

## Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le de crédito al documento y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

**BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA**  
UNIVERSIDAD DE LA SABANA  
Chía - Cundinamarca

# El síndrome Asperger: estrategias y soluciones para una inclusión efectiva\*

*Félix Andrés Rivera de Antonio*

Universidad de La Sabana, Chía, Colombia

*sciencefelixandresrivera@gmail.com*



**Resumen:** Este proyecto se llevó a cabo desde la investigación-acción educativa sobre la inclusión de un preadolescente con Asperger en un aula regular. Se diseñaron diferentes estrategias de enseñanza que permitieron el objetivo. Para este propósito se adaptaron varias herramientas, entre ellas, el trabajo colaborativo con el diseño de actividades grupales de estudiantes y de docentes y la integración de entes institucionales junto con la familia como contexto primordial del estudiante. Con la implementación de estas estrategias se buscó que se reconocieran las habilidades del estudiante dentro del grupo y, de esta manera, lograra formar parte activa de este. Se pusieron en marcha diferentes actividades que mejoraron sus habilidades sociales dentro de otros contextos, como el familiar y el académico. El resultado final de este proyecto es el diseño de estrategias innovadoras frente a actitudes propias del estudiante, lo cual se evidenció en el desarrollo de actividades académicas y la participación activa dentro del grupo.

**Palabras clave:** acción, investigación, educación, síndrome de Asperger, inclusión.



Recibido: 11 de julio de 2016

Aceptado: 25 de septiembre de 2016

---

Cómo citar este artículo: Rivera de Antonio, F. A. (2017). El síndrome Asperger: estrategias y soluciones para una inclusión efectiva. *Actualidades Pedagógicas*, (69), 133-165. doi: <http://dx.doi.org/10.19052/ap.4078>

---

\* La investigación que sirvió de base para este artículo se desarrolló en el marco de la Maestría en Pedagogía e Investigación en el Aula de la Facultad de Educación, Universidad de La Sabana.



*Asperger's syndrome: Strategies and solutions for an effective inclusion*

*Abstract:* This project consisted of an educational research-action on the inclusion of a pre-adolescent with Asperger's syndrome in a regular classroom. Different teaching strategies were designed to fulfill this objective. To this end, several tools were adapted, among them, collaborative work with a design of group activities for students and teachers, as well as integration between institutional entities and the family as primary context of the student. The implementation of these strategies sought to recognize the student's abilities within the group, so that, in this way, he could become an active part of the group. Different activities were implemented that improved the student's social skills in other contexts, such as family and academy. The end result of this project is the design of innovative strategies based on the student's attitudes, which were evidenced in the development of academic activities and active participation within the group.

*Keywords:* action, research, education, Asperger's syndrome, inclusion.



*A síndrome de Asperger: estratégias e soluções para uma inclusão efetiva*

*Resumo:* Este projeto se realizou a partir da pesquisa-ação educativa sobre a inclusão de um pré-adolescente com Asperger em uma aula regular. Desenharam-se diferentes estratégias de ensino que permitiram o objetivo. Para este propósito se adaptaram várias ferramentas, entre elas, o trabalho colaborativo com o desenho de atividades grupais de estudantes e de docentes e a integração de entidades institucionais junto à família como contexto primordial do estudante. Com a implementação destas estratégias procurava-se de que fossem reconhecidas as habilidades do estudante dentro do grupo e, deste modo, pudesse formar parte ativa deste. Realizaram-se diferentes atividades que melhoraram as suas habilidades sociais dentro de outros contextos, como o familiar e o acadêmico. O resultado final deste projeto é o desenho de estratégias novas diante de atitudes próprias do estudante, o que foi evidenciado no desenvolvimento de atividades acadêmicas e na participação ativa dentro do grupo.

*Palavras chave:* ação, pesquisa, educação, síndrome de Asperger, inclusão.



## **Introducción**

En muchas instituciones alrededor del mundo se evidencian cientos o, tal vez, miles de problemáticas con los estudiantes en los ámbitos convivencial, social y, sobre todo, académico; a la larga, este último es el factor que más influye, ya que los niños y niñas van al colegio con la idea de aprender. Sin embargo, aquellos niños no solo llegan con falencias de aprendizaje, sino además con problemas mucho más complicados con los que el personal administrativo y docente deben lidiar día a día.

A lo largo de este artículo se esboza el proyecto que se diseñó y llevó a cabo para solventar uno de los tantos problemas que el docente experimenta: el diseño de estrategias de inclusión de un estudiante con síndrome de Asperger (SA) en un aula regular, a través de muchas etapas de adaptación social, en las que se incrementó su interés por las actividades escriturales y tanto los padres como la institución y, sobre todo, los estudiantes, en general, se encontraban involucrados directamente.

El proyecto se puso en marcha en una institución bilingüe ubicada en el norte de Bogotá; allí las actividades circundantes son académicas o deportivas, debido a la concentración de clubes privados y colegios de alto nivel económico y académico.

Dentro de la institución se observa la inclusión como un factor de motivación hacia los padres de familia y estudiantes, dentro de un contexto lleno de armonía, con la fiel convicción de que es un elemento fundamental en la construcción de la sociedad.

En el grupo, los estudiantes se desenvolvían de manera muy normal, convivían a diario, compartían y mostraban las diferentes facetas o actitudes propias de su edad; no obstante, sus relaciones se alteraban en algunas ocasiones, debido a que exteriorizaban la falta de atención por parte de sus familias. Sin embargo, como se mencionó, la institución, al fomentar el ámbito de la inclusión, contó con la oportunidad de compartir con un estudiante que posee actualmente una condición específica: el SA, el cual se



puede explicar como un tipo de autismo que lo hace alejarse de las personas en diferentes ocasiones o situaciones; por esta razón, sus relaciones sociales son “difíciles”. Esta característica generó que los integrantes del aula —incluso el director de curso o *homeroom teacher*— aprendieran y exaltaran el valor del respeto, la tolerancia y el amor por el otro.

## Comprender el Asperger

El SA es una ramificación del autismo que es más común de lo que parece; de esta manera lo referencia Toquero (2006), quien toma la descripción inicial propuesta por Kanner, en 1943, en la que examinó un grupo de pacientes que, en una edad muy temprana, parecían apartados de la sociedad. En ellos evidenció una ausencia del juego simbólico en edades posteriores; sin embargo, se centraba de manera muy específica en los objetos o temas que para otros no son de mucho interés. Al hablar del SA nos remitimos a ciertas características que coinciden con el autismo, pero que señalan unas habilidades y falencias en otros campos. El doctor Hans Asperger, según el autor, mostró que cuatro pacientes que él tenía bajo su cuidado presentaban problemas de interacción social y conductas autistas más superficiales, a pesar de tener habilidades verbales y cognitivas aparentemente adecuadas.

Caballero (2006) comenta que la Asociación Psiquiátrica Americana (APA) reconoció legalmente este síndrome en 1994, ya que hasta entonces las personas que poseían esta enfermedad se catalogaban como autistas de alto rendimiento, superdotados o simplemente como pacientes con trastornos generalizados del desarrollo no especificado. El SA es un trastorno con el que las personas demuestran habilidades significativas en aspectos memorísticos, académicos o analíticos, lo cual les favorece en actividades curriculares y de enfoque científico; sin embargo, poseen una gran falencia en sus relaciones sociales que los aísla de las demás personas, a menos que tengan puntos en común o afines, tal y como se observó en algunas actividades de los centros de interés brindados por el colegio: el estudiante demostró un interés muy fuerte por la lectura científica en las clases de ciencias o astrobiología e, incluso, robótica —estas últimas en centros de interés—, lo que marcó una pauta de inicio en la estructura de su vida conceptual y social. Estos temas ayudaron bastante con su proceso, según el psiquiatra infantil que trata al estudiante.

Expertos como Frontera y López (2010) hacen referencia al SA y lo sitúan en una parte de los espectros autistas, debido a que las personas que lo poseen presentan mayores habilidades cognitivas o talentos específicos. En este caso, como ya se mencionó, se observó que el estudiante posee grandes talentos en el ámbito académico (lengua extranjera y ciencias naturales), lo que le brinda una gran ventaja en el salón de clases. Pese a esto, se podría afirmar que este síndrome es muy similar al autismo de alto funcionamiento, ya que este no demuestra gran falencia en sus capacidades académicas; sin embargo, si se comparan, tiene ciertas ventajas, porque está sobre el nivel de coordinación motora. Además, son evidentes sus interacciones sociales y su desempeño está por encima del promedio de niños con algún tipo de autismo.

Por otro lado, las personas que poseen este síndrome presentan como síntoma principal un trastorno en sus relaciones sociales, por el hecho de que no todos los compañeros o personas que lo rodean tienen los mismos gustos y, por ende, no pueden formar amistades con facilidad, por lo que son muy selectivos. Conjuntamente, cada niño con SA tiene intereses diferentes y casi siempre muestran más afinidad con los adultos, debido a la profundidad de los temas que se tratan.

