

ARTÍCULO DE REFLEXIÓN BASADO EN INVESTIGACIÓN
RESEARCH-BASED REFLECTION ARTICLE

<https://dx.doi.org/10.14482/zp.36.371.94>

Desafíos de la inclusión de estudiantes con Síndrome de Asperger en escuelas de nivel básico en México

Challenges of the educational inclusion of students with SA in public elementary schools in México

MINERVA CASTAÑÓN RODRÍGUEZ

Estudiante-investigador de la Maestría en Innovación Educativa en la Universidad Autónoma de Chihuahua, Chihuahua, Chih. México.

Correo electrónico: minacastro@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8072-8784>

IRLANDA OLAVE MORENO

Dr. Educación Superior. Profesor-investigador titular en la Facultad de Filosofía y Letras en la Universidad Autónoma de Chihuahua, Chihuahua, Chih. México.

Correo electrónico: iolave@uach.mx

<https://orcid.org/0000-0003-2530-3254>

ANA CECILIA VILLARREAL BALLESTEROS

Dr. Second Language Acquisition and Teaching por la University of Arizona. Profesor-investigador titular en la Facultad de Filosofía y Letras en la Universidad Autónoma de Chihuahua, Chihuahua, Chih. México.

Correo electrónico: avillare@uach.mx

<https://orcid.org/0000-0002-5884-0403>



RESUMEN

Los sistemas de educación actual promueven la inclusión educativa de estudiantes con necesidades especiales en la escuela regular. Los alumnos diagnosticados con síndrome de Asperger (SA) representan un reto para las instituciones educativas dado que, en la actualidad, se conoce muy poco acerca de los efectos de las estrategias y los desafíos para lograr la inclusión educativa. El sistema educativo mexicano requiere avanzar hacia la inclusión por medio del estudio de las situaciones cotidianas que se suscitan en los salones de clase. El propósito de esta investigación es brindar una nueva comprensión de los procesos de inclusión educativa. Más específicamente, la investigación buscó examinar cómo se construyen los procesos de inclusión educativa en escuelas de nivel primaria de Chihuahua, México a través de: (1) las interacciones educativas entre docentes-alumnos con SA y (2) las estrategias de enseñanza-aprendizaje en el aula. La perspectiva metodológica que se siguió en este estudio fue la cualitativa por medio del estudio de casos. La investigación se realizó en el periodo escolar enero-julio de 2019 en dos grupos de 3er grado de nivel básico. Los datos se obtuvieron por medio de la observación de las interacciones docentes-estudiantes y las actividades académicas en el aula, fueron codificados manualmente y se analizaron mediante el método de comparación constante desarrollado por Glaser y Strauss (1967). Se identificaron algunos desafíos como son la falta de estrategias para el desarrollo de habilidades sociales de los estudiantes con SA. El análisis de las interacciones profesores-estudiantes con SA permite interpretar que los salones de clases son fundamentalmente, en los casos estudiados, espacios orientados al logro de objetivos académicos y el desarrollo cognitivo de los estudiantes, más que al desarrollo de sus habilidades sociales y personales.

Palabras clave: estudiantes con Síndrome de Asperger, educación básica, inclusión educativa, interacciones estudiantes-docentes.

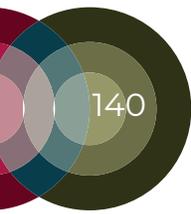
ABSTRACT

Current educational systems promote the educational inclusion of students with special needs in regular schools. Students diagnosed with Asperger syndrome (AS) represent a challenge for educational institutions because, currently, very little is known about the effects of strategies and challenges to achieve inclusive education. The Mexican educational system requires progress towards inclusion through the study of everyday situations that arise in classrooms. The purpose

Como citar este artículo:

Castañón Rodríguez, M., Olave Moreno, I. & Villarreal Ballesteros, A. (2022). Desafíos de la inclusión de estudiantes con Síndrome de Asperger en escuelas de nivel básico en México. *Zona Proxima*, 36, 138-168.

Recibido: 13 de julio de 2020
Aprobado: 19 de septiembre 2020



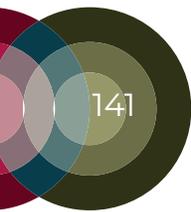
of this research is to provide a new understanding of the processes of educational inclusion. More specifically, the research sought to examine how the processes of educational inclusion are constructed in elementary schools in Chihuahua, Mexico through: (1) the educational interactions between teachers-students with AS; and (2) teaching-learning strategies in the classroom. The methodological perspective that was followed in this study was qualitative, through case studies. The research was carried out in the January-July 2019 school period, in two groups of 3rd grade of basic level and a group of 1st grade of preschool, which included three students with AS. Data was obtained by observing teacher-student interactions and academic activities in the classroom, and analyzed manually, using the constant comparison method developed by Glaser and Strauss (1967). Some challenges were identified, such as the lack of strategies for the development of social skills in students with AS. The analysis of the teacher-student interactions with AS allows us to interpret that the classrooms are fundamentally, in the cases studied, spaces oriented towards the achievement of academic objectives and the cognitive development of students, rather than the development of their social and personal skills.

Keywords: students with Asperger's Syndrome, basic education, inclusive education, student-teacher interactions.

INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa de alumnos diagnosticados con Síndrome de Asperger (SA) en las escuelas regulares ha implicado la realización de cambios en el ámbito legislativo, organizativo y metodológico en México. Sin embargo, tal como advierten Sepúlveda et al., (2010), no todas las estrategias educativas que se logran implementar presentan el mismo grado de efectividad para “la adecuada integración en el aula regular del estudiantado con SA”. El término inclusión educativa está relacionado con el acceso y participación que todos los estudiantes deben tener en los procesos de aprendizaje, con especial énfasis en los alumnos que son susceptibles de ser excluidos o marginados por diferentes razones (Blanco, 2006).

En México, uno de cada 300 menores de edad es diagnosticado con Síndrome de Asperger (SA) (Oviedo et al., 2015). El SA es un trastorno del desarrollo neurológico que se manifiesta en los primeros años de vida de una persona y todavía se desconoce cuál es su causa concreta. Por lo general, se incluye dentro del Espectro Autista y en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales-V (2016). En términos médicos es una alteración aguda que presentan algunas personas para establecer relaciones sociales, basada en la carencia de las bases neuro-cognitivas

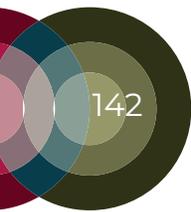


necesarias para entender los estados mentales de otras personas, la interpretación social de las conductas no-verbales, específicamente las faciales y problemas con el aprendizaje implícito o basado en la experiencia.

Dadas estas preocupaciones, existe la necesidad de explorar lo que realmente sucede en las aulas inclusivas donde profesionales de la educación interactúan con una diversidad de estudiantes que poseen una amplia gama de habilidades y necesidades. En este sentido, las interacciones educativas entre docentes y estudiantes con SA están vinculadas estrechamente con los procesos de inclusión, pues dan cuenta de la capacidad del profesorado de poner en práctica intervenciones y actividades académicas que propicien estos procesos. En este contexto, esta investigación buscó examinar cómo se construyen los procesos de inclusión educativa en escuelas de nivel básico de Chihuahua, México, a través de: (1) las interacciones educativas entre docentes-estudiantes con SA y (2) las estrategias de enseñanza-aprendizaje en el aula.

A lo largo de este documento, el término de interacciones educativas hará referencia a las conductas y actividades que se construyen entre maestros y estudiantes con SA en el salón de clases para estimular el aprendizaje, así como para el desarrollo de habilidades y capacidades creativas, sociales e intelectuales (Thurmond y Wambach, 2004). También se hace mención en este trabajo del concepto de corregulación del aprendizaje, que hace referencia a la interacción simétrica entre iguales para realizar una tarea, donde los estudiantes que interactúan no saben de antemano la respuesta, estrategia o procedimiento para llevarla a cabo, sino que la construyen de manera conjunta durante el proceso (Olave y Villarreal, 2014) y el término estrategias de enseñanza-aprendizaje que en este estudio se refiere a los procedimientos o pasos intencionados que incluyen componentes cognitivos y operativos, y que lleva a cabo el profesorado con una intención formativa (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Este documento está estructurado en seis partes. En la primera parte se encuentra la sección preliminar compuesta por una breve introducción donde se enuncian los objetivos y una presentación del problema de investigación, después, en la segunda parte se describen estudios previos respecto a los desafíos para la inclusión educativa. Luego, en la tercera parte se encuentra la metodología de investigación enmarcada desde la perspectiva cualitativa y en esta sección se describen: a) los instrumentos utilizados para la recolección de la información, b) los participantes y c) el procedimiento de análisis de datos. Los resultados aparecen en la cuarta parte. Esta sección, la más significativa de este estudio, se divide en dos apartados: análisis de estructura de interacciones en el aula con: a) el caso de Ana b) el caso de Edgar y c) El caso de Ángel; y análisis de estructura de actividades académicas. Posteriormente, se discuten los resultados en la quinta parte. La últi-



ma parte del documento no busca ser el final, sino el principio para nuevas investigaciones. Se presentan algunas reflexiones sobre cómo se construyeron los procesos de inclusión educativa en el salón de clase y varias lecciones aprendidas desde la observación de las interacciones docentes-estudiantes. Además, se expresan las conclusiones y algunas recomendaciones.

