

MÁSTER DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA
EN CONTEXTOS DE EDUCACIÓN FORMAL Y NO FORMAL

**“Formación del profesorado en el alumnado que
presenta Síndrome de Asperger”**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Nombre del estudiante: Andrea Afonso Rodríguez
Tutor/a: Natalia Suárez Rubio

Curso 2020-21

Agradecimientos

Este Trabajo Final de Máster se lo quiero agradecer a mi familia, por demostrarme que, si tenemos una meta, hay que perseguirla hasta el final. Por su apoyo incondicional y, por estar siempre en cada paso que doy animándome siempre a sacar la mejor versión de mí misma.

Por otra parte, también quiero agradecer el apoyo a mis amigas pedagogas por ser un apoyo en los momentos difíciles, por ser personas maravillosas que la universidad me ha dado y no dudar en aportar su granito de arena en lo que sea que haga falta. Agradecer a esas personas que el 2021 y el máster me ha presentado, para formar parte de mi pilar para seguir adelante ante cualquier adversidad.

Quiero agradecer en especial al CEIP Pérez de Valero y compañeros/as de mi madre por volcarse en mi investigación final de este máster, por su experiencia, por su profesionalidad, transparencia y no dudar ni un segundo en ayudarme y apoyarme en este final de etapa. Gran equipo docente y grandes personas.

Por último, agradecer a mi hermano por ser mi inspiración para este TFM, por ser mi motivación y por enseñarme tantas cosas, aunque sea yo la mayor. Porque te mereces respuestas, entenderte y hacerte ver que el ser especial no es inconveniente, que nada pare tus sueños y tus metas, por eso este Trabajo Final de Máster es por y para ti hermanito.

Resumen

Este Trabajo Final de Máster tiene como finalidad conocer cuál es la formación actual de los docentes de la Comunidad Autónoma de Canarias acerca del alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y, más concretamente, el alumnado Asperger. Interesa conocer si los docentes poseen formación específica sobre esta dificultad, así como habilidades y estrategias. Para ello, se realizó una investigación cuantitativa con los maestros/as de Educación Infantil y Primaria, así como los docentes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (N= 100) mediante un cuestionario online creado Ad Hoc. Los resultados indicaron que los profesores no conocían todas las características de los alumnos Asperger, también presentaron escasos conocimientos en algunos recursos y estrategias a la hora de actuar con el alumnado, como se pudo comprobar en el análisis Kruskal-Wallis, se encontró una diferencia entre la experiencia de los docentes con Asperger y si suelen actualizar su conocimiento $\chi^2 (3) = 16.324$, $p < .05$. De igual modo ocurre entre la experiencia con docentes y sienten que poseen conocimiento suficiente $\chi^2 (3) = 17.475$, $p < .05$.

Palabras clave: Asperger, docentes, maestros/as, alumnado, formación, conocimiento.

Abstract

The main of this study was to know the training teacher's in Canary Islands regarding students with disabilities and, more specifically, Asperger students. It's interesting to know if teachers have specific training on this difficulty, as well as skills and strategies. For this, a quantitative investigation was carried out with Kindergarten, Primary Education and Compulsory Secondary Education teachers (ESO) (N = 100) through an online questionnaire created Ad Hoc. The results indicated that the teachers didn't know the characteristics of Asperger students, as well as presented little knowledge in some resources and strategies when acting with the students. As could be seen in the Kruskal-Wallis analysis, a difference was found between the teachers' experience with Asperger and if they usually update their knowledge $\chi^2 (3) = 16.324$, $p < .05$. The same occurs between the experience with teachers and they feel that they have sufficient knowledge $\chi^2 (3) = 17.475$, $p < .05$.