Ciertos temas de interés han motivado a este estudiante con SA y han facilitado procesos sociales de acercamiento, puesto que se logró profundizar algunos temas en actividades extras; así mismo, lo ayudó a expresar los sentimientos de una manera sencilla y sincera, ya que “muestran gran *dificultad para conectar empáticamente* con los demás, lo que puede llevarles a manifestar conductas inapropiadas y a expresar emociones incongruentes con el estado emocional de las personas que les rodean” (Sancho, 2008 p. 186).

## ¿De qué manera se aprende con el Asperger?

Hoy en día, al existir tantas leyes que hablan sobre la inclusión, las instituciones se ven en la obligación —y otras, en el gusto— de involucrar a estos niños dentro de sus aulas, pero no se tiene en cuenta que los docentes e, incluso, los compañeros merecen un poco de preparación o instrucción al respecto. Es difícil encontrar tratamientos académicos para los niños o adolescentes con autismo, debido a sus dificultades para la socialización y la comunicación en general. Recientemente, los centros que se especializan en

este tipo de casos específicos se encuentran en incremento. Por otro lado, día a día aumenta el número de pacientes que no tienen ningún apoyo, incluso del Gobierno. Esto no siempre sucede; sin embargo, a muchos de ellos se les dirige a colegios “regulares” o “normales”, donde la educación es estándar y el niño es tratado de igual manera que sus compañeros, cuando en ocasiones debe recibir un poco más de atención. Es muy común ver padres que aún no aceptan que sus hijos o hijas puedan padecer de este síndrome, por lo que los envían a los colegios con la premisa de que en algún momento el estudiante, en términos académicos, cambiará su postura y será considerado como sus demás compañeros.

En el caso del aprendizaje de los niños con SA es primordial tener en cuenta diferentes aspectos conductuales que ellos poseen; por esta razón, es muy importante que tanto el docente como la institución se comuniquen constantemente con la familia para contextualizarse de la situación del estudiante. Como lo sugiere Coto (2013), se evidencia que los individuos con este síndrome —especialmente los niños— son poco comunicativos y su literalidad es tal que pueden llegar a confundirse con una simple broma: esto se evidencia en este caso específico, cuando en un contexto natural se le dice al estudiante “que no tome del pelo”, al hacer referencia a algún comentario extraño, y él perfectamente puede decir “pero no te estoy agarrando, ni lastimando”.

Así, es necesario resaltar muchos aspectos que aparecen reflejados casi siempre en las conductas ensimismadas de los mismos niños que, al no tener clara su función social, se dispersan o simplemente se encuentran pensativos sobre algún tema definido o inconcluso para ellos. Cuando se examina los casos de SA, se observan los siguientes patrones:

- Es propenso a tener conflictos con los compañeros por malentendidos.
- Está continuamente a la defensiva pensando que los otros niños lo quieren molestar.
- Es desorganizado en su trabajo. Se distrae con mucha facilidad.
- La mesa de trabajo y la mochila son un caos. Ambas están llenas de folios y papeles sueltos y arrugados.
- A menudo le falta material.
- Los libros y cuadernos suelen estar en casa cuando deben estar en clase y viceversa
- Tiene muy mala letra y los cuadernos están sucios y desordenados

- Interrumpe en clase para decir cualquier cosa que se le pase por la cabeza. Algunas veces está relacionado con lo que hablamos y otras no. “Aunque ya le he dicho muchas veces que no lo haga, lo sigue haciendo. Parece que me desafía”
- Cuando algo no le interesa no hay manera de que trabaje. Sin embargo, hay cosas en las que es asombroso lo mucho que sabe
- Cuando las cosas (exámenes, actividades, etc.) no salen como él quiere se enfada muchísimo, a veces incluso se quiere ir de la clase
- No acepta que le corrija o le diga que se ha equivocado en algo y tiene que borrarlo. Puede llegar a tener una rabieta por eso
- A menudo parece estar perdido en la rutina de clase. Tarda un buen rato en enterarse de lo que tiene que hacer. (Coto, 2013, pp.12-13)

Estos patrones se evidencian en los niños con SA en grados de primaria; usualmente, cuando no se diagnostican, se confunden con problemas convivenciales o de conducta y con desinterés o desorden académico.

Reconocidos científicos de la Asociación Sevillana de Síndrome de Asperger y la Asociación de Asperger de Asturias (Asociación Asperger España, 2007), entre otras, coinciden en que el SA debe tratarse de manera efectiva y ordenada, ya que los niños que la poseen no tienen un patrón específico que se deba seguir, por lo que no se estructuran en sus actividades o trabajos, sean individuales o grupales; sin embargo, la doctora Amparo García (2012) propone unas metodologías y sugiere que:

[...] para que los niños que poseen este síndrome puedan aprender de una manera más efectiva deben en primer lugar establecer el uso de las historias sociales que es un cuento corto utilizado para describir a una persona, destrezas, eventos, conceptos o pistas sociales relevantes. (p. 30)

Estos temas se tratarán de manera más explícita en el plan de acción.

El objetivo de la comunicación con los niños que poseen este síndrome es transmitir información relevante, tal y como lo sugiere García (2012): “Esto ayudaría al niño a seleccionar y transmitir información relevante, ya que divaga cuando se habla de un tema general o sin especificar” (p. 31). Cuando se utiliza esta técnica, los niños generalmente deben incluir el dónde, el cuándo y, en casos más complejos, hasta el porqué de las cosas para brindar justificaciones o aclaraciones.



La segunda técnica es el modelaje: según García (2012), es un conocido procedimiento conductual con el que se busca que el comportamiento de un niño o grupo —el modelo— actúe como estímulo para generar conductas parecidas en otras personas que observan su actuación. Esto ayudaría al estudiante a seguir una forma estándar de comportamiento, al condicionarlo para que actúe de cierta manera en determinados casos. Aunque hay un sinnúmero de herramientas y estrategias, se resaltan estas por sus beneficios en el ámbito conductual.

Debido a que él siguió de cierta manera a sus compañeros —ejemplo de esto es los descansos—, se recomendó que al iniciar este método el niño estuviera rodeado por los niños que al criterio de los docentes fueran los que “mejor” comportamiento evidenciaran, para que el niño se basara en un modelo “correcto”. De cierta manera, es un condicionamiento, pero debemos recordar que los pacientes o individuos que padecen el SA son muy estrictos en sus comportamientos y rutinas; así, esto permitiría no quebrantar sus esquemas de conducta dentro del salón.

140

## Metodología de inclusión en un aula ordinaria

Cada día, el tratamiento de la inclusión en el aula se percibe distinto, puesto que hay quienes están a favor y en contra de la posición original o pregunta que siempre surge: ¿es bueno que un niño con una discapacidad o síndrome específico se relacione con niños “sanos”? Este planteamiento se ha manifestado desde hace muchos años —aproximadamente, desde 1990—, cuando se mencionó por primera vez en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España (LOGSE); de aquí que muchos autores hayan escrito y discernido al respecto. Un claro ejemplo de esto es Jurado (2010), quien señaló esto y sugirió que:

[...] a lo largo del proceso, se abandona el modelo de “integración” escolar en favor del de “inclusión”, en el que ya no se trata de que el alumno se ajuste al sistema educativo al que se pretende integrar, sino adaptar el mismo a la diversidad de su alumnado. (p. 31)

Esta postura cambió el panorama de la educación “especial”, ya que se han adaptado las situaciones y ambientes o contextos a los niños con

necesidades especiales y no al contrario, que es, en principio, lo que en realidad se busca.

A lo largo del proyecto se optó por diferentes estilos de enseñanza y aprendizaje, con el fin de proveer a todos los involucrados una base en cuanto al proceso de cada uno. Al establecer estas estrategias, en las que el docente guía o director de curso fue el encargado de llevar el proceso, se instauró un puente de socialización entre el niño y sus dificultades y los demás compañeros, que desde un punto de vista claro no comprendían lo que pasa dentro de la mente de su compañero y entraban en conflicto sobre su trato con los demás y el trato con el estudiante que necesitaba algo puntual. No obstante, es importante resaltar que el estudiante motivó e incrementó los enfoques académicos dentro del grupo, ya que el nivel intelectual que posee incentivó el interés por la lectura y los temas científicos que lideran sus pensamientos —de forma personal— y lo guían a través de metas a corto y largo plazo. Este aspecto fue la piedra angular para la creación de nuevas estrategias de adaptación, inclusión y entendimiento de este síndrome y, por ende, de integración del grupo a las actividades propias del salón.