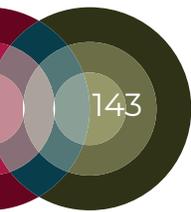
Las investigaciones revisadas sobre los procesos de inclusión educativa en el aula regular señalan desafíos asociados a la estructuración de tareas académicas personalizadas, los vinculados con la necesidad de los estudiantes con SA de desarrollar habilidades sociales y aquellos relacionados con las actitudes docentes antes la inclusión. Cabe aclarar que esta investigación no busca explorar la presencia o ausencia de estos desafíos en los procesos, sino, como se explicó anteriormente, estudiar cómo se construyen estos. La revisión de estudios previos se presenta porque permite conocer que se ha hecho y que falta por hacer.

DESAFÍOS PARA LA INCLUSIÓN

EL DESAFÍO DE ESTRUCTURAR LAS TAREAS DE MANERA PERSONALIZADA PARA FACILITAR LA INCLUSIÓN

Las personas con SA muestran algunas dificultades singulares que pueden ser confundidas con otros diagnósticos hasta cierto punto similares como, por ejemplo, el trastorno por déficit de atención/hiperactividad, el trastorno obsesivo compulsivo o trastornos esquizoides. Los estudiantes con SA pueden presentar grados de afectación, habilidades y dificultades diferentes a las que presentan alumnos con otros trastornos. Por ello, para lograr la inclusión de los estudiantes con SA en el aula regular, las tareas de aprendizaje deberán ser estructuradas de manera que se adapten a cada estudiante en cuestión. Las tareas estructuradas son aquellas diseñadas específicamente para alumnos con un trastorno de espectro autista e incluyen horarios, rutinas, sistemas de trabajo individual y social, y organización física de materiales (Peeters, 1998).

Varios autores (Bonete et al., 2010; Griswold et al., 2002; Hagberg et al., 2015 y Watanabe et al., 2010) coinciden en señalar que uno de los desafíos de las escuelas en cuyas aulas acude un alumno con SA es la adaptación positiva del estudiante a la institución, al aula y a las actividades que se desarrollen. Las instituciones educativas necesitan contar con información anticipada de lo que va a suceder durante la jornada escolar y contar con personal, mobiliario y materiales adaptados e implementar estrategias específicas para facilitar el proceso de inclusión de estos alumnos. Sin embargo, la estructuración individualizada de tareas continúa siendo un desafío en muchos contextos educativos en los cuales la carga de trabajo de los maestros regulares es alta, los grupos son



numerosos y el apoyo institucional es escaso, además de que no todos los docentes cuentan con preparación para trabajar con estudiantes con capacidades diferentes.

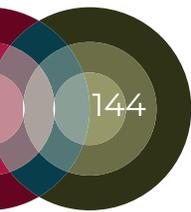
EL DESAFÍO DE DESARROLLAR HABILIDADES SOCIALES EN LOS ESTUDIANTES CON SA PARA SU INCLUSIÓN

Los estudiantes con SA tienen afectaciones en la interacción social recíproca según afirman diversos investigadores (Attwood, 2000; Castillo y Grau, 2016; Church et al., 2000; Latorre y Puyuelo, 2016; Rao et al., 2008 y Zuluaga et al., 2018). El término interacción social recíproca se refiere a comportamientos socialmente aceptados que facilitan la interacción positiva y la aprobación de otros en el contexto social (Gresham y Elliott, 1987; Owes y Johnston-Rodríguez, 2010).

En estos estudios se analizaron las interacciones de los estudiantes con SA con sus pares en escuelas regulares y los investigadores concluyeron que los primeros presentan afectaciones en la comunicación verbal y no verbal, muestran resistencia para aceptar el cambio, inflexibilidad del pensamiento y pueden poseer campos de interés estrechos. Los investigadores concluyen que estos factores pueden contribuir a que los estudiantes con SA tengan dificultades para relacionarse de una forma eficiente con otras personas de su entorno, y recomiendan el desarrollo de programas para la mejora de habilidades sociales que puedan ayudarlos en el entorno escolar.

EL DESAFÍO DEL CAMBIO DE ACTITUD DE LOS DOCENTES QUE COADYUVE A LA INCLUSIÓN

Otro grupo de investigadores se centró en estudiar el papel que desempeña la actitud de los docentes en el proceso de inclusión de estudiantes con SA (Aguilera, 2013; García-Cuevas y Hernández, 2016; Jurado y Bernal, 2011; Linton, 2015). La actitud es definida como una forma organizada de pensar, sentir y reaccionar, en relación con personas, grupos, resultados sociales o más generalmente con cualquier suceso en el ambiente de alguna persona (Lambert, 1967) Los estudiosos de este desafío señalan que los docentes pueden ser los agentes centrales del proceso de inclusión educativa. Los maestros resultan ser claves tanto en su actitud como en la aplicación de estrategias de aproximación que ayudan a los estudiantes a socializar con sus pares. No obstante, no todos los docentes cuentan con la actitud y preparación adecuada para desarrollar e implementar estas estrategias. Soto (2007), por ejemplo, realizó un estudio que arrojó como resultado que los docentes de una muestra encuestada tenían una actitud entre negativa y neutral hacia los estudiantes con discapacidad que ingresaban a la Universidad. Los investigadores aconsejan que se hagan más estudios de corte cualitativo que exploren estrategias y mecanismos que faciliten los procesos de



aceptación y adaptación de las personas con limitaciones en las instituciones educativas, para construir actitudes hacia la discapacidad que enfatizen las potencialidades y capacidades de todas las personas.

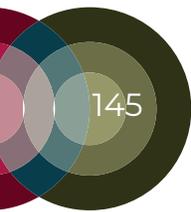
Los desafíos como la instrucción individualizada, el desarrollo de habilidades sociales y la actitud de los docentes se recuperan de las investigaciones hechas sobre los procesos de inclusión educativa y representan un punto de partida para comprenderlos, empero, se detecta un hueco en la investigación, pues faltan estudios que den cuenta de cómo las escuelas en diferentes contextos enfrentan estos desafíos o bien estudios que encuentren otros factores que constituyan una problemática distinta que se debe de atender para lograr la inclusión.

Del conjunto de investigaciones revisadas sobre los procesos de inclusión educativa en el aula, destaca la noción que todos los estudiantes tienen, además del derecho de asistir a la escuela regular, el de recibir una formación que asegure su desarrollo intelectual y social o citando a Rangel (2017) todos los estudiantes comparten el mismo derecho a recibir una “educación efectiva”. Por eso es tan importante la presencia de trabajos que estudien lo que pasa en las escuelas a las que asisten los estudiantes con SA. Este trabajo es un buen ejemplo.

METODOLOGÍA

La perspectiva metodológica que se siguió en este estudio fue la cualitativa por medio del estudio de casos debido al interés de las investigadoras en observar, describir e interpretar los procesos de inclusión más que probar alguna hipótesis acerca de estos. Para el acopio de datos se optó por la observación participante (Hernández et al., 2006). La observación es el método más utilizado para la recolección de datos en las investigaciones cualitativas por lo general y el estudio de caso en particular (Cronbach, 1975). Aunque se solicitó permiso para hacer videograbaciones, este no fue concedido a las investigadoras, pero se decidió seguir adelante con el estudio, pues autores como Lahire (2008) afirman que la observación por sí misma es válida para el estudio de los procesos de construcción social a partir de las prácticas concretas y situadas de los agentes sociales.

La observación participante tiene sus desventajas, pues se altera el curso ‘normal’ de los eventos por la presencia de una persona ajena a la situación, sin embargo, este tipo de observación también presenta la ventaja de poder recoger por medio de ella y con ayuda de la redacción de notas de campo, comportamientos verbales y no verbales, posturas, gestos, expresiones de la cara, movimientos de ojos y cejas, que de otra manera resultan difíciles de registrar (Reid, 2012).



En las notas de campo se trata de registrar todo lo que pasa en el momento que ocurre. La riqueza de ellas es que se pueden complementar a posteriori si se tiene una buena memoria para completar los registros de lo sucedido. En esta ocasión, por limitaciones de espacio, solo se discutirán en este artículo los registros de algunos incidentes críticos. Como lo menciona Monereo (2010), un incidente crítico consiste en un suceso que se presenta en un momento y espacio específico, que genera un conflicto en el aula y que lleva al docente a buscar solucionar el problema surgido, lo cual generalmente se produce de manera automática y poco meditada.

PARTICIPANTES

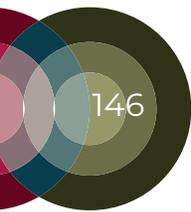
Los participantes del estudio fueron tres alumnos de Educación Preescolar y Primaria, todos ellos presentaban necesidades educativas especiales asociadas con SA (ver Tabla 1).

Tabla 1. Características de los alumnos participantes en la investigación

	Ana	Edgar	Ángel
Edad cronológica	8 años	10 años	4 años
Maestro(s)	M1	M2 y sombra	M3
Nivel Educativo	3° de Educación Primaria	3° de Educación Primaria	1° de Educación Preescolar

Fuente: elaboración propia (2019).

En la primera escuela primaria se observaron, en un grupo de 3°, las interacciones entre una maestra y una niña de 8 años de edad, quien en este estudio recibió el seudónimo de Ana. En la segunda institución se observaron, también en un grupo de 3°, las interacciones entre una docente, un estudiante de 10 años de edad, que recibió el seudónimo de Edgar y una maestra “sombra” del estudiante con SA. Cabe aclarar en este punto que la ayuda de la maestra sombra es un recurso que la familia de un estudiante con SA debe asumir, si la escuela así lo considera necesario, para que su vástago pueda asistir a una escuela regular. Esto no pasa siempre ni en todas las escuelas, pero sí es una situación habitual. En la tercera escuela se observaron, en un grupo de 1° de preescolar, las interacciones entre una maestra y un estudiante de cuatro años, que recibió el seudónimo de Ángel. El estudio se realizó en el periodo escolar de enero-julio de 2019. Para seleccionar a las instituciones participantes se logró la comunicación con la coordinadora de vinculación de educación especial que proporcionó un listado de las escuelas que tienen en su alumnado a estudiantes diagnosticados con SA y que cuentan con maestro titular. Se hizo el contacto con quince



escuelas de la ciudad de Chihuahua donde se registraban estudiantes con SA para que se permitiera el acceso a las aulas y poder estudiar así los procesos de inclusión. Se concedieron permisos en solo tres de ella. En todas las instituciones que participaron se eligió un salón de clases donde estuviera presente por lo menos un estudiante diagnosticado con SA. Durante cuatro semanas se tuvo acceso a estas instituciones a las que se permitió acudir un día por semana en cada escuela, con una sesión semanal de dos horas.

PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE DATOS

La información recogida fue codificada manualmente por las autoras de este estudio y los datos se analizaron mediante el método de comparación constante desarrollado por Glaser y Strauss (1967). En la etapa denominada codificación abierta, los datos fueron fragmentados en pequeñas unidades, a cada una se le asignó un descriptor o código. Luego, durante la etapa de codificación axial, estos códigos fueron agrupados en categorías. Finalmente, en la etapa de codificación selectiva se desarrollaron dos temáticas que expresan el contenido de cada uno de los grupos. Estas son: estructura de interacciones docentes-alumnos con SA en el aula y estructura de actividades académicas en el aula. Una vez que se tuvieron estas dos áreas temáticas se optó por adaptar el modelo de análisis de Darretxe et al., (2013), específicamente para las dimensiones que ellos llaman: “Interacción entre profesorado y alumnado” y “Patrones académicos del aula y análisis de tareas” respectivamente (ver Tabla 2 y Tabla 3). El modelo de estos autores se adaptó, a su vez, del modelo ecológico de Doyle (1977).

Tabla 2. Análisis de estructura de interacciones docentes-alumnos con SA en el aula

Interacción entre profesorado y alumno con SA en el aula
¿Se crea un clima de respeto?
¿Se establecen canales de comunicación empática?
¿Se organizan las experiencias de aprendizaje de forma que todos los alumnos participen en función de sus posibilidades?
¿Se llegan a acuerdos con el alumnado?
¿Se evita emitir mensajes descalificadores o que impliquen situaciones comparativas entre los alumnos?

Fuente: Adaptado de Darretxe et al., (2013).

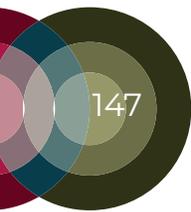


Tabla 3. Análisis de estructura de actividades académicas en el aula

Actividades académicas	Respuesta del estudiante con SA
¿Se utilizan tareas que responden a la diversidad del alumnado? (Actividades personalizadas tomado en cuenta las peculiaridades de cada estudiante)	¿Se implica en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
¿Se utilizan estrategias de aprendizaje dialógico, cooperativo y/o relaciones de apoyo entre pares?	¿Pide y recibe ayuda?
¿Se ofrecen oportunidades de trabajo autónomo y/o trabajo individual?	¿Resuelve tareas individualmente?
¿Se organiza el espacio del aula para favorecer la movilidad y comunicación?	¿Se desplaza en el aula sin dificultad?

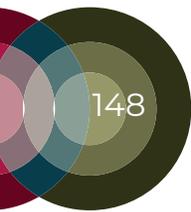
Fuente: Adaptado de Darretxe et al., (2013).

CONSIDERACIONES ÉTICAS

Como se mencionó anteriormente, la coordinadora de vinculación de educación especial de la ciudad de Chihuahua, México, fue quien otorgó el permiso para hacer el estudio. La coordinadora consideró que no era necesario obtener consentimiento por escrito de docentes o padres de los estudiantes siempre y cuando no se hicieran videograbaciones y la identidad de los informantes se mantuviera en el anonimato. En los datos recabados se utilizaron seudónimos para referirse a los estudiantes en cuestión y en el caso de los docentes se designó a cada uno con una letra y un número (M1, M2, Sombra y M3) con el fin de proteger la privacidad de los participantes en el estudio.

RESULTADOS

Se presentan a continuación los resultados de la observación de algunas sesiones de clase en las aulas seleccionadas. Para ello, se sigue el siguiente orden: a) análisis de interacción profesor-alumno con SA en el aula y b) análisis de estructura de tareas académicas del aula. Durante las sesiones se observó una amplia gama de interacciones de los docentes con los estudiantes focales. En las aulas se estableció una dinámica en la que, primero, las profesoras daban explicaciones e instrucciones al grupo, les solicitaban que realizaran ejercicios en el libro o cuaderno; después, de-



dicaban tiempo para actividades individuales con los estudiantes focales y finalmente regresaban su atención al grupo en general.

ANÁLISIS DE LA ESTRUCTURA DE INTERACCIONES DOCENTES-ALUMNOS CON SA EN EL AULA

El caso de Ana

La siguiente interacción se observó en el salón de clases de Ana de tercero de primaria en la primera sesión. El salón de clases mostraba una buena distribución de los espacios, muebles y materiales, todo estaba organizado y ordenado. La sesión observada con la M1 corresponde al día 26 de febrero de 2019, y la docente revisaba las tareas de matemáticas de los estudiantes, los hacía ir hacia su escritorio de uno por uno y cada alumno recibía billetes de juego por cada respuesta correcta. En este pequeño fragmento se aprecia cómo la maestra interactúa con Ana, la niña focal de ocho años. Tres características pueden ser señaladas en la interacción entre ambas. La docente no construye una interacción dialógica con Ana en la que ambas participen y hagan aportaciones. El intercambio comunicativo de la docente con la niña focal está más cercano a la denominada interactiva-autoritaria (Scott et al., 2006). Interactiva, ya que la docente proporciona un espacio para la presentación de resultados a Ana, y autoritaria, pues el objetivo de la maestra es llegar a respuestas únicas y correctas a través de preguntas. Es una interacción controladora de parte de la maestra que es quien inicia, sostiene y termina la interacción (pide la tarea, se dirige a Ana por su nombre, revisa su tarea, le ordena corregir errores). La maestra alterna la atención particular a la niña focal con la atención al resto del grupo.

M1: A ver, vayan trayendo la tarea, ándale Ana.

Ana: (se levanta de su lugar y le lleva el cuaderno a la maestra, sin decir ni una palabra).

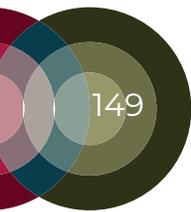
M1: muy bien Ana (le entrega los billetes de juego ganados por entregar la tarea) son 200 pesos, le dice -muy bien- por haber entregado la tarea, aunque tiene errores (que la maestra señala con el dedo mientras la observa).

Ana: (parece molesta mientras camina a su lugar, murmura en voz baja que no está mal. Una compañera le ayuda a borrar y Ana vuelve a hacer la operación. Se nota más molesta cada vez).

Ana: ya, (dice gritando y con tono ansioso).

M1: sin gritar Ana, tráemelo para acá (le hace señas de que vaya para el escritorio).

Ana: (va al lugar de la maestra)



Minerva Castañón Rodríguez, Irlanda Olave Moreno, Ana Cecilia Villarreal Ballesteros

M1: Te equivocaste, no has sumado bien los resultados.

Ana: (se va a su lugar con el semblante serio, y después de un rato resuelve el problema, la maestra va a su lugar y observa las operaciones en el cuaderno de Ana).

M1: Ana ya terminó y si Ana lo puede hacer, ustedes también.

Los compañeros voltean a ver a Ana.

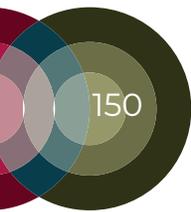
M1: a ver, vamos a revisarte... ¿te fijaste bien lo que hacías?

Ana: sí

M1: muy bien Ana

En este fragmento de sesión llama la atención que la M1, para conseguir el comportamiento que desea tanto del alumno con SA como del resto del estudiantado, recurre a la motivación extrínseca, como premios y castigos (billetes por cada respuesta correcta) para implicar a los estudiantes en las actividades del salón de clases. Se le ha llamado así debido a que autores como Ryan y Deci (2002) señalan que la motivación extrínseca obedece a situaciones donde los estudiantes se involucran en actividades académicas principalmente con fines instrumentales o por motivos externos a la actividad misma, como podría ser obtener una recompensa. Sin embargo, autores como Díaz y Hernández (2002) sugieren que los docentes deben construir estrategias didácticas que mantengan al alumno interesado, ya que la motivación no se activa de manera automática y, por lo tanto, las recompensas extrínsecas no funcionan para sostener la motivación a largo plazo.

En la sesión pueden notarse dos momentos de tensión. El primero ocurrió cuando la M1 le pidió a Ana que corrigiera su trabajo, pero no le dijo cómo ni tampoco le explicó cuál era el error. La niña se mostró ansiosa y la docente, al notar la tensión, suavizó su tono de voz, con un movimiento de sus manos pidió a otra estudiante ayudar a Ana y le pidió que tomara asiento y fuera a revisar el trabajo. Sin embargo, no retroalimentó a Ana para ayudarla a resolver su error. Según Polya (1984), los maestros de matemáticas deben ayudar a sus estudiantes para que estos sepan qué cálculos, qué razonamientos o construcciones han de efectuar para resolver sus errores. De acuerdo con este autor, una vez que el alumno ha comprendido el problema, entonces, puede concebir un plan de resolución. La docente no le ofreció apoyo a Ana para encontrar el error, solo le indicó que debía corregir la tarea. La contribución de la compañera de Ana consistió en ayudar a la estudiante a borrar los errores. El segundo momento de tensión ocurrió después de que la docente revisó la tarea de Ana ya corregida. Algunos autores, como Attwood (2000), sugieren que cuando los estudiantes con SA logran algún avance, deben ser elogiados por su esfuerzo y que el encomio adecuado puede mejorar su confianza y motivación, empero, algunos tipos de elogio del docente



pueden ser contraproducentes, ya que pueden causar que los estudiantes se aislen socialmente de sus pares. La maestra establece diferencias entre Ana y el resto del grupo al hacer el comentario de “si ella puede todos pueden”, dejando como ejemplo que si una niña con necesidades especiales puede lograrlo los demás fácilmente lo harán. Este comentario no contribuyó a la integración de Ana con sus compañeros de clase. Con este tipo de etiquetas, estableciendo diferencias entre los estudiantes en el aula, difícilmente se puede crear un contexto de intersubjetividad para que los estudiantes integrados se beneficien del diálogo que el docente establece con el resto del grupo.