Keywords: Asperger's Syndrome, teachers, students, training teachers, knowledge.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. INTRODUCCIÓN	6
2. MARCO TEÓRICO	7
2.1 Definición del Síndrome de Asperger	7
2.2 Características del Síndrome de Asperger	8
2.3 Prevalencia del alumnado que presenta Síndrome de Asperger	11
2.4. Legislación educativa respecto al Síndrome de Asperger	12
2.5 Formación del profesorado	15
2.6. Intervención con el alumnado Síndrome de Asperger	19
3. DISEÑO METODOLÓGICO	24
3.1 Problema de investigación	24
3.2 Objetivos/hipótesis	25
3.3 Método	26
3.3.1 Participantes/muestra	27
3.3.2 Instrumento de recogida de información	29
3.3.3 Procedimiento	31
3.3.5 Análisis de datos	32
3.3.4 Cuestiones éticas y de rigor metodológico	33
4. RESULTADOS	34
4.1. Experiencia con el alumnado SA	35
4.3. Formación del profesorado sobre el SA.	38
4.4. Metodología en el aula	44
4.4.1. Conocimiento sobre los recursos más eficaces para trabajar con alumnado Asperger.	46
4.4.2. Conocimiento sobre estrategias eficaces para trabajar con alumnado Asperger	48
5. DISCUSIÓN/CONCLUSIONES	52
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	60
ANEXOS	71

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1.....	27
Tabla 2.....	28
Tabla 3.....	34
Tabla 4.....	35
Tabla 5.....	37
Tabla 6.....	38
Tabla 7.....	42
Tabla 8	43
Tabla 9.....	44
Tabla 10.....	44
Tabla 11.....	49
Tabla 12.....	50
Tabla 13.....	50
Tabla 14.....	51
Tabla 15.....	51
Figura 1.....	36
Figura 2.....	39
Figura 3.....	40
Figura 4.....	41
Figura 5.....	41
Figura 6.....	45
Figura 7	46
Figura 8.....	47

1. INTRODUCCIÓN

La investigación que se lleva a cabo en este Trabajo Final de Máster surge con el objetivo de conocer la formación que poseen los maestros/as de Infantil y Primaria, así como los docentes de Secundaria. Este estudio nace porque se empieza a observar, como cada vez es más visible que, los maestros y maestras en los centros educativos comienzan a sentir que no poseen las habilidades suficientes para intervenir con el alumnado NEE en las aulas, requiriendo asesoramiento por parte del equipo de orientación para poder actuar, y es que en la isla de Tenerife se registró en el año 2018, 1.931 alumnos/as con NEE en centros públicos, dato que ascendió en el año 2020 a 2.298 alumnos/as, entre los cuales se encontraban los alumnos/as con TGD (Gobierno de Canarias, 2021). Este incremento de casos, conlleva la necesidad de plantear formas de actuación eficaces y para ello, y, los docentes deben contar con la formación necesaria para trabajar con el alumnado Asperger.

Distintos autores argumentan diferentes puntos de vista a la hora de defender la importancia que tiene la formación del profesorado, así Díez (1998 citado por García Llamas, 1999) indica que es el profesorado clave para poder **alcanzar la calidad educativa**. Además, la formación de los docentes está relacionada con su labor en la enseñanza, y ello puede conllevar beneficios en **la calidad de la enseñanza** (Caena, 2013). Es por ello que, es necesaria una formación y reciclaje para garantizar una calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje para todo el alumnado y, más concretamente en el alumnado Asperger.

Con el fin de responder a estos interrogantes y para comprobar de mejor manera la calidad de la formación de los docentes, se lleva a cabo este estudio de carácter cuantitativo, por lo que se desarrolla un cuestionario partiendo de lo indagado por investigadores con anterioridad, con la finalidad de descubrir cómo se sienten los maestros/as de Infantil, Primaria y Secundaria cuando se encuentran con un alumno/a Asperger, si saben reconocerlo y, si disponen de habilidades y herramientas para actuar e intervenir en estos casos.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Definición del Síndrome de Asperger

El *Síndrome de Asperger* (SA) fue explicado por primera vez gracias al médico psiquiatra y pediatra austríaco Hans Asperger en el año 1944. En un primer momento, lo denomina "*Psicopatía Autista*". Posteriormente, este trastorno fue acuñado por Lorna Wing, en 1981 en un artículo que publica en la revista *Psychological Medicine*. Esta nueva denominación se basa en reconocer el trabajo que realiza previamente Asperger, debido a que, el nombre "psicopatía autista" podía prestar a confusiones al asociarse el término "psicopatía" con personas que manifestaban comportamientos psicopáticos y, no a una anomalía en la personalidad (Vázquez y del Sol, 2017). En 1943, el doctor Leo Kanner, realiza una publicación acerca de los trastornos autísticos del contacto afectivo, en este trabajo da pie sobre las ideas modernas del *Trastorno Autista* (Zúñiga, 2009).