Hoy en día, la inclusión se contempla desde diferentes puntos de vista, como el legal; esto se debe a que el Ministerio de Educación Nacional afirma que el sistema educativo ha avanzado en una oferta pertinente para estudiantes que presentan discapacidad cognitiva, síndrome de Down, autismo, limitación auditiva por sordera o por baja audición, limitación visual por ceguera o por baja visión, discapacidad motora por parálisis cerebral u otra lesión neuromuscular y discapacidades múltiples, como ocurre con los sordociegos, entre otros. Esto revela una perspectiva del enfoque que se le está brindado a la educación y lo que respecta a cómo alcanzarlo en el país. Desde esta posición, Sarto (2009) aclara lo siguiente frente al apoyo y el acompañamiento institucional:

En el contexto educativo, el término, solo o acompañado por otros, tiene, al menos dos dimensiones: a) como técnica didáctica curricular destinada al aprendizaje de los alumnos (método de trabajo en el que el estudiante es el propio protagonista) y b) como plan a desarrollar por la comunidad educativa centrado en aspectos concretos de la dinámica escolar y que se recoge y explicita en el Proyecto Educativo del Centro. (p. 86)

Este planteamiento generó algunos puntos de partida frente al manejo de clases con los niños que poseen un síndrome específico, sea el caso que sea. La idea general es que los estudiantes y los docentes de cualquier institución puedan proveer ambientes ricos en tolerancia, amor y respeto para la creación de un contexto educativo cohesivo frente a lo que plantean; además, deben estar preparados para involucrar al niño en un contexto relativamente “regular”, ya que el niño puede llegar a sentirse excluido o sobreprotegido, lo cual es una situación que también puede llegar a suceder y que afectaría notoriamente el proceso desarrollado con el estudiante.

Es clave que los docentes —de cualquier institución— lleven una preparación frente al mundo que van a enfrentar; para esto se pueden utilizar algunas estrategias que plantea la doctora Smith (2005), acerca del “plan de seis pasos”, los cuales involucran: 1) capacitación; 2) involucrar a la familia; 3) preparación del salón de clases; 4) educar a los compañeros de clase del niño y promover metas sociales; 5) colaborar en el desarrollo del plan educativo individualizado (IEP, por su sigla en inglés) y grupal, creado por un equipo multidisciplinario de profesionales de la educación, junto con los padres del niño, y diseñado en torno a las necesidades de cada estudiante —el IEP especifica el camino que el niño va a seguir durante el año escolar (p. 17)—, y, por último, 6) manejar los cambios de conducta al incorporar todos los elementos anteriores (p. 15).

En el primer paso —capacitación— planteado por el autor, se sugiere que es importante que el docente se informe sobre el manejo propio del estudiante con el síndrome y, sobre todo, que disponga de una comprensión de las conductas asociadas, las cuales pueden afectar la clase en momentos determinados. La lectura de textos, artículos y demás información referente a este trastorno o síndrome —o, en general, cualquier otra afección— puede ayudar a la creación de un ambiente donde todos se sientan cómodos y puedan participar de manera significativa en clase.

Dentro de este mismo concepto, aplica el hecho de impartir las capacitaciones a docentes que comparten clase en el mismo salón. Es un hecho que los mismos colegas pueden ayudarse entre sí al compartir experiencias o vivencias específicas con el grupo y, por ende, sus reacciones o acciones frente al suceso. Por ello, se diseñaron algunas estrategias, que serán mencionadas posteriormente, las cuales involucraron la capacitación docente.

Por esta razón, Johnson y Johnson (1999) sugirieron que en estas reuniones de docentes se evalúen las distintas actividades curriculares y las

planificaciones de trabajo de aula elaboradas por cada docente, para constatar la presencia explícita de metodologías colaborativas; sin embargo, la mejor manera de cautelar la participación de todos es informar a los docentes sobre el proyecto y, por ende, de las diferentes estrategias para usar dentro de una situación que normalmente no pasaría. Así, en este momento la función del investigador se vio reflejada, puesto que se evidenció la capacitación programada y el manejo de conflictos con el grupo y el niño.

En el segundo paso —involucrar a la familia—, el autor del texto propone que se debe buscar una comunicación constante con la familia y hacerlos partícipes de todo lo que pase dentro del salón, con el fin de analizar las conductas del niño en su casa —ambiente controlado— y el colegio —ambiente libre—. Para lograr este objetivo se deben establecer las siguientes estrategias de comunicación: se realizará una reunión con los padres de familia a principio del año para determinar algunos de los cambios de final de año —vacaciones— con respecto a su comportamiento; así mismo, la familia debe “sugerir ideas prácticas de cómo adaptar la clase para ayudar a que el niño funcione según su pleno potencial” (Smith, 2005, p. 14). Para la realización de esta alianza, es necesario que se establezca una comunicación abierta y continua, con el fin de formar un vínculo más cercano tanto con el niño como con los padres.

En el tercer paso —preparación del salón de clases—, la doctora Smith (2005) propone que el docente, a partir de las características individuales del niño, gestione las modificaciones correspondientes para adecuar las instalaciones del salón (sillas, mesas, etc.), con el fin de brindar comodidad al niño, al involucrarlo en el espacio sin sacrificar el bienestar de los demás.

Respecto al cuarto paso —educar a los compañeros de clase del niño y promover metas sociales—, el autor afirma que este requiere mayor atención, ya que es el objetivo principal del proyecto, en el cual tanto el niño como los docentes y compañeros tienen la oportunidad de integrarse y desarrollar habilidades sociales óptimas que tengan repercusión en un alto nivel de socialización; la doctora Smith plantea este punto de la siguiente manera:

No hay duda que los niños con síndrome de Asperger tienen deficiencias sociales que les dificulta establecer amistades. Sin embargo, con la ayuda adecuada, los niños con síndrome de Asperger pueden vincularse con sus compañeros y establecer relaciones satisfactorias y duraderas. (Smith, 2005, p. 15)

Estas relaciones se pueden establecer o edificar con la ayuda de todos los involucrados en el proceso; para esto se emplean estrategias como la de *buddy*, que plantea el acompañamiento por parte de un compañero de su mismo curso, quien observa y, de cierta manera, controla el comportamiento o las acciones dentro del aula de clase; este aspecto se describirá de manera explícita más adelante y se tomará como una estrategia de acción. En este método de acompañamiento fue importante la rotación de compañero, sobre todo en los descansos, pues el estudiante no podía quedarse solo durante largos periodos no estructurados —actividades como el recreo o descanso y el almuerzo—, donde él mismo pueda observar y copiar algunas conductas sociales propias (p. 16).

Estas actividades, desarrolladas de manera grupal —docentes, compañeros, familia y niños—, ayudaron a la socialización de situaciones y problemáticas de una manera sencilla y efectiva.

En el quinto paso —colaborar en el desarrollo del IEP— la autora recomienda preparar e implementar un programa educativo y conductual en el que se planteen una serie de metas educativas, como lograr que el niño escriba y no se quede atrasado con respecto al grupo, con el fin de conseguir, a largo plazo, una serie de destrezas que lo ayudarán en su vida académica y, por qué no, laboral. Para esto, se establecieron algunas metas anuales y objetivos a corto plazo centrados en el desarrollo de destrezas sociales y de comunicación; de esta manera, incluso se redujeron conductas problemáticas cotidianas, como levantarse del puesto sin razón aparente o no entender el sentido ambiguo de las expresiones de los compañeros, entre otras (Smith, 2005, p. 18).

El sexto y último paso —manejar los cambios de conducta— se fundamentó en analizar cómo diferentes instancias del colegio, compañeros, docentes y demás individuos que tienen contacto con el niño pueden manejar una situación específica sin tener que llamar a un especialista, a su director de grupo, como ha pasado algunas veces, o a una persona para que lo calme o lidie con la situación. Para esto se clasifican las situaciones en: berrinches, rabietas y pérdidas del control o *meltdowns* —términos que se intercambiaron—; así mismo, se jerarquizaron de manera que se sabía qué hacer. Sin embargo, como bien lo dice el autor: “La mejor intervención para estas explosiones de conducta es prevenirlas mediante el uso de apoyos académicos, ambientales, sociales y sensoriales adecuados y de la modificación del ambiente y las expectativas” (p. 18).



Aunque fue una gran empresa la que enfrentó el docente investigador, se centró en el manejo de las emociones tanto de los compañeros como del niño, junto con la adaptación a un medio ambiente o contexto, el cual, en algunas ocasiones, podía llegar a ser un poco difícil con estudiantes con este tipo de síndromes o cualidades específicas, sin contar que podía llegar a ser rechazado o, incluso, menospreciado por sus pares.

Como ya se mencionó, una de las estrategias con mayores resultados fue asignar un “compañero protector” —conocido como *buddy*, en inglés— entre los compañeros de clase. De esta manera, el estudiante con SA tendría un amigo que lo escucharía y le reportaría cualquier conflicto potencial con otros estudiantes. Esto lo integró al aula de clase de una manera más efectiva; además, el compañero resultó importante en el momento de instruir a otros compañeros sobre las características y conductas de los niños con SA. Por otro lado, fue imprescindible no saturar al compañero para que pudiera continuar con el acompañamiento que el investigador no podía ejercer (Smith, 2005, p. 16).