El siguiente ejemplo corresponde a la sesión del 12 de marzo de 2019. Las preguntas de la M1 a Ana y al resto del grupo se referían principalmente a la revisión de un preexamen que los alumnos habían llevado a su casa como tarea y debían traer a clase ya resuelto. Cada estudiante además había preparado, en alguna clase previa, tarjetas donde llevaban anotadas reglas generales para suma, resta, multiplicación y división de fracciones, y se les había pedido que utilizaran las tarjetas para resolver tareas y problemas en clase. El pre examen constaba de varias secciones, una de ellas era la de matemáticas donde se incluían ejercicios de suma, resta, multiplicación y división de fracciones con diferente denominador. Además, la maestra escribió en el pizarrón ejercicios de matemáticas pues los estudiantes manifestaron que esa fue la sección del pre examen en la que tuvieron más dudas. En esta sesión puede observarse que la maestra continuaba utilizando los billetes falsos como premio o castigo.

M1: ¿Qué pasó Ana, por qué tan tarde?

Ana: me quedé dormida.

M1: pásale y saca tu tarea para revisar

M1: muy bien Ana (la docente le entrega billetes de juguete al verificar que Ana lleva su pre examen resuelto).

Ana: (va a su lugar y espera a que la maestra termine de revisar a los compañeros).

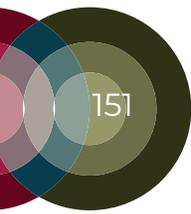
M1: bien, vamos a seguir con el repaso (anota unas operaciones matemáticas en el pizarrón y voltea a ver a Ana quien parece angustiada).

M1: ¿qué pasa Ana, tienes alguna duda?

Ana: no traigo mi tarjetón de tablas (son tarjetas donde los estudiantes tienen anotadas reglas generales para suma, resta, multiplicación y división de fracciones).

M1: a ver ¿quién le puede prestar sus tablas a Ana? (Una niña le presta sus tarjetas a Ana, la clase permanece en silencio por unos minutos mientras resuelven las operaciones).

Ana: ¡ya terminé! (exclama Ana tras, aproximadamente, cinco minutos).



Minerva Castañón Rodríguez, Irlanda Olave Moreno, Ana Cecilia Villarreal Ballesteros

M1: pues tráemelas Ana, ¿o qué quieres que yo vaya a tu lugar a revisarte?

Ana: (se levanta con la maestra y esta le hace unas correcciones, la maestra le pide que regrese a su lugar a sentarse mientras revisa a otros estudiantes).

M1: ahora vamos a hacer un repaso de lo que vimos en el examen, ¿qué fue lo que se les hizo más difícil?

Niños: las matemáticas (contestan dos o tres estudiantes).

M1: muy bien vamos a ver las fracciones... ¿qué fue en lo que salieron más mal? (La maestra anota operaciones de fracciones en el pizarrón, escribe operaciones de suma, resta, multiplicación y división de fracciones, y luego dibuja un círculo debajo de las fracciones que anotó).

M1: ¿si tengo un círculo entero que es?

Niños: un entero (contestan dos o tres estudiantes).

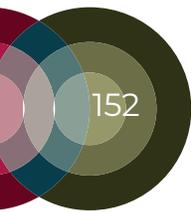
M1: ¿y si lo parto en dos?

Niños: dos medios (contestan dos o tres alumnos).

M1: muy bien, ahora háganme en su cuaderno estas operaciones que anoté.

La docente en la sesión observada repasaba temas con la clase, previo a que los estudiantes presentaran un examen. En el caso de las operaciones con fracciones la docente dibujó un círculo que luego partió en dos, pues probablemente intentaba que los estudiantes lograran “ver” las fracciones. Autores como Polya (1984) establecen que un problema puede resolverse si los docentes dibujan o representan los datos de las operaciones. Sin embargo, la explicación conceptual que la maestra hace de las fracciones no resulta del todo clara para los estudiantes, motivo por el que a la gran mayoría de alumnos se les dificulta resolver las operaciones de fracciones.

En la sesión se observó la manera en que las tensiones relacionales afectaron a los participantes. La M1 utilizó recursos como llamar la atención a la alumna focal en voz alta: ¿qué pasó Ana, porque tan tarde?, ¿qué pasa Ana, tienes alguna duda?, ¿quién le puede prestar su tabla a Ana? El exceso de preguntas e información verbal, señala Attwood (2000), puede resultar molesto para los estudiantes con SA y no contribuye a la inclusión de la niña focal, pues la docente además la exhibe públicamente, anunciando sus fallas ante todo el grupo. La docente no ocultó su impaciencia con Ana: “pues tráemelas”. La profesora comprende que es importante resaltar en los estudiantes, en general, y con los estudiantes con SA, en especial, que se deben hacer cumplir las normas, pero falla al mostrarle enojo o malestar a la niña.



El caso de Edgar

La siguiente interacción muestra el contenido de la sesión observada el día 26 de febrero de 2019 en otra escuela primaria en un aula de tercer grado también. El salón de clases estaba bien organizado y ordenado, con todo en su lugar, los objetos marcados y con dibujos. El objetivo de la clase observada era que los estudiantes pintaran con marcadores aquellas porciones de un círculo correspondientes a alguna fracción. En el caso concreto de Edgar, el niño focal de 10 años de edad, se pensó en un principio que el objetivo de la actividad también era entrenar su motricidad fina. La maestra le entregó a cada alumno una hoja con círculos y fracciones debajo de cada círculo. Por ejemplo, un círculo dividido en cuatro partes con la fracción $\frac{1}{4}$ debía ser interpretado por el estudiante como que debía colorear una sola porción del círculo para representar la fracción. En esta sesión la atención se centró en la interacción entre el niño Edgar, la docente y la persona encargada de estar al pendiente del niño focal, su sombra. Como se explicó anteriormente, la maestra sombra es un apoyo educativo que se utiliza cuando se observan dificultades que no resultan fácilmente abordables con los recursos disponibles en la institución escolar. En el caso del niño Edgar la escuela consideró necesario que estuviera acompañado con la maestra sombra que está ahí para acompañar, vigilar y facilitar la interacción del niño con sus compañeros de clase. La sombra intervino pocas veces durante las observaciones, ella explicó que debía facilitar todas las oportunidades posibles de interacción social de Edgar con estudiantes de su edad tanto en las actividades académicas como en los tiempos de receso. El caso de Edgar presenta similitudes al de Ana, pues las experiencias observadas en ambas escuelas fueron muy parecidas. La docente M2 tampoco había logrado establecer una forma de diálogo con Edgar para favorecer la construcción conjunta del conocimiento.

M2: Edgar, vamos a colorear lo que nos indica la fracción, ¿está bien?

Edgar: sí (Edgar se sale de los contornos al colorear y en su frustración mueve las manos y se ensucia con marcadores).

Sombra: (la sombra de Edgar se acerca).

M2: ¿Edgar estás bien?

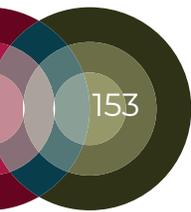
Edgar: sí (le contesta molesto).

M2: ve al baño a limpiarte (Edgar va al baño con su sombra y regresa limpio, y más sereno).

M2: ¿cómo vamos? (se acerca a Edgar), ¿cómo vas Edgar?

Edgar: bien (le contesta, pero aún no termina).

M2: los que vayan terminando vienen por sus billetes por favor.



Minerva Castañón Rodríguez, Irlanda Olave Moreno, Ana Cecilia Villarreal Ballesteros

Edgar: ya terminé.

M2: (desde su lugar le dice) pues tráigamelo.

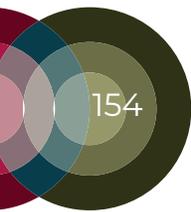
Edgar: (se levanta y entrega su ejercicio ya coloreado y la maestra le entrega billetes de premio, Edgar se queda callado y recibe los billetes).

M2: ¿cómo se dice?