En 1978, Michael Ruttern hace una distinción entre el *Autismo* y la *Esquizofrenia*, puesto que se creía que el primero manifestaba comportamientos que se asemejaban a la esquizofrenia, por lo que define las siguientes características en las personas TEA: deterioro de las relaciones sociales; trastorno de la comunicación; patrón de conductas estereotipadas y repetitivas. Asimismo, hace alusión a que este trastorno puede empezar a percibirse en edades tempranas, es decir, antes de los 30 meses de edad. Más tarde aparece, en el DSM-3 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) (APA, 1980) aparece el término de *Trastorno Pervasivo del Desarrollo*, cambiando el origen psiquiátrico de su concepto a un *Trastorno del Desarrollo*. Gracias a ese consenso, se dividen en dos subgrupos, uno temprano (23-26 meses) y otro más tardío (36 meses y antes de los 12 años). Un año más tarde, Wing (1981), en su trabajo con personas con Síndrome de Asperger encuentra una serie de casos que manifiestan retardo en el lenguaje de los primeros años de vida, además de los síntomas previamente descritos en las investigaciones de Kanner (1943) y Asperger (1944).

Este espectro aparece en la versión revisada del DSM-3- R (APA, 1987), cuya diferencia con la versión anterior es la división en dos subgrupos: el desorden autístico y el desorden pervasivo del desarrollo no especificado. Con la llegada del **DSM-4** (APA, 1994), se incluyen nuevos los criterios diagnósticos (Naranjo, 2014) haciendo referencia que, se trata de un trastorno muy similar a los pacientes con autismo, aunque las personas

con SA¹ se caracterizaban por: manifestar dificultades a la hora de interactuar socialmente, hacer uso de habilidades de comunicación inadecuadas, así como en la restricción de intereses. Asimismo, poseen gran variedad de características clínicas sutiles que van a permitir distinguir al SA del autismo (Planche y Lemonnier, 2012; Wing, 1994; Witwer y Lecavalier, 2008). Cabe destacar que, en con la llegada del, DSM-5 (APA, 2013), el SA ya se entiende como un *Trastorno del Desarrollo Neurológico* que presenta dificultades en el funcionamiento social y en el espectro de actividades e intereses. Por tanto, está vinculado a una disfunción de diversos circuitos cerebrales (Artigas, 2007). Con la llegada de este manual de referencia, el Síndrome de Asperger ha perdido su independencia como categoría diagnóstica, teniendo esto repercusión tanto en el ámbito clínico como educativo, puesto que se desplaza el Síndrome de Asperger hacia el diagnóstico de *Trastorno del Espectro Autista* (Harris, 2014). De esta manera, el cambio se produce cuando se elimina la independencia diagnóstica con la que gozaba anteriormente y se introducen modificaciones significativas (Rodríguez, Senín y Perona, 2014). Ha sido este cambio el que ha ocasionado grandes confusiones, indignaciones e incluso controversia por parte de las personas que presentan Asperger, sus familias y los profesionales, ya que esta nueva denominación no facilita la comunicación ni el trabajo entre los profesionales especialistas al no obtener un diagnóstico preciso, al que se hace referencia con el término TEA con un nivel de gravedad 1 (*necesita ayuda*), como se explica en dicho manual de diagnóstico. Esta nueva categoría deja entrever imprecisiones terminológicas que resultan difíciles a la hora de comprender la patología y conocer qué intervención o respuesta educativa proporcionar a las personas con Asperger, ocasionado todo ello por su ambigüedad y poca precisión tanto terminológica como diagnóstica (Timini, 2014). Por tanto, el Síndrome de Asperger se define como un *Trastorno del Espectro del Autismo*.