Para que el niño no estuviera solo durante el descanso corriendo de manera errática, como ya había expresado que ocurría, se debía, obligatoriamente,

145

[...] rotar la asignación entre sus compañeros para ser encargado de acompañarlo en el patio de recreo. De este modo, que el estudiante tenía la oportunidad de observar y copiar las conductas sociales apropiadas de diferentes compañeros durante el año escolar y de esta manera similar acciones “comunes”. Este “círculo de amigos” puede también implementarse fuera de la escuela. (Smith, 2005)

Así lo sugiere el autor; sin embargo, este acompañamiento debe estar bajo la supervisión continua por parte de los familiares y la institución —información constante—. Todo lo anterior causó en el niño un poco de estrés, por lo que se evidenciaron dificultades para:

- Anticipar eventos por cambios en el horario.
- Sintonizar y comprender las instrucciones de los docentes.
- Interactuar con los compañeros.
- Anticipar cambios en las instalaciones, como variaciones en la iluminación del aula, sonidos-ruídos, olores, etc. (Smith, 2005, p. 18).

Estas circunstancias ocurren con frecuencia con cualquier estudiante que posea este síndrome. Estos factores produjeron pataletas, berrinches, gritos e, incluso, que el niño actúe de “mal genio” y golpee objetos, lo cual se experimentó muchas veces en clase. La mejor intervención para estas explosiones de conducta fue la prevención mediante el uso de apoyos académicos, ambientales, sociales y sensoriales adecuados, así como la modificación del ambiente y las expectativas (Smith, 2005, p. 18), procesos que se llevaron a cabo de manera previa y en consenso tanto con el equipo de especialistas como con la familia y la institución.

## Metodología

En los años cuarenta nació una manera revolucionaria, pero poco ortodoxa, de hacer cambios en todo ámbito. Esta fue denominada *investigación-acción*, término acuñado por primera vez por Kurt Lewin (Bausela, 2005), quien lo usó cuando fue enviado a investigar las conductas alimenticias de la población de la Segunda Guerra Mundial producidas por la escasez de productos (Suárez, 2002, p. 40). Este trabajo se consideró importante y diferente, porque iluminó el camino a investigadores jóvenes; tal es el caso de Stenhouse, quien, como refiere Restrepo (2000), “clamó por una investigación educativa naturalista, no positivista, centrada en el interior de la escuela y de los procesos educativos” (p. 2).

Este cambio le brinda a la investigación-acción participativa, liderada por la sociología en los años sesenta, una transformación radical, ya que propone de una manera definitiva “integrar en el docente los roles de investigador, observador y maestro” (Restrepo, 2000, p. 3). Este aspecto toma relevancia, ya que es el profesor quien se encuentra más cerca de la acción como tal y quien de manera directa puede modificar su conducta y las estrategias en su quehacer diario. La investigación-acción educativa, de acuerdo con Parra (2002), tiene como finalidad principal “modificar unas determinadas circunstancias a través de una acción concreta y aprender algo sobre lo que se está haciendo o ejerciendo acción” (p. 1); en pocas palabras, es una forma de indagar y establecer ciertas conductas o acciones que se están llevando a cabo en la práctica docente y que, de una u otra manera, merecen modificarse para el bienestar común, al establecer algunas de sus causas. En la figura 1 se observan las etapas primordiales en una investigación-acción.

**Figura 1.** Etapas fundamentales de la investigación-acción



Fuente: Blandez (1996, p. 50).

Desde una perspectiva diferente, lo que se quiere es que a través de la reflexión propia se establezcan conexiones entre lo que funciona bien en la práctica y lo que no, por lo que esta se convierte en algo modificable y, por consiguiente, adaptable según las circunstancias o necesidades de un grupo o situación específica.

Básicamente, la investigación-acción educativa se utiliza, según Bausela (2005), “como una metodología de investigación orientada hacia el cambio educativo” (p. 2), el cual tiene unas características específicas que ayudan a su implementación; además, la misma autora complementa al afirmar que:

[...] se construye desde y para la práctica, con esto se pretende mejorar la experiencia a través de su transformación, donde demanda una participación por parte del grupo involucrado y se realizan una serie de pasos para determinar la evolución de la situación. (p. 2)

Con esto se busca un cambio de conciencia, tanto del docente ejecutor de la práctica como de los involucrados en esta, de una manera consciente y en pro de una transformación positiva en común; de aquí se desprende el siguiente apartado, es decir, los integrantes del grupo investigativo.



Para implementar una investigación-acción es necesario seleccionar muy bien los integrantes del grupo de trabajo o investigativo, el cual posee una serie de características que servirán para el apoyo de las estrategias que se requieren diseñar durante la investigación o experiencia; además, serán utilizadas como fundamento en el proceso completo. Según Blandez (1996), a partir del tipo de investigación-acción —participativa o colaborativa— se derivan los integrantes del grupo (p. 2).

Cuando la investigación-acción es participativa, los docentes se involucran en la investigación hasta el final, determinan el objeto de la investigación y buscan un orientador; mientras que en la investigación-acción colaborativa, el investigador docente requiere ayuda de otros; al igual que en el participativo, ellos determinan el objeto de la investigación, pero aquí, además de esto, se busca crear un grupo.

Estos grupos asumen el liderazgo de un guía u orientador, el cual puede organizar las tareas, delimitar las funciones de los demás e, incluso, organizar la información; sin embargo, puede ser un apoyo que solo trabaje en el ámbito metodológico, pero el compromiso, en este caso, es menor. Con estos aspectos claros, nos centramos en el proceso de investigación-acción como tal y su composición fundamental.

Básicamente, este tipo de investigación plantea buscar el equilibrio de la teoría y la práctica, la cual, a su vez, se desglosa en un ciclo que Restrepo (2009) describe como “fases de deconstrucción y reconstrucción del conocimiento” (p. 51), en el que el docente observador-investigador reflexiona en un momento cíclico, lo que proporciona tonalidades de cambio y reflexión constante a lo que aprende con la teoría y compara con la práctica propia de su quehacer. Todo esto sustenta directamente la investigación, ya que es la base conceptual del proyecto en sí, al considerar la construcción de nuevo conocimiento respecto a la implementación de nuevas estrategias de manejo de grupo, motivación general —todos los estudiantes— y específica —con el estudiante y su síndrome— al mismo tiempo, la cual apoyó a los docentes en la conducción de clases con características concretas, como en este caso.

Desde el ámbito teórico, el docente investigador, quien está inmerso en la investigación misma, se encarga de documentarse de manera puntual de la situación; esta parte, al igual que lo sugiere Restrepo (2009), “requiere y demanda búsqueda y lectura de concepciones pedagógicas, para adaptarlas, no para seguir las al pie de la letra” (p. 52), ya que se busca algún



documento o planteamiento anterior trabajado por alguien más para usarlo como sustento y no como un instructivo, lo cual causaría que no fuera una investigación, sino un manual en el que se aplican ideas y concepciones antes utilizadas.

Debemos recordar que cada experiencia es diferente y, por consiguiente, los textos son ideas de cómo podemos tratar nuestra propia investigación. La idea principal es hallar un punto ecuaníme en el que la práctica y la teoría se traten de manera justa, sin darle un protagonismo mayor a una o la otra. Para esto se pueden tener en cuenta los siguientes pasos: en primer lugar, la observación o reconocimiento de la situación, en la que el observador-investigador es quien analiza y reconoce cómo se afecta su labor. Con esto se busca una reflexión sobre lo que se lleva a cabo en el aula de clase y las consecuencias que produce en los estudiantes. En la observación inicial se plantea la deconstrucción de los conceptos que se tienen para reestructurarlos posteriormente en las otras fases, ya sea de manera grupal o individual.

En la segunda fase se elabora la planificación. Esta es un plan de acción en el que se toman decisiones sobre qué estrategias se van a usar y cómo van a plantearse durante la investigación. Según Blandez (1996), “la planificación tiene como objetivo elaborar un plan de acción, que responda al enfoque teórico de la investigación”, siempre con miras hacia adelante; luego, complementa al afirmar que es “prescribir la acción” (p. 31). En esta fase se debe describir la temática, delimitar objetivos, describir el grupo y las mejoras que se pretenden generar, entre otros factores o características mencionadas por Suárez (2005, p. 45).

En la tercera fase, la acción, el investigador pone en práctica todo lo planeado durante la planeación. Aquí el grupo en general desarrolla todas las estrategias diseñadas para saber qué está bien o no y, si es el caso, reestructurarlo o cambiarlo por completo. Como lo menciona Blandez (1996), “normalmente, por parte del docente, la expectativa se combina con cierto temor. Introducir algo nuevo implica romper con la monotonía aportando dinamismo al proceso educativo, pero a la vez puede crear inseguridades” (p. 32), las cuales pueden provocar la experiencia investigativa continúe.