Edgar: gracias (va y se sienta en su lugar)

En este fragmento de sección puede notarse que Edgar entendía muy bien cual parte del círculo debía pintar, es decir, comprendía que una fracción representa el número de partes que tenemos de una unidad que está dividida en partes iguales. La dificultad de Edgar estaba en poder pintar sin salirse de las líneas, esto último lo hacía sentir ansioso y lo llevaba a hacer ecolalias (repeticiones estereotipadas de frases). La ayuda que recibió Edgar de la M2 en esta interacción consistió básicamente en preguntarle si se encontraba bien o si ya había terminado. El niño se frustraba al pintar cada dibujo y acabó manchándose las manos y la camisa del uniforme con la tinta de los marcadores. La sombra acompañó al niño al servicio sanitario y cuando regresaron se mostró más tranquilo. Si bien tanto la docente como la sombra comprendían que la alteración de Edgar venía de no poder pintar sin salirse de los bordes, ninguna intentó, como aconsejan los expertos Moreno y Lozano (2010), ayudarle a manejar la ansiedad o tratar de que se relajara, por ejemplo, con ejercicios de respiración, por lo menos no mientras estábamos observando. En cuanto al intercambio de billetes por trabajo terminado, Edgar no entendió el sentido de la actividad o porque la maestra le entregó los billetes de juguete. Cuando la docente le preguntó “¿cómo se dice?” no estaba ayudando al niño con SA a finalizar el diálogo. Más bien fue una formalidad pedirle que dijera gracias y quizás el niño mismo no entendió por qué debía decir gracias ni por qué le entregaron billetes. No puede considerarse a esta interacción como dialógica, pues no participan o hacen aportaciones los dos, solo la docente. Es una interacción controladora de parte del adulto que no tiene en cuenta las necesidades del niño.

La siguiente interacción es el contenido de la sesión observada el día 5 de marzo de 2019, también en el salón de clases de Edgar. Las preguntas de la docente se referían a un incidente en el sanitario entre el niño focal y una persona de intendencia de la escuela. El niño estaba en el servicio sanitario y cuando vio los guantes de goma de la persona de intendencia los tiró en un bote de basura. La persona de intendencia estaba afuera del baño y cuando vio salir a Edgar entró a buscar sus guantes y los encontró en el bote de basura, y se quejó con la maestra de Edgar. La sombra de Edgar no estuvo presente ese día en la escuela.



Minerva Castañón Rodríguez, Irlanda Olave Moreno, Ana Cecilia Villarreal Ballesteros

M2: Edgar, ven, (lo llama para platicar con él cerca de la puerta del salón), ¿qué pasó en el baño?

Edgar: ¿por qué me preguntas eso?

M2: me está diciendo la señora que tiraste sus guantes, ¿es cierto?

Edgar: sí

M2: y ¿eso está bien Edgar?

Edgar: ¿no sé?

M2: sabes que no está bien, ¿qué es lo que debemos de hacer?

Edgar: sí ya sé, comprarle unos guantes nuevos.

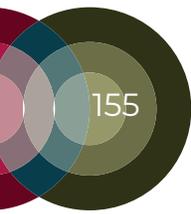
M2: y ¿qué más?

Edgar: ¿pues qué más?

M2: hay que disculparse.

Edgar: ok, lo siento (y se da media vuelta y vuelve a su lugar).

En esta interacción entre la M2 y Edgar es evidente que al niño le cuesta interiorizar o manejar algunas reglas sociales implícitas, básicas para la adaptación e integración en la sociedad como, por ejemplo, respetar la propiedad ajena. Probablemente, los padres de Edgar le dan permiso que tire a la basura los objetos usados o sucios en el entorno familiar de su casa, si esto es cierto, entonces, el niño podría estar simplemente actuando de la misma manera en la escuela. Él encontró un par de guantes usados y los tiró a la basura. La situación, sin embargo, se tornó tensa, pues la docente no se mostró comprensiva con el niño. Edgar parecía estar bajo presión, ya que respondía a las interrogantes de la docente con palabras simples, por ejemplo, «yo no sé» o «sí»/ «no». La docente le preguntó a Edgar “sabes que no está bien”, ¿qué es lo que debemos de hacer? Pero el niño evidentemente no comprendía por qué no está “bien” haber tirado un par de guantes. La pregunta “¿qué es lo que debemos de hacer?” resultó ser muy confusa para Edgar. La maestra buscaba que el niño hiciera uso de algunas herramientas comunicativas para reparar situaciones como pedir perdón o decir «lo siento», pero Edgar no sabía que había hecho algo malo y sugirió que debía comprar unos guantes nuevos para la señora de la limpieza. La maestra quería que Edgar pidiera disculpas y él entendió que eso se esperaba de él, aunque parecía que no estaba convencido de la utilidad de una disculpa y le dijo secamente a la docente: “ok, lo siento” y dio por terminada la conversación. La maestra en esta ocasión ha asumido que Edgar ha entendido simplemente porque ella le expuso información. La docente en esta interacción pudo haber utilizado el incidente con los guantes



para ayudarle a Edgar a desarrollar actitudes y valores que fomenten la convivencia, sin embargo, no parece que el niño haya entendido por qué su acción estuvo mal. La docente no le ha explicado a Edgar por qué no debió de haber dispuesto de las pertenencias de otra persona. Puede decirse que no hay una relación empática entre la maestra y el niño con SA.

El caso de Ángel

La interacción siguiente muestra el contenido de la primera observación de la que se tomó notas entre Ángel, el niño focal de cuatro años, y su maestra de preescolar (M3) el día 27 de febrero de 2019. Al llegar al salón de clases Ángel estaba en el piso, lloraba y no quería moverse de ahí. El niño parecía haber sido alterado por el bullicio en el salón de clases y las carreras de otros estudiantes en los pasillos, pues era la hora de entrada de todos los estudiantes. La docente le indicó a Ángel que no debía estar en el piso y cuando el niño no respondió, la maestra dejó de prestarle atención.

M3: Ángel no puedes estar en el piso

Estudiantes: (observan atentamente a la maestra y a Ángel, algunos están inquietos).

Ángel: (no contesta nada y llora).

M3: Ángel no puedes estar en el piso (le dice molesta).

Ángel: (sigue en el piso y lloriquea).

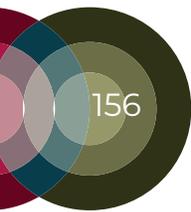
M3: (La maestra le dice al resto de la clase) Niños hagan una fila, vamos al salón de música (los estudiantes se forman y se disponen a ir al salón de música a ensayar para una obra que presentarán próximamente).

M3: (La maestra se encarga que los estudiantes estén formados de dos en dos y no voltear a ver a Ángel).

Ángel: (se forma al igual que sus compañeros).

M3: (observa de reojo a Ángel, pero no le dice nada).

En el fragmento observado se puede notar que la M3 interpreta la conducta de Ángel de tirarse al piso y llorar como un berrinche, no como una crisis. No obstante, autores como Rao et al., (2008) advierten que en los menores de edad con SA una crisis es muy diferente a una rabieta o berrinche. La crisis, explican, es una reacción que se presenta cuando algunos infantes con SA se sienten abrumados. En algunos menores de edad sucede cuando sus sentidos están expuestos a demasiada



Minerva Castañón Rodríguez, Irlanda Olave Moreno, Ana Cecilia Villarreal Ballesteros

información y tienen que procesar toda esa estimulación sensorial. Las crisis, añaden los autores, están fuera del control del infante y suelen terminar si la estimulación sensorial disminuye y el menor de edad se siente menos abrumado. La maestra de Ángel no parece tomar esto en cuenta y se muestra visiblemente molesta con la situación. La M3 comentó acerca de este incidente crítico que temía que los otros estudiantes se pusieran a llorar al ver la rabieta de Ángel. La docente no parecía entender la causa aparente de lo que ella consideraba un berrinche, pero intentaba el uso de procedimientos correctivos no invasivos, por ejemplo, no intentó contener físicamente al niño. En su lugar usó un procedimiento menos invasivo, que consiste en dejar que el menor de edad lloriquee mientras hace otras actividades con el resto de los estudiantes en el aula. La M3 no contribuye al proceso de inclusión del niño focal, pues no le pide a Ángel que exprese qué es lo que lo incomoda, que lo diga con palabras o con algún apoyo en imágenes.

En la siguiente interacción se describe la sesión observada el 06 de marzo de 2019, cuyo tema principal fue la presentación de la dinámica “el estudiante del día”. En esta dinámica se invita a un padre de familia de un alumno para que acompañe al infante ese día durante las actividades del aula, solo al principio de la sesión el padre o la madre deben presentarse y después acompañar en silencio al estudiante. El principal propósito de estas visitas era establecer lazos con las familias de los estudiantes y apoyarse mutuamente en las responsabilidades compartidas con la educación de los alumnos. En esta ocasión, la invitada fue la mamá de Ángel. La maestra, Ángel y su mamá están de pie, frente al resto de la clase. Los otros estudiantes permanecen sentados

Mamá: hola buenos días yo soy la mamá de Ángel y me da mucho gusto estar con ustedes.

Estudiantes: (algunos estudiantes dicen hola).

Mamá: a Ángel le gustan mucho los videojuegos y su personaje favorito es Mario Bross. A él le gusta mucho la música y es un niño muy alegre.

M3: (asiente y observa al resto de la clase).

Estudiantes: (observan con atención a la mamá de Ángel, y algunos asienten y dicen que a ellos también les gusta ese personaje),

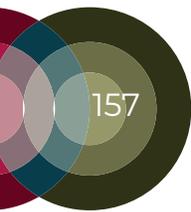
Ángel: (se acurruca con su mamá),

M3: ¿cuál es tu personaje favorito?

Ángel: Mario (contesta de manera tímida y no muy clara),

M3: Vamos a darles un aplauso a Ángel y a su mamá por acompañarnos.

Estudiantes: (algunos estudiantes aplauden con entusiasmo).