Esta puesta en práctica de algo nuevo genera, tanto en los docentes como en los grupos en los que se ponen en marcha las estrategias, expectativas y ansias, ya que no es normal salir de la zona de *comfort* de cada grupo o docente. En este punto, Suárez (2005) afirma que “la puesta en práctica

del plan no es una acción lineal y mecánica” (p. 45), puesto que el docente investigador puede cambiar o modificar las experiencias según el grupo, las necesidades específicas o su conveniencia, para alcanzar los objetivos propuestos.

La última fase de la investigación-acción educativa es la reflexión, a través de la cual el docente investigador, a partir de los datos obtenidos en la experiencia, analiza su puesta en escena con las diferentes estrategias y, por consiguiente, decide cambiar o no su práctica de manera concreta. Al ser este proceso cíclico, se regresa a la observación para determinar si se siguen realizando cambios o modificaciones a las estrategias propuestas o si estas funcionaron para cambiar la situación problemática. En la fase de reflexión se aplican, según Blandez (1996):

[...] dos niveles: la individual que quedan registradas en los diarios de campo y que van en torno a los efectos que el plan de acción ha producido en los docentes junto con la investigación; y el colectivo que se dan en reuniones del equipo de investigación, que brindan juicios personales y sirven para tomar conciencia de los niveles de cambio producidos a través de la acción social e individual. (p. 37)

150

Esta etapa del proceso nos ayuda a ser más críticos de nuestra propia realidad y a juzgar el propio desempeño en el aula, es decir, considerar en sí qué está bien o mal.

Para llevar esto a cabo se necesitan una serie de instrumentos de observación que ayudarán a registrar cada momento y suceso de la investigación. Los instrumentos mencionados por Bausela (2005), y que tienen mayor impacto en la investigación, se dividen en tres: “los estudios cuantitativos, las observaciones y los diarios de campo” (p. 6), los cuales son los elementos más usados, ya que el docente investigador puede evidenciar que se manejan fácilmente; además, en estos se pueden efectuar la mayor cantidad de entradas de manera inmediata o extemporánea.

Para apoyarse de una manera más concreta y no confiar solo en la memoria de los observadores, se puede incluir el análisis de documentos, datos fotográficos y videos, los cuales posteriormente apoyarán las observaciones, los audios, las encuestas, entre otros.

Como conclusión, se puede tener en cuenta lo que sugiere Blandez (1996): “cada persona hace una interpretación de lo que ocurre. Se debe contrastar los datos con varias observaciones” (p. 25) para no fiarse de una

sola idea y tergiversar la investigación. Esto ayuda a establecer un criterio de lo que se observa y cómo se realiza.

Al finalizar la experiencia se debe escribir un texto tipo informe, en el que se plasmen las ideas iniciales y finales de la experiencia: se contrasta la información del inicio de la investigación y la obtenida durante la implementación de la acción en sí, para, de esta manera, concluir y reflexionar sobre el manejo que se le dio a la ejecución de las estrategias y si estas fueron o no efectivas en la situación presentada, en la cual se basó la investigación.

## **Diagnóstico**

El proyecto se llevó a cabo debido a la necesidad de superar las dificultades de inclusión de un estudiante con SA y mejorar su calidad de vida social dentro de la institución en la cual se encontraba. Por esto, en el marco de la Maestría en Pedagogía e Investigación en el Aula, desarrollada en la Universidad de La Sabana, se incentivó la indagación de nuevas formas o fuentes de tratamiento de estos temas, específicamente con este caso de estudio, para brindar luces desde una línea investigativa que involucre al docente con la problemática propiamente dicha.

En un primer acercamiento, se puede decir que usualmente las instituciones educativas inclusivas cuentan con proyectos diseñados, en los que los niños con diferentes síndromes se involucran en un contexto “regular” educacional; sin embargo, en la institución no existía una política clara frente a este aspecto y la única fuente de referencia era la legislación colombiana y el amor que se tiene por enseñar. A partir de la perspectiva del contexto educativo como tal, la institución se basa en el apoyo y la creación de espacios donde los niños y niñas que podían presentar diferentes síndromes o patologías pudieran desarrollar de manera autónoma un concepto de vida escolar y estuvieran con la firme convicción de que iban a ser tratados como iguales frente a los demás compañeros y antes de la institución.

No obstante, al existir tantas leyes hoy en día que hablan sobre la inclusión, las instituciones se ven en la obligación —y otras en el gusto— de involucrar a estos niños dentro de sus aulas, pero no se tiene en cuenta que los docentes e, incluso, los compañeros merecen un poco de preparación o instrucción al respecto. Este caso de estudio en particular sirve de ejemplo

de lo que hacen las instituciones hoy en día en pro del mejoramiento de la calidad educativa y social de los niños.

Casi siempre los niños con SA tienen dificultades en una o varias materias; en contraste con eso, en las otras asignaturas les va muy bien. En este caso, el estudiante objeto de estudio de esta investigación presentó algunas falencias con lengua castellana y matemáticas; sin embargo, su proceso en ciencias naturales e inglés evidenciaba un excelente desempeño. Por ejemplo, se observó que en una conversación personal el niño habló sobre los hoyos negros y la teoría de la relatividad, un tema bastante denso y extenso que no podía compartir con otra persona, ya que su nivel de conocimientos es bastante alto al respecto; dicha conversación se registró en el diario de campo, con el cual se logró determinar algunas de las principales características que definieron la personalidad del estudiante y su interacción con los demás compañeros.

A partir de estas observaciones, se determinó que normalmente el estudiante, al igual que muchos individuos que poseen este síndrome, presenta un alto nivel académico y un lenguaje aparentemente normal; sin embargo, este último está prosódicamente muy alterado, ya que en ocasiones tiende a hablar con los otros de manera monótona y su timbre de voz es robotizado, lo que produce altibajos en la entonación y el volumen (Sancho, 2008, p. 10). Lo anterior tiene relación con lo mencionado por algunos compañeros, quienes comentaron, textualmente, “él me está gritando”; esto sucedía porque, de cierta manera, no tiene clara la modulación de la voz en un contexto específico y, sobre todo, el volumen de esta en el momento de comunicar alguna idea.

Aunque el niño cambió progresivamente muchas conductas, como la de intervenir en momentos que no corresponden, estar de pie sin causa aparente o correr erráticamente —conductas y estereotipos normales de este síndrome—, continúa con su “estilo” particular de hablar y expresar sus emociones, aparentemente frío y desapegado.

Lo anterior puede mostrar dos situaciones puntuales: 1) la forma de expresar las emociones propias hacia los demás y 2) el desempeño del estudiante en el ámbito académico y su percepción sobre su proceso intelectual, ya que se relaciona directamente con su personalidad aparentemente despreocupada y contradictoria.

A partir de las emociones del niño, la madre comentó que había tenido un progreso en este campo, debido a que ahora él brinda abrazos de manera

más frecuente; aunque no manifiesta del todo sus emociones, ya es un paso significativo. El niño expresaba sus emociones de forma robotizada, lo cual produce que no parezca sincero en sus respuestas o que se comunique de una manera extremadamente formal, como lo haría un adulto y no un preadolescente de su edad.

Incluso, los colegas del investigador que apoyaron el proceso comentaron sobre las actitudes del estudiante en los descansos, debido a que demostró una serie de conductas que confundían a los demás docentes que no estaban al tanto de la situación: por ejemplo, corría detrás de algún compañero para aparentar que jugaba con los demás compañeros; sin embargo, después de un análisis completo del investigador, se determinó que esta conducta es un reflejo de imitación, la cual propicia diferentes opiniones de acuerdo con el docente o la persona que lo observe.

Lo anterior se puede tener en cuenta frente a las diferentes perspectivas de los colegas, debido a que cada docente tiene una estrategia y una metodología diferente de impartir su clase; por consiguiente, su percepción del salón, el grupo o la situación, en general, varía, lo que hace cada vez más rica y, al mismo tiempo, más difícil la investigación, ya que condensar esta información y sacar un criterio en común es sumamente complicado por la cantidad de matices que se pueden brindar.

Por otro lado, en el componente académico, el buen desempeño del estudiante se reflejó en el 2014, cuando tuvo la oportunidad de desarrollar un examen oficial internacional y, al ser separado del grupo por disposiciones institucionales, comenzó a preguntar a los docentes más cercanos el porqué de esta situación; al ver la evasión de la pregunta, él mismo empezó a proponer diferentes soluciones como “soy mucho más inteligente que los demás” o “ellos podrían llegarse a copiar de mí” e, incluso, comentó que debido a su síndrome él tenía que hacer un examen diferente.

Todas estas inquietudes o situaciones motivaron al niño a tener un exceso de seguridad, el cual, a largo plazo, puede llegar a ser contraproducente en actividades posteriores, porque crea una actitud de “sobrades” —una forma de arrogancia— que lo único que causaría es alejar un poco más a sus compañeros de clase.

En este punto se observaron posturas de sus compañeros un poco radicales, ya que los mismos niños, en un principio, lo trataban de una manera alejada y solo se integraron con él por conveniencia —poseía un conocimiento que los demás necesitaron en el momento—; sin embargo,

en ocasiones lo excluían de juegos o actividades grupales, debido a sus comportamientos o desplantes, como hurgarse la nariz o caminar de manera errática —condiciones normales del síndrome— e, incluso, llegaron a llamarlo por apodosos o a hacerle comentarios desobligantes y mal intencionados, los cuales afectaron a los compañeros que lo trataban de buena manera, ya que el estudiante generalizaba al grupo y marcaba a los que no tenían nada que ver; aunque en muchas ocasiones él mismo no las entendía, debido a su condición, hubo momentos en los cuales los tomaba de manera muy literal y lo hacían sentir mal.

De hecho, se presentaron instantes en los que los mismos estudiantes hacían chistes o simplemente molestaban y lo desplazaban, debido a que el niño toma de manera literal lo que se le dice y no entiende el sentido figurado; esto llegó a tal punto que ellos mismos le sugerían retirarse, con comentarios como “para que estas aquí, si tu no entiendes bien lo que decimos”. Estas actuaciones de los compañeros provocaron en el niño un rechazo hacia ellos: cuando se proponía una actividad grupal, él se reusaba y empezaba a mostrar desesperación, estrés e, incluso, ansiedad por hacer algo más o retirarse del lugar.

154

Estas circunstancias desencadenaron una serie de estrategias para incluir al estudiante de una manera que no produjera gran conmoción en él y en el grupo y, por ende, mejorar sus habilidades sociales. Para llevar a cabo esta investigación-acción se utilizaron algunos videos, los cuales permitieron observar las situaciones en las que ocurrían los fenómenos presentados; la entrevista, que guió las percepciones que se tenían con respecto a cada momento que transcurría dentro y fuera del salón, y, sobre todo, la observación mediada con el diario de campo, el cual fue una herramienta no intrusiva que ayudó a registrar los hechos que ocurrían en circunstancias específicas.

## Plan general de acción

Frente a la situación como tal, el estudiante mostró cambios en su actitud conductual —si de esta manera se puede llamar—. Constantemente, él se levantaba del puesto, caminaba por el salón de clase de manera errática en algunas ocasiones y se picaba o hurgaba la nariz; esto pasaba específicamente cuando sentía ansiedad extrema o cuando estaba muy concentrado

en algo. No obstante, esto no significa que el estudiante haya dejado los estereotipos propios del síndrome, pero su frecuencia, en ciertos momentos, se ha reducido considerablemente. Estas situaciones afectaban a los compañeros porque creían que se estaba “sacando los mocos”, como ellos mismos mencionaban, lo que causaba su distanciamiento.

Por otro lado, el estudiante objeto de estudio mostraba un constante interés por la lectura, pero, al enfocarse tanto en esto, dejó de lado las actividades propias de las diferentes áreas, ya que no registraba de manera escrita el desarrollo de las clases. Los docentes de las demás áreas optaron por evaluarlo de manera verbal, a petición del investigador, para poder solventar problemas en cuanto al registro de notas de actividades de clase; sin embargo, las tareas se orientaron desde el hogar para hacer el seguimiento del proceso académico y escritural del estudiante.

De una manera directa, considero que las mejores herramientas o instrumentos que se usaron para desarrollar la observación de la problemática en particular fueron:

- Grabaciones de video.
- Diario de campo.
- Entrevistas.
- Observadores anónimos.

155

Los siguientes fueron los criterios para escoger estos instrumentos:

*Grabación de video.* A través de esta herramienta se percibieron diferentes aspectos de las clases y los problemas que no se observaron en el momento; además, se logró preservar la información y tomar varios aportes de estos.

*Diario de campo.* Este recibió las percepciones inmediatas del observador o investigador y recopiló todos los pensamientos, ideas y sentimientos de las diferentes situaciones que se experimentaron en el aula de clases.

*Entrevistas.* A partir de estas se compilaron las ideas y opiniones de los directamente involucrados en las diferentes situaciones experimentadas; además, este instrumento delimitó los temas de investigación y estableció los puntos de criterio, opinión y observación del problema específico de los agentes involucrados.

*Observadores anónimos.* Ellos lograron establecer diferentes puntos de vista sobre un mismo objetivo; sin embargo, establecieron límites en sus

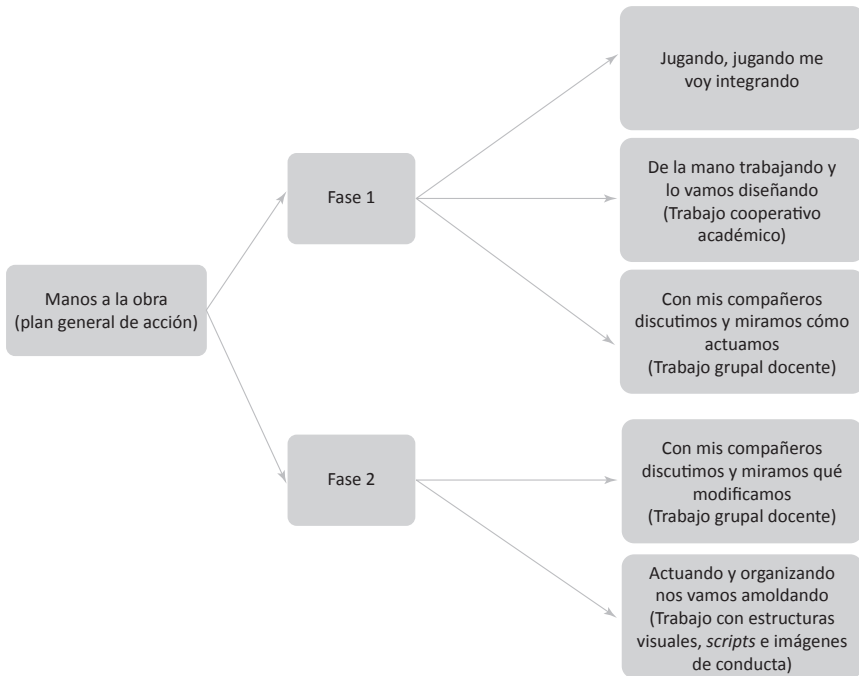


observaciones frente a las temáticas o momentos que podían escoger. Así mismo, para involucrarlos en el proceso, se les proporcionó un formato de diario de campo.

## Propuesta de trabajo

Para el desarrollo de esta propuesta se determinaron tres fases principales que, a su vez, involucraban tres actividades distintas, con las cuales se lograron muchos avances en el proceso de inclusión del estudiante (figura 2).

**Figura 2.** Estrategias diseñadas



Fuente: elaboración propia.

Cada estrategia estuvo orientada por un objetivo base, el cual permeó y direccionó toda la estructura de las actividades llevadas a cabo. En la primera fase se buscó la interacción del estudiante con los compañeros por medio de lecturas y juegos de integración. Para este propósito se diseñaron y seleccionaron sesiones en las direcciones de grupo, en las que todos debían participar activamente a través de retos mentales y físicos que ponían

a prueba la capacidad de negociación y compenetración con el otro. Tuvo una duración de casi un mes, con una intensidad de dos días por semana; los retos y los líderes de los grupos variaban entre sí.

Durante esta actividad se examinó cómo el grupo investigado involucraba al estudiante con el síndrome en las situaciones más comunes que se presentaban en el salón de clases; de esta manera lo menciona Virtudes (2013) en su tesis, cuando sugiere que “la inclusión es la adaptación del entorno de aprendizaje del niño a su nivel de desarrollo, respondiendo a la diversidad que se puede encontrar entre los estudiantes” (p. 33), tal y como sucedió dentro del aula.

Por otro lado, con esta actividad se consiguió que la identidad y conducta del niño no se reprimiera, ya que se evidenciaría una dificultad si el niño se hubiera sentido marginado en una escuela diferente, tal y como lo sugiere Sipes (2003 citado por Soto, 2007): “pertenecer a la escuela especial implica la exclusión del llamado sistema común o regular”; mientras que con los compañeros fue tomado en cuenta no por su forma de actuar, sino por sus ideas y guía, que era lo que realmente se pretendía lograr. Aunque en esta primera fase se presentaron complicaciones por factores externos dentro del grupo, como gustos entre los compañeros —lo cual dificultaba la organización—, habilidades físicas —unos grupos demostraban más destreza que otros—, entre otros, se consiguió salir adelante con la propuesta.