El segmento que presentamos es interesante porque Ángel, en la sesión que se describió anteriormente, tuvo una crisis, sin embargo, con la presencia de su mamá, se mostró más sereno. La docente, por otra parte, expresó que, si bien valora la participación de los padres, también considera que recibir a los padres implica para ella una preocupación extra, pues su relación con ellos está caracterizada, según las palabras de la maestra: “por el desconocimiento mutuo, la desconfianza y la mala comunicación”. Los primeros años educativos de los alumnos con síndrome de Asperger en un centro escolar suelen ser periodos muy complejos (Granizo et al., 2006; Hernández, 2006). El apoyo educativo que reciben los estudiantes en estas primeras etapas puede ser clave para su desarrollo posterior (Attwood, 2000)- La experiencia “el estudiante del día” proviene de la preocupación de esta institución de preescolar por conocer a sus estudiantes y a sus familias. Este tipo de actividades pueden proporcionar un refuerzo a los comportamientos adecuados de los estudiantes, especialmente aquellos que presentan dificultades para integrarse en la escuela. La docente, con esta actividad, busca desarrollar un clima empático y comprensivo en la clase, especialmente para la inclusión de Ángel, aunque también representa para ella un momento de tensión, ya que siente que se cuestiona su labor docente.

ANÁLISIS DE LA ESTRUCTURA DE ACTIVIDADES ACADÉMICAS EN EL AULA

El caso de Ana

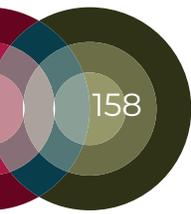
La siguiente interacción pertenece a la sesión observada el 5 de marzo de 2019 con Ana. Las indicaciones de la M1 se referían al conteo total de los billetes de juego que otorgaba como premio a los estudiantes que cumplían con las tareas asignadas, el objetivo de la clase era decidir qué estudiante había juntado más dinero por cumplir con las tareas académicas. Los billetes podían canjearse luego por premios preparados por la maestra en lo que ella llamaba “la tiendita”. La docente dibujó en el pizarrón una tabla con varias columnas e hileras. En la parte superior de cada columna escribió una cantidad, por ejemplo, cien pesos, cincuenta pesos, veinte pesos.

M1: a ver chicos, vayan tomando su hoja, formaditos.

Estudiantes: (se forman para recibir una hoja cada uno y luego pasan a sentarse a su pupitre).

M1: a ver hijos vamos a contar y anotar en la hoja cuántos billetes tiene cada uno, y terminando vamos a la tiendita

Ana: (toma su hoja al igual que sus compañeros y se va a su lugar a contar sus billetes).



Minerva Castañón Rodríguez, Irlanda Olave Moreno, Ana Cecilia Villarreal Ballesteros

M1: a ver vamos a copiar la tabla de las denominaciones y vamos a poner cuantos tenemos de cada uno y primero me van a decir cuánto tienen para ver quién es el niño ganador de la semana, ¿están de acuerdo?

Estudiantes: (algunos estudiantes asienten, pero no responden, la mayoría de ellos están ocupados en contar cuántos billetes tiene cada uno y de qué denominación son estos billetes).

M1: (va hacia el lugar de Ana y le explica solo a ella) vamos a copiar el cuadrito y poner las denominaciones, y después ponemos el número de billetes que tienes de cada uno, y luego vienes a mi lugar para decirte que sigue ¿ok?

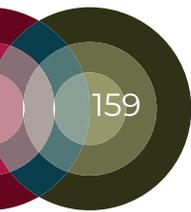
Ana: ok (le contesta y comienza a copiar el cuadro del pizarrón. Al terminar va con la maestra).

M1: ahora mi niña vamos a multiplicar las denominaciones por el número de billetes que tienes de cada uno.

Ana: sí (le contesta a la maestra y va a su lugar a realizar las operaciones).

En esta sesión la secuencia de clase se desarrolló en el encuadre del “estudiante ganador de la semana”. El primer momento de la clase fue una síntesis sobre el trabajo llevado a cabo en sesiones anteriores. La M1 enunció lo que cada estudiante hizo. La participación de los alumnos consistió en hacer una fila, tomar una hoja, anotar y sumar de manera individual los puntos acumulados en forma de billetes. En un segundo momento, los alumnos compartieron sus resultados. En la actividad hubo una evaluación manifiesta, toda la secuencia giró en torno a cuantos billetes acumuló cada estudiante. En su conjunto, la sesión didáctica giró en torno a los resultados de cada estudiante y su posición en la tabla final. El uso de la palabra estuvo centrado en la maestra, hubo escucha, atención y respeto, pero no se trató de una interacción dialógica. Todos los estudiantes, incluida la niña focal, participaron en la actividad, sin embargo, no hubo conversación entre ella y los demás.

En cuanto a los procesos de inclusión se observa que si bien todos los estudiantes, incluyendo a la niña focal, muestran interés y exteriorizan su agrado por la tarea académica, los estudiantes no piden ni reciben ayuda ni tampoco se implican con los demás. Las habilidades de interacción y comunicación de Ana con sus iguales están menos desarrolladas que las de sus compañeros, lo que le dificulta relacionarse y hacer amigos, la maestra, sin embargo, no le proporciona oportunidades a la niña focal de interactuar con sus compañeros y es ella quien aclara las posibles dudas de Ana, privilegiando más bien el trabajo individual.



El caso de Edgar

La siguiente interacción pertenece a la observación de la sesión del día 19 de febrero de 2019 en la escuela de Edgar. Las preguntas que realizaba la M2 se referían a operaciones con fracciones, multiplicaciones y divisiones. En la sesión observada era el turno de Edgar de contestar las preguntas sobre fracciones. Todos los estudiantes del salón pasaron por este mismo proceso. Se observó la siguiente mecánica en la interacción: preguntas del docente, respuesta del estudiante (generalmente corta) y evaluación positiva o negativa de la respuesta por parte del profesor.

M2: Edgar vamos a contestar esta página donde estamos viendo fracciones, debes de colorear la fracción que te marca. (La docente anota la instrucción —colorear fracción en un papel— que le pega a Edgar en su cuaderno).

Edgar: ok lo voy a hacer.

M2: ¿es equivalente $2/4$ a $4/8$?

Edgar: no lo sé

M2: (muestra la imagen con las fracciones en dibujos).

Edgar: si es igual.

M2: ¿es equivalente $1/8$ a $2/16$?

Edgar: yo qué sé.

M2: (le enseña la imagen con las fracciones).

Edgar: sí

M2: ¿es equivalente $3/4$ a $5/8$?

Edgar: no son, ya lo sabías.

M2: ¿cuánto es $25 + 14$?

Edgar: 39

M2: ¿cuánto es $48 + 12$?

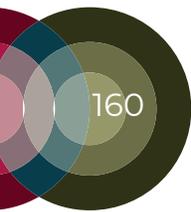
Edgar: 60.

M2: ¿cuánto es $75 - 25$?

Edgar: no sé, 60.

M2: (le enseña la imagen con la resta).

Edgar: 50 (responde en un tono de aburrido).



Minerva Castañón Rodríguez, Irlanda Olave Moreno, Ana Cecilia Villarreal Ballesteros

M2: ¿cuánto es $89 - 34$?

Edgar: ya me voy al salón.

M2: (le enseña la imagen con el cálculo).

Edgar: 55.

M2: ok, Edgar, ¿cuánto es 30×3 ?

Edgar: no sé.

M2: (le muestra la imagen con el cálculo).

Edgar: 90.

M2: ¿cuánto es 7×8 ?

Edgar: 56.

M2: ¿cuánto es $75 / 3$?

Edgar: 25.

M2: ya vamos con la última, dime ¿cuánto es $64 / 8$?

Edgar: es la tabla del 8, son 8, ya sabías.

Nota: hacia el final de esta sesión observada la M2 anota en un papel instrucciones para otra tarea y lleva este papel al niño focal, le da, entonces, las instrucciones verbalmente y le comenta que le dejará por escrito las instrucciones por si tiene alguna duda.

La interacción entre la M2 y Edgar consistió en preguntas y respuestas. En esta interacción se realizó una conversación exploratoria, ya que meramente se trató de una indagación de información. Llama la atención la forma en que Edgar contesta a dos de las preguntas de la docente.

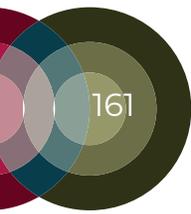
M2: ¿es equivalente $3/4$ a $5/8$?

Edgar: no son, ya lo sabías.

M2: ¿Cuánto es 64 entre 8?

Edgar: son 8, ya sabías.

Edgar se muestra molesto con las preguntas, quizá porque no son preguntas genuinas. Es decir, el niño entiende que si una persona te hace una pregunta es porque necesita una respuesta que desconoce. Edgar no entiende que la docente está evaluándolo, piensa que la docente finge no



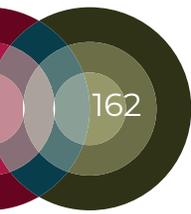
saber y solo intenta conversar con él. El niño tiene dificultades para entender que los profesores hacen preguntas a los estudiantes para evaluarlos y no realmente porque no sepan la respuesta ellos mismos. Sin embargo, este tipo de preguntas no propician procesos de aprendizaje, autores como Cotton (1988) señalan que el tipo de preguntas que el docente plantee determinará el proceso mental que el alumno deberá desarrollar para dar una respuesta y que el modo de preguntar indicará los límites de libertad que los estudiantes tendrán en sus respuestas. Esto quiere decir, que el intercambio de preguntas y respuestas entre la M2 y Edgar puede describirse como un mero retorno de carácter informativo sobre la pregunta planteada en la pregunta, lo cual no le da al niño libertad para responder ni lo apoya en su proceso de aprendizaje.

También, en otro momento de la interacción, se observa cómo la docente apunta en un papel que pega en la agenda escolar de Edgar las actividades que el alumno tiene que realizar. Esto representa la disposición de la maestra por hacer algunas adaptaciones para el niño focal. La maestra se asegura de que Edgar entienda las instrucciones con un texto sencillo, aunque desde luego un verdadero proceso de apoyo al estudiante lo constituyen acciones que generarán en Edgar su interés y motivación en las actividades didácticas.