En la segunda parte de la primera fase, el objetivo primordial fue lograr un desarrollo en habilidades escriturales e incentivar la creación de textos escritos. Se empezó con lo que Smith (2005) denomina *metas sociales*, las cuales involucran actividades y deberes que desarrollen actitudes diferentes en el estudiante; en efecto, una de ellas es escribir. La motivación para escribir debía ser intrínseca en el individuo, ya que él hacía esta acción solo cuando lo “necesitaba”, como en exámenes bimestrales o internacionales. Esta estrategia se fundamentó con ayuda de los profesionales en las áreas de lengua castellana, ética y valores e inglés; de esta manera, por medio de pequeños relatos, motivaron al niño y al grupo entero a utilizar su imaginación en ambos idiomas y, por ende, a expresarlo de manera física —al escribir—. Estas actividades escriturales se basaron en el trabajo colaborativo, ya que, según Caldeiro (2002):

[...] favorece la integración de los estudiantes. Cada alumno aporta al grupo sus habilidades y conocimientos; esta quien es más analítico, quien es más activo

en la planificación del trabajo o del grupo; quien es más sintético, facilita la coordinación; quien es más manipulativo, participa en las producciones materiales.

Además, con esto se buscó que se aumentara el rendimiento en el proceso de aprendizaje de una forma indirecta en los estudiantes, así como las capacidades comunicativas del estudiante poseedor del síndrome. De esta manera, se contribuyó a establecer una interdependencia positiva, en la que todos se preocuparon por un trabajo conjunto y no individual.

La duración de esta estrategia fue de un mes; sin embargo, por algunas complicaciones ajenas a la investigación y su planeación, se debió reducir el tiempo —se desarrollaron actividades propias de la institución que dilataron el proceso de ejecución—. No obstante, el trabajo fue fructífero, ya que se pudo concluir que el desagrado hacia la escritura por parte del estudiante con SA era producto de su estado de no acción en el momento en el cual no escribía y sus padres lo juzgaban por las notas, las cuales valoraban o desvaloraban su trabajo, lo que influía en su ámbito emocional y su motivación intrínseca, la cual afectó seriamente su rendimiento académico en ese momento. En consecuencia, se produjo un bloqueo hacia la escritura que se incrementó con el tiempo y se agudizó por la mala comunicación entre la institución y los padres de familia, quienes poseían ideas diferentes de lo que le sucedía al estudiante.

A partir del conocimiento de esta problemática, se llegó a la tercera estrategia, en la que los directamente involucrados eran los docentes, con el fin de cambiar los paradigmas en cuanto a criterios previos frente al estudiante y el grupo en general. Por esta razón, el principal objetivo fue asesorar al cuerpo docente que impartía cátedra en ese grupo, con el propósito de reflexionar sobre la metodología usada hasta el momento, así como para formular nuevas estrategias que podrían solucionar la problemática. Aproximadamente, esta estrategia se implementó durante dos meses, en los cuales se planearon reuniones en las que los docentes compartieron información de sus observaciones en las diferentes áreas, se diseñaron estrategias conjuntas, se hicieron partícipes en la aplicación de dichas estrategias y, por ende, de los resultados de esto. En consecuencia, se elaboró un documento en el que todas las opiniones y experiencias —observaciones— que estaban fragmentadas se concretaron y plasmaron, con el fin de sustentar los nuevos procesos para la formación de nuevas teorías o la diagramación de una nueva metodología, como lo señala Suárez (2005).

Con las observaciones y el proyecto en marcha, se evidenciaron muchos avances con el estudiante frente al grupo; por tal motivo, se estableció una nueva fase para consolidar su inclusión. En esta los docentes acompañantes del proceso investigativo y el investigador principal diseñaron más estrategias para mejorar lo ya obtenido. Por otro lado, se creó otra actividad para complementar el trabajo llevado a cabo hasta el momento, con el cual se trazaron algunos ordenadores gráficos con imágenes y guiones sociales, con el objetivo de organizar tanto al estudiante como al grupo en general en actividades propias de las clases y, al mismo tiempo, determinar el tipo de sentimientos o emociones en una situación específica, así como la forma en que esta influiría en el salón. De esta manera, se procuró hacerlos partícipes de un logro conjunto en cuanto a organización y buen trato, basado en la colaboración y el compañerismo. Para este propósito, el investigador trabajó a partir de los cinco rasgos que marcan la inteligencia emocional, propuestos por Sánchez (2001), con los cuales se delimitó la estrategia en un nivel de confianza y valoración social en el grupo.

Frente a la actividad, se optó por nombrar a un monitor, el cual debía rotar cada semana; entre sus funciones estaba escribir la actividad dejada por el docente en la clase y, al mismo tiempo, revisar su registro. Con esto se redujo la falta de información, se incrementó el uso de la agenda y se contribuyó en la organización de las actividades y tareas asignadas en las diferentes asignaturas. Es importante resaltar que el uso de imágenes de conducta, enfoque propuesto por Moreña (2013), sugiere que “trabajar con estructuras visuales (agendas, organizadores gráficos, guiones sociales, etc.) permite negociar los cambios de una forma más estable y comprensible para ellos” y, a la vez, hacerlos más responsables de su propio proceso académico.

## **Resultado**

En cuanto a la conducta de los estudiantes, se evidenciaron algunas falencias en las diferentes áreas o actividades de integración, debido a su ansiedad en la presentación de exámenes internacionales y en las actividades diseñadas por la institución para la integración de toda la comunidad educativa. Esto ocasionó retrasos en el desarrollo de la investigación; sin embargo, para tratar de solucionar este inconveniente, se solicitó apoyo de algunas

dependencias del establecimiento, como Psicología y Coordinación Convencional, quienes con mucho profesionalismo diseñaron charlas específicas que no solo fueron de provecho para el grupo investigado, sino para la sección completa. Su principal objetivo fue apaciguar a los estudiantes frente a dichas pruebas y sosegar los impulsos propios de la edad al enfrentarse en una competencia deportiva —actividades lúdicas institucionales—; además, se contó con el apoyo del Área de Inteligencia Emocional, quienes participaron activamente de esta serie de charlas y acciones dirigidas.

Por otro lado, el avance del estudiante con SA se evidenció con el apoyo brindado por la familia, quienes estuvieron involucrados en todo el proceso, ya que favorecieron cada paso que se daba, sobre todo frente a las disposiciones que se tomaban en pro de mejorar su integración. Se debe resaltar el trabajo conjunto de la madre y la hermana, quienes siempre estuvieron con la disposición de ayudar y colaborarle al estudiante en su proceso de inclusión, que aunque no está del todo terminado, y mucho menos completo, se observó un cambio claro en sus respuestas tanto físicas como emocionales.

160 ■ Se pudieron vislumbrar las dificultades que tiene un ser humano para expresarse libremente o desenvolverse de manera natural en un contexto regular escolar, donde los estudiantes llegan a aprender a socializar e interiorizar conceptos básicos sobre temas específicos, al igual que desarrollar aspectos sociales propios de una institución y de la vida diaria.

Dentro de la institución, este proyecto fomentó una manera alternativa y efectiva para abordar la problemática real que se tiene hoy en día en la mayoría de colegios, como es la inclusión de estudiantes con síndromes específicos en un contexto de aulas regulares o la conducta de un grupo con estos niños, situaciones que cada vez son más comunes en el ámbito escolar.

Vale la pena aclarar que este proyecto se llevó a cabo gracias al apoyo y el trabajo en equipo de los docentes, el investigador y los entes especializados de la institución —Psicología, Fonoaudiología, entre otros—, quienes lograron diseñar y alcanzar objetivos claros y concisos en la edificación de un ambiente óptimo de aprendizaje colaborativo, para formar a los estudiantes y brindarles herramientas para desenvolverse en las diferentes situaciones que puedan afrontar. Por este motivo, es muy importante seguir la sugerencia de Orellana (2013), quien afirma que “es necesaria la capacitación acertada y continua a los docentes sobre las características de estos niños, sobre adaptaciones del aula y de contenidos académicos, objetivos

y actividades a realizarse vinculadas con programas que se ajustan a sus necesidades educativas” (p. 67) y, por qué no, al ámbito social, con el fin de alcanzar un desarrollo integral de la persona.

## **Conclusión**

Desde un inicio, más que una investigación, esta fue una aventura de auto-descubrimiento de las cualidades y debilidades que poseía el investigador como docente, frente a una situación que no comprendía y que, aun después de tanta información recolectada, no se comprende en su totalidad, debido a que padecer de un síndrome tan especial y, al mismo tiempo, tan extraño como lo es el Asperger es desconcertante en el ámbito académico.

Uno de los aspectos más complicados en el desarrollo del proyecto fue el diseño de actividades o estrategias de sensibilización e inclusión, en las que no solo el estudiante afectado iba a beneficiarse socialmente, sino además su entorno entero —docentes, compañeros de grupo, familia—, gracias al cambio de postura personal del estudiante; esto sin contar “con los estereotipos o rituales” (Siboldi, 2011, p. 37) que aún lleva a cabo para poder relajarse.

Otra de las dificultades que se presentó a lo largo de la investigación fue la toma de registros y observaciones, ya que no se guardaron en el momento preciso, sino tiempo después, por lo que se perdieron datos valiosos de las actividades. Para este propósito, y al determinar dicha falencia, el investigador optó por las observaciones grabadas tanto de audio como de video para no dejar de lado ninguna actitud o suceso sin registro; de esta manera, esta se destaca como la principal herramienta para recolectar la información.

Las actividades escritas y guiadas, como lecturas y retos, ayudaron a crear un interés por expresar sus ideas no solo de manera oral, sino también escrita, lo que generó un vínculo y una cercanía con sus compañeros, quienes valoraron su esfuerzo y conocimiento de muchos temas tratados a lo largo de las fases. A raíz de estas estrategias, los compañeros empezaron a involucrar a su compañero y a participar activamente con él en las actividades propuestas por el investigador, lo que fue un aliciente para el trabajo en equipo, la lectura y el desarrollo e implementación de estrategias propias para este tipo de actividades.

No obstante, es importante recordar que este síndrome tiene momentos de recaída, en los cuales, en el ámbito conductual, se evidenció “la posible presencia de alteraciones psicológicas, como la depresión, estrés y ansiedad” (Siboldi, 2011, p. 35) a lo largo de la investigación. Estos se catalogaron como debilidades propias del proyecto, factores en los cuales no pudo tener injerencia el investigador, debido a que son propios del síndrome y a que cada cierto tiempo afectan de manera muy puntual su proceso conductual y de inclusión.

Durante la investigación se determinó que las debilidades que aquejan al estudiante van a perturbarlo en lo que refiere a su conducta en el futuro, ya que son síntomas propios de este síndrome; aunque no se puede hacer nada directamente, la motivación hacia el estudiante debe basarse en superar cada “episodio” que se presente en cualquier actividad o en donde o cuando él se sienta acosado, ansioso o influenciado a comportarse de esta manera.

Así, se consideran importantes los síntomas que el mismo síndrome evidencie en su etapa de desarrollo posterior, puesto que serán otros aspectos que tendrán que afrontar el grupo de docentes y el investigador en los siguientes años. No obstante, el uso de los compañeros guía (*buddy*) debe ser una actividad bien direccionada, ya que si se continúa con esta estrategia, hay que tener en cuenta que, aunque los compañeros se esmeran por colaborar con él, se recomienda cambiarlos o rotarlos varias veces para que se integre con diferentes personas y la actividad no se tergiverse —quienes llevan a cabo esta estrategia y no se cansen o, peor aún, desempeñen el papel de ayuda como una obligación, producen secuelas negativas y afectan el proceso de observación-inclusión—.

Es evidente el impacto en el ámbito social, puesto que los estudiantes aprendieron a reconocer sus habilidades y dificultades como grupo, lo cual les permitió apoyarse en diferentes actividades a lo largo del semestre y de la implementación del proyecto. Todas las tareas que se involucraron en la investigación y con el grupo tuvieron como objetivo involucrar a todos los estudiantes de manera conjunta, sobre todo al considerar que estaban delimitados bajo los mismos lineamientos, es decir, sin discriminación de ningún tipo y mucho menos preferencias. Esto causó que él se sintiera un estudiante más, sin ningún problema o dificultad visible y, mejor aún, que él mismo se sintiera parte fundamental del grupo, no por su síndrome, sino por sus logros personales dentro del grupo y como el líder innato que demostró ser.

Como reflexión final se puede llegar a asegurar que lo único que se debe hacer es enfocar a nuestros estudiantes de la mejor manera posible, donde ellos mismos busquen herramientas para involucrarse de una forma honesta y con la convicción de que cada uno puede influir en el otro de una manera desinteresada. Además, es posible afirmar que para ser un buen profesor, docente, maestro, guía, mentor e, incluso, institución no es solo necesario centrarse en lo académico o en lo que se enseña, sino que es preciso tener en cuenta a los involucrados en cada proceso junto con sus habilidades y dificultades, para cumplir responsablemente nuestra función de educar con una ética formada en valores y a través de —tal vez, como guía— los mismos valores que fueron infundados tanto por nuestros docentes en el pasado como por nuestros mismos padres.

## Referencias

- Asociación Asperger España. (2007). *Un acercamiento al síndrome de Asperger: una guía teórica y práctica*. Madrid: autor.
- Bausela, E. (2005). *La docencia a través de la investigación-acción*. Recuperado de <http://rieoei.org/deloslectores/682Bausela.PDF>
- Blandez, Á. (1996). Guía práctica para desarrollar una investigación. En *Investigación-acción: un reto para el profesorado*. Zaragoza: INDE.
- Caballero, R. (2006). Síndrome de Asperger. En C. Vázquez e I. Martínez (coords.), *Los trastornos generales del desarrollo. Una aproximación desde la práctica. Volumen II. El síndrome Asperger: respuesta educativa*. Sevilla: Consejería de Educación, Junta de Andalucía.
- Caldeiro, G. (2002). *Implicaciones pedagógicas del trabajo grupal: el trabajo cooperativo en el aula*. Recuperado de [http://educacion.idoneos.com/dinamica\\_de\\_grupos/trabajo\\_cooperativo](http://educacion.idoneos.com/dinamica_de_grupos/trabajo_cooperativo)
- Collazos, C. y Mendoza J. (2006). Como aprovechar el “aprendizaje colaborativo” en el aula. *Educación y Educadores*, 9(2), 61-76.
- Coto, M. (2013). *Síndrome de Asperger: guía práctica para la intervención en el ámbito escolar*. Sevilla: Asociación Sevillana de Síndrome de Asperger.
- Elaime, M. (2013). *La adolescencia y el síndrome de Asperger*. Recuperado de <http://autismodiario.org/2013/02/18/la-adolescencia-y-el-sindrome-de-Asperger/>



- Frontera, M. y López, A. (2010). *Desafíos de la diferencia en la escuela: guía de orientación para la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en el aula ordinaria*. Madrid: Escuelas Católicas.
- García, A. (2012). *Habilidades sociales: una aplicación al síndrome de Asperger*. Recuperado de <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/20141/6/agarciacamTFC0113mem%C3%B2ria.pdf>
- Johnson, D. y Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos: aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique.
- Jurado, P. (2010). El alumno afectado con síndrome de Asperger en el aula ordinaria: estudio de caso. *Educación Inclusiva*, 4(2), 29-46.
- Martos, J. (2004). *Un acercamiento al síndrome de Asperger: una guía teórica y práctica*. Madrid: Confederación Asperger España.
- Moreña, G. (2013). *Alumnos con Asperger: pautas para el profesor*. Recuperado de <https://ptyalcantabria.wordpress.com/telautismoAsperger/tea/627-2/>
- Orellana, Y. (2013). *Los niños con síndrome de Asperger en la etapa escolar y su inclusión en el aula regular: revisión bibliográfica* (tesis de grado). Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito, Ecuador.
- Parra, C. (2002). Investigación-acción y desarrollo profesional. *Educación y Educadores*, 5, 113-125.
- Restrepo, B. (2000). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Nacional de Educación Altablero*, (43). Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-141866.html>
- Restrepo, B. (2009). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 7. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/548/641>
- Sánchez, O. (2001). Implicaciones educativas de la inteligencia emocional. *Psicología Educativa*, 7(1), 5-27.
- Sancho, M. (2008). *Desafíos de la diferencia en la escuela. Alumnos con síndrome de Asperger: necesidades y respuesta educativa*. Madrid: Escuelas Católicas.
- Sarto, M. P. y Rodrigo, M. D. (2009). Escuela inclusiva: valores, acogida y convivencia. En M. P. Sarto y M. E. Venegas (coords.), *Aspectos clave de la educación inclusiva* (81-118). Salamanca: INICO.
- Siboldi, J. (2011). *Síndrome de Asperger y habilidades sociales: un abordaje grupal* (tesis de grado). Universidad Católica Argentina. Paraná, Argentina.
- Smith, B. (2005). *Un viaje por la vida a través del autismo: guía para los educadores*. Arlington: Organización para la Investigación sobre el Autismo.

- Soto, N. (2007). *La atención educativa de niños, niñas y jóvenes considerados con necesidades educativas especiales: una mirada desde la integración y desde la inclusión*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Suárez, D. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas: una estrategia para la formación de docentes*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Suárez, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(1), 40-56.
- Thomas, G. (coord.). (2002). *El Síndrome de Asperger: estrategias prácticas para el aula. Guía para el profesorado*. Bilbao: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Toquero, R. (2006). *Síndrome de Asperger: características y estrategias*. Recuperado de [http://www.centrelondres94.com/files/el\\_sindrome\\_de\\_Aasperger.pdf](http://www.centrelondres94.com/files/el_sindrome_de_Aasperger.pdf)
- Vázquez, C. y Martínez, M. (2006). *Los trastornos generales del desarrollo. Una aproximación desde la práctica. Volumen II. El síndrome Asperger: respuesta educativa*. Sevilla: Consejería de Educación, Junta de Andalucía.
- Virtudes, Y. (2013). *Los niños con síndrome de asperger en la etapa escolar y su inclusión en el aula regular: revisión bibliográfica* (tesis de grado). Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito, Ecuador.