DISCUSIÓN

Los estudiantes con SA en el estudio, en general, tuvieron poca participación en las actividades grupales y esperaban a que la maestra les indicara qué debían hacer. Estos resultados coinciden con los hallazgos de Koster et al., (2010), quienes encontraron que los estudiantes con necesidades especiales tienen menos interacciones con sus compañeros de clase, tienen más interacciones con el maestro y son menos aceptados por sus pares que los estudiantes sin necesidades especiales. La experiencia de observación en cuanto a las interacciones docentes-estudiantes con SA es que estas estaban desbalanceadas. Siempre era la profesora la que iniciaba el diálogo, la que hacía preguntas y cerraba la interacción. Es decir, la mayor parte del tiempo los estudiantes con SA estaban sentados, trabajando solos y en silencio. Las clases observadas estuvieron centradas en las maestras, no en los alumnos, se trató de sesiones de clase tradicionales en las que se buscaba concentrar la atención de los alumnos en el pizarrón o en el docente (Díaz-Barriga, 2013).

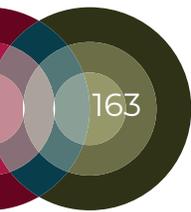
Los estudiantes con SA de este estudio no tenían dificultades académicas significativas para realizar los ejercicios requeridos por sus maestras, así que no buscaban activamente la ayuda de la docente o de los compañeros. Las actividades de los estudiantes focales eran paralelas a las del grupo, sin embargo, en general, no se integraron a las actividades grupales en las sesiones observadas. En algunos casos hubo presencia de conductas problemáticas, pero ellos no recibieron muestras



de empatía o apoyo de los docentes o de sus pares, por ejemplo, cuando los estudiantes focales mostraron dificultades para la comprensión e interiorización de reglas no explícitas, cuando tuvieron una crisis o para entender alguna instrucción o discurso complejo. Las docentes, en general, promovieron el trabajo individual y al hacerlo limitaron la construcción de conocimiento colectivo al que podrían acceder los estudiantes con SA trabajando con otros. Los estudiantes con SA podrían beneficiarse al interactuar con los pares para negociar interpretaciones, proponer ideas, pedir explicaciones y llegar a soluciones consensuadas, pues, además de que estarían construyendo procesos corregulatorios del aprendizaje (Olave y Villarreal, 2014), también estarían desarrollando procesos de interacción social recíproca (Gresham y Elliott, 1987; Owses y Johnston-Rodrigues, 2010).

Las docentes, en el discurso, se mostraban dispuestas a hacer adecuaciones didácticas para incluir a los estudiantes con SA en sus salones de clase, pero esta disposición no se observó en la práctica. Este resultado es consistente con el de Vega-Godoy (2009) quien encontró que los docentes presentan, respecto a la integración educativa, un discurso incoherente con su práctica pedagógica. Solo la maestra de Ana expresó que realizó cambios en la disposición física de sus aulas. La docente explicó que movió la mesa de la niña y la colocó cerca su escritorio para brindar atención personalizada a la estudiante. Por otro lado, en las escuelas y salones de clase observados fue evidente que se contaba con poco espacio disponible para actividades y movimientos dentro y fuera del aula, y falta de material pedagógico para los estudiantes.

Del análisis de estas interacciones docentes-estudiantes con SA en los salones de clase podemos identificar varios desafíos para la inclusión educativa. Por un lado, existe tensión entre algunos de los factores que varios autores mencionan como claves para la inclusión educativa. Por ejemplo, los maestros deben de identificar las necesidades de aprendizaje particulares y específicas de sus estudiantes, y hacer un esfuerzo por individualizar la instrucción de modo que atienda a esas necesidades. Este esfuerzo es evidente en algunas de las sesiones observadas. Por ejemplo, con Ana existen momentos en que la maestra exclusivamente se dirige a ella para verificar si entendió las instrucciones de la tarea o bien para revisar de forma particular alguna actividad realizada por la estudiante. Sin embargo, no construye con ella interacciones dialógicas y esta sobre atención a la alumna focal de alguna manera hace que la inclusión sea aún más difícil, ya que los demás estudiantes constantemente perciben la distinción que hace la maestra en la forma de proceder con las actividades del grupo, en general, y de la niña, en particular. Esta distinción en ocasiones llega a ser explícita y evidente como en el caso de llamar la atención del grupo respecto a la diferencia entre las capacidades de los alumnos y de la niña focal. Esto se observó por en el comentario que hace la maestra sobre “si ella puede, ustedes también”.



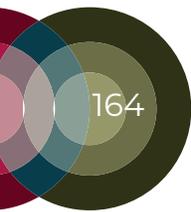
Por una parte, tenemos tensiones en las actividades académicas propuestas por las docentes y la dificultad que tienen para entender por qué a veces no funcionan estas actividades con estudiantes con SA debido, posiblemente, a la falta de formación y recursos pedagógicos recibidos sobre el autismo. Por ejemplo, en el caso de la sesión que se comentó anteriormente, en donde Ángel, el estudiante de preescolar de cuatro años tiene una crisis y se tira al suelo, puede tener varias lecturas. En el análisis que se presentó anteriormente, la docente llegó a la interpretación de que el ignorar la crisis del niño focal resultó conducente a evitar la conducta no deseada. Sin embargo, queda la duda de que, si se presentan crisis como esta y se repiten muy frecuentemente en estos estudiantes, entonces la estrategia de simplemente ignorar la acción resulte en una actitud favorable para el estudiante en cuestión, sin indagar acerca de las causas que ocasionaron la crisis.

Por otro lado, existe para los maestros la doble tarea de atender la instrucción académica y el desarrollo de la capacidad de interacción social de los estudiantes en su clase, ya que ambos son importantes para un desarrollo integral de sus alumnos. No obstante, se percibe una diferencia en ocasiones marcada entre las necesidades de estos dos aspectos entre los estudiantes con SA y los demás participantes en la clase. Algunos alumnos necesitan más apoyo con los aspectos de su desarrollo académico, mientras que en ocasiones los estudiantes con SA captan los contenidos de manera rápida y efectiva, pero requieren soporte en el desarrollo de sus capacidades de interacción social. Estas diferencias, si se pretenden atender, hacen que los maestros tengan algunas actuaciones desfavorables para la inclusión de los estudiantes. Como cuando la maestra en el caso de Edgar insiste en hacerle preguntas mecánicas que no promueven el aprendizaje y además están fuera de sus esquemas de interacción válidos.

Por último, se quisiera hacer mención sobre la falta de estrategias en las clases que se observaron para fomentar la cooperación y colaboración entre los estudiantes. Esto puede indicar la necesidad de preparar académicamente a los docentes en el área de la educación especial e inclusiva, pues como sugiere Lara (2018) la preparación del profesorado resulta imprescindible para que se puedan lograr construir los procesos de inclusión. En general, se percibe un ambiente de competitividad en las clases muy marcado y un enfoque orientado en el logro de objetivos académicos y el desarrollo cognitivo de los estudiantes, más que en el desarrollo de sus habilidades sociales y personales.

CONCLUSIÓN

Los resultados de este estudio proporcionan una contribución esencial para el entendimiento de los procesos de inclusión educativa de estudiantes con SA, pues después de examinar cómo se

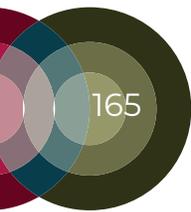


construyen los procesos de inclusión educativa en tres aulas a través de las interacciones educativas entre docentes y tres estudiantes con SA, y mediante estrategias de enseñanza aprendizaje en el aula, concluimos que los mayores desafíos de la inclusión de estudiantes con SA son los relacionados con su involucramiento activo en su propios procesos de aprendizaje y con el desarrollo de sus habilidades sociales. Estos hallazgos sugieren la necesidad de transformar el modelo pedagógico tradicional, donde se asume que los docentes son los poseedores del conocimiento que deben transmitir a los alumnos (Díaz-Barriga, 2013), hacia una clase menos rígida que los lleve a construir procesos corregulatorios de su aprendizaje (Olave y Villarreal, 2014).

En el estudio se detectaron algunas similitudes con los desafíos que se encontraron en la literatura (Attwood, 2000; Church, et al., 2000; Jurado y Bernal, 2011; Watanabe et al., 2010) por ejemplo, se destacaron la necesidad de construir estrategias para una instrucción personalizada o individualizada de los estudiantes y el establecimiento de actividades académicas encaminadas al desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes con necesidades especiales. En algunas de las sesiones fue posible identificar algunos de estos desafíos. Sin embargo, se advierte que, dada la complejidad de las interacciones en un aula, estos desafíos no resultan aislados y existe una tensión latente entre algunos de estos factores. Es pertinente que los docentes tengan la preparación adecuada para atender a estudiantes con SA, y brinden apoyos particulares para estos alumnos y para todos los estudiantes que los requieran, sin embargo, este trato diferenciado podría no favorecer la integración y el desarrollo de las habilidades sociales que los estudiantes con SA necesitan.

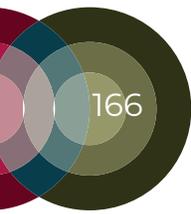
Por último, existe una marcada presión tanto en la sociedad como en el sistema educativo mexicano para que los maestros logren alcanzar los objetivos académicos y de aprendizaje planteados en los modelos educativos. Esto hace que quizá no se haga tanto énfasis en el desarrollo de la colaboración y cooperación entre los estudiantes para propiciar las habilidades sociales y de convivencia que resultan necesarias para todos los estudiantes, pero que en el caso de los estudiantes con SA resultan cruciales para su desarrollo e inclusión en el sistema educativo regular.

Se reconoce que el estudio solo muestra algunos aspectos sobre los desafíos de inclusión educativa de los estudiantes con SA. Las autoras de este artículo recomiendan que se emprendan estudios más prolongados en los salones de clases que tomen en cuenta también las opiniones de otros actores clave del proceso educativo. González et al., 2017 mencionan, por ejemplo, a la familia y los pares, para darnos una mejor comprensión del fenómeno de inclusión y sus desafíos.

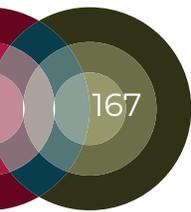


REFERENCIAS

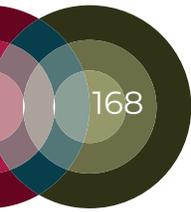
- Aguilera, M. (2013). *Estudio comparativo de las habilidades sociales de niños con Trastorno de Asperger con niños y niñas de desarrollo normo típico en edades de 6 a 8 años integrados en educación primaria* [tesis de Máster de Investigación Aplicada a la Educación, Facultad de Educación y Trabajo Social]. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3893>
- Attwood, T. (2000). Strategies for improving the social integration of children with Asperger syndrome. *SAGE Publications and The National Autistic Society*, 4(1), 85-100. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1019.67&rep=rep1&type=pdf>
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>
- Bonete, M., Vives, M., Fernández-Parra, A., Calero, M. y García-Martín, M. (2010). Potencial de aprendizaje y habilidades sociales en escolares con el trastorno de Asperger. *Psicología Conductual*, 18(3), 473-490. <https://pdfs.semanticscholar.org/b125/ea8329cc56a59c9950f8fa2d45e6c44f8233.pdf>
- Castillo, A. y Grau, C. (2016). Conductas disruptivas en el alumnado con TEA: un estudio de caso. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 31(2), 1-22. <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Church, C., Alisanski, S. y Amanullah, S. (2000). The Social, Behavioral, and Academic Experiences of Children with Asperger Syndrome. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 15(1), 12-20. <https://doi.org/10.1177/108835760001500102>
- Cotton, K. (1988). Classroom Questioning. Office of Educational Research and Improvement (OERI), New Jersey, US: Northwest Regional Educational Laboratory (NWREL). <https://educationnorthwest.org/sites/default/files/ClassroomQuestioning.pdf>
- Cronbach, L. J. (1975). Beyond the two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 30(2), 116-127. <https://doi.org/10.1037/h0076829>
- Darretxe, L., Goikoetxea, P. y Fernández, A. (2013). Análisis de Prácticas Inclusivas y Exclusivas en dos Centros Educativos del País Vasco. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13(2), 1-30. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032013000200005
- Díaz-Barriga, Á. (2013). TIC en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4(10), 3-21. <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299128588003.pdf>
- Díaz-Barriga, F., y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2.ª ed.). McGraw Hill.
- Doyle, W. (1977). The Uses of Nonverbal Behaviors: Toward an Ecological Model of Classrooms. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 23(3), 179-192.



- García-Cuevas, A. y Hernández, E. (2016). El aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión del alumnado con TEA/AS en el aula ordinaria. *Revista Nacional e Internacional de educación inclusiva*, 9(2), 18-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5600287>
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Aldine.
- González, M., Pérez, C. y Lara, R. (2017) Educación inclusiva y Síndrome de Asperger: Los ordenamientos jurídicos en la producción científica. <https://www.revistadecooperacion.com/numero12/012-04.pdf>
- Granizo, L., Naylos, P. y Barrio, C. (2006). Análisis de las relaciones sociales de los alumnos con Síndrome de Asperger en escuelas integradas en secundaria: un estudio de casos. *Revista de psicología didáctica*, 11(2), 281-292. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17511208>
- Gresham, F. y Elliott, S. (1987) The relationship between adaptative behavior and social skills: Issues in definition and assessment. *The Journal of Special Education*, 21(1), 167-181.
- Griswold, D., Barnhill, G., Smith, B., Hagiwara, T. y Simpson, R. (2002). Asperger Syndrome and Academic Achievement. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17(2), 94-102. https://www.researchgate.net/publication/258137420_Asperger_Syndrome_and_Academic_Achievement
- Hagberg, B., Billstedt, E., Nydén, A. y Gillberg, C. (2015). Asperger syndrome and nonverbal learning difficulties in adult males: self-and parents report autism, attention and executive problems. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 24(8), 969-977.
- Hernández, J. M. (2006). Centros de Integración Preferente para Alumnos con Trastornos Generalizados del Desarrollo: Reto...Realidad. *Revista Polibea*, 78, 22-27.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- Jurado, P. y Bernal, D. (2011). El alumno afectado con síndrome de Asperger en el aula ordinaria. *Revista Educación Inclusiva*, 4(2), 27-41. <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/13-3.pdf>
- Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H., Van Houten, E. y Van Houten-van den Bosch, E. J. (2010). Social Participation of Students with Special Needs in Regular Primary Education in the Netherlands. *International journal of disability development and education*, 57(1), 59-75. <https://doi.org/10.1080/10349120903537905>
- Lahire, B. (2008). Un sociólogo en el aula: objetos en juego y modalidades. En A. Franzé y M. I. Jociles, ¿Es la escuela el problema? perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación (49-61). Madrid: Editorial Trotta. <https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00463756>
- Lambert, W. E. (1967). A Social Psychology of Bilingualism. *The Journal of Social Issues*, 23, 91-109. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1967.tb00578.x>
- Lara, A. (2018). Inclusión Educativa en Síndrome de Asperger. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 4(3). <http://riai.jimdo.com>



- Latorre, C. y Puyuelo M. (2016). Evaluación Psicopedagógica e intervención Socio comunicativa en Niños con Trastorno de Asperger. Análisis de un caso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(1), 61-74. <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4013>
- Linton, A. (2015). To include or not to include: Teachers' social representations of inclusion of students with Asperger syndrome [Tesis doctoral, Linköping University]. Repositorio de tesis de la Universidad de Linköping. <https://liu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A851291&dsid=8189>
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 148-179.
- Moreno, I.M. y Lozano, R.I. (Eds.). (2010). Orientaciones pedagógicas para la inclusión de estudiantes en condición de discapacidad. *Fundación Centros de Aprendizaje*, 85-100. <http://www.includ-ed.eu/sites/default/files/documents/colombia.orientacionesinclusion.pdf>
- Olave, I. y Villarreal, A. (2014). El proceso de correulación del aprendizaje y la interacción entre pares. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61), 377-399. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1405-66662014000200003&lng=es&nrm=iso
- Oviedo, N., Manuel, L., De la Chesnaye, E. y Guerra, C. (2015). Aspectos genéticos y neuroendocrinos en el trastorno del espectro autista. *Bol Med Hosp Infant Mex*, 72(1), 5-14. <http://www.scielo.org.mx/pdf/bmim/v72n1/v72n1a4.pdf>
- Owens, L.A., y Johnston-Rodríguez, S. (2010). Social Competence. En *International Encyclopedia of Education* (3rd ed., 865-869). <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.01159-3>
- Peeters, T. (1998). Prevención de los problemas de comportamiento a través del entrenamiento práctico. *Siglo Cero*, 29(6), 19-33.
- Polya, G. (1984). *Cómo plantear y resolver problemas*. Trillas.
- Rangel, A. (2017). Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente. *Universidad Privada Dr. Rafael Beloso Chacín, Venezuela*, 19(1), 81-102.
- Rao, P., Beidel, D. y Murray, M. (2008). Social skills interventions for Children with Asperger's Syndrome or High-Functioning Autism: a review and recommendations. *J Autism Dev Disorder*, 38, 353-361. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17641962>
- Reid, E. (2012). Observation in Foreign Language Pedagogy Research. *Research in Foreign Language Education*, 29-61. https://www.researchgate.net/publication/262673630_Observation_in_Foreign_Language_Pedagogy_Research
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2002). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78. <https://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sepúlveda, L., Medrano, C. y Martín P. (2010). Integración en el aula regular de los alumnos con Síndrome de Asperger o autismo de alto funcionamiento: Mirada desde la actitud docen-



Minerva Castañón Rodríguez, Irlanda Olave Moreno, Ana Cecilia Villarreal Ballesteros

te. *Revista de Pedagogía*, 64(4), 131-140. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29323/15617>

- Scott, P, Mortimer, E. y Aguilar, O. (2006). The Tension Between Authoritative and Dialogic Discourse: A Fundamental Characteristic of Meaning Making Interactions in High School Science Lessons. *Science Education*, 90(4), 605-631.
- Soto, R. (2007) Actitud docentes de la Universidad de Costa Rica hacia los (as) estudiantes con discapacidad de la Universidad. *Revista Educación*, 31(1), 11-42.
- Thurmond, V., y Wambach, K. (2004). Understanding interactions in distance education: A review of literature. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*. http://www.itdl.org/journal/Jan_04/article02.htm
- Vega-Godoy, A. (2009). Integración de alumnos con necesidades educativas especiales: ¿Existe coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(2), 189-202. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000200011>
- Watanabe, K., Ikeda, H. y Miyao, M. (2010). Learning Efficacy of Explicit Visual Motor Sequences in Children with Attention-deficit/hyperactivity Disorder and Asperger syndrome. *Experimental Brain Research*, 203(1), 233-239. doi: 10.1007/s00221-010-2217-3
- Zuluaga, J., Marín, L. y Becerra A. (2018). Teoría de la mente y empatía en niños y niñas con diagnóstico de Síndrome de Asperger. *Psico gente*, 21(39), 88-101. <http://www.scielo.org.co/pdf/psico/v21n39/0124-0137-psico-21-39-00088.pdf>