2.2 Características del Síndrome de Asperger

Los pacientes que presentan SA podrían presentar un desarrollo cognitivo y lingüístico ubicado en la normalidad antes de los 3 años de edad y con un funcionamiento adaptativo adecuado para su edad en aquellas áreas distintas a las relaciones sociales. Mencionar que, la Clasificación Internacional de Enfermedades de la Organización Mundial de la Salud (1994), continúa definiendo el SA como una subcategoría del

¹ Síndrome de Asperger, en adelante SA

Trastorno Generalizado del Desarrollo, el cual, se caracteriza por deterioros de carácter cualitativo en las interacciones sociales y en las maneras de comunicarse, además de, las restricciones en los intereses y actividades estereotipadas, así como repetitivas. Además, El Instituto Nacional de Trastornos Neurológicos y Accidentes Cerebrovasculares (INTNAC, 2016), hace referencia a que los niños y niñas que tienen SA, con un tratamiento especial, pueden aprender a lidiar con sus dificultades, aunque pueden encontrarse con problemas en las situaciones sociales y relaciones personales, puesto que requieren de un mayor esfuerzo. Asimismo, muchos adultos con SA tienen la capacidad de trabajar de una manera exitosa en trabajos establecidos, pero pueden seguir manifestando necesidad de apoyo moral para continuar con una vida de forma autónoma.

Por otra parte, resaltar que, la OMS (2019), hace referencia que los *Trastornos del Espectro Autista* (TEA) (en el que se encuentra agrupado el Síndrome de Asperger) son un grupo de afecciones que se caracterizan por algún grado de alteración en el comportamiento social, la comunicación y el lenguaje, así como intereses y actividades restringidas, estereotipadas y repetitivas que aparecen en la edad infantil y se prolongan hasta la adolescencia, así como la edad adulta, manifestándose, en su mayoría, en los primeros 5 años de vida. Además, las personas con este trastorno muestran frecuentemente afecciones comórbidas, como epilepsia, depresión, ansiedad y *Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad* (TDAH). Con respecto a su nivel intelectual, va a depender de cada persona, puesto que varía mucho de un caso a otro y va desde un deterioro con un nivel profundo hasta casos con aptitudes cognitivas altas.

De esta manera, en el diagnóstico, lo que se debe analizar son una serie de comportamientos que se van a encontrar íntimamente relacionados con el fenotipo conductual que, según la investigación realizada por Artigas (2002), ha demostrado que la conducta se encuentra asociada a un síndrome específico con relación genética, por lo que se no existe duda que el fenotipo es el resultado de una lesión subyacente (González-Alba et al., 2019).

Por otra parte, según Merino et al. (2014), los principales rasgos clínicos son: en el **ámbito del lenguaje** (comienzo del habla a edad esperada); dificultad en el uso de pronombres; contenido alterado del discurso con tendencia a ser pedante y a largos discursos sobre temas de su interés; repetición estereotipada de palabras o frases; dificultades en la comprensión de bromas sutiles. Además, presentan problemas en los

siguientes aspectos (Díez, 2018): **en el ámbito no verbal** (escasa expresión facial; entonación monótona o exagerada; gestos limitados e inadecuada interpretación o no consideración de los signos no verbales); **en el ámbito de actividades que se repiten y/o resistencia al cambio** (fuerte apego a ciertos objetos o posesiones; malestar en situaciones o lugares poco familiares) y en el **ámbito de coordinación motora** (torpeza y descoordinación motora, así como postura corporal inusual; en el **ámbito de habilidades e intereses** son: intereses intensos e inusuales para la edad; buena memoria para el aprendizaje de datos; en algunos casos, problemas de aprendizaje). Mencionar que, los autores Latorre y Puyuelo (2016) comprueban con la prueba ABAS-II que la mayor dificultad de las personas con SA se encuentra en las **interacciones sociales** del niño o la niña, caracterizados por una alteración social recíproca, falta de habilidad para comprender y el comportamiento social, excesiva sensibilidad a las críticas e incluso falta de empatía. Además, Curxat (2000) hace alusión a unas teorías que indican cómo el alumnado con SA presenta dificultades a la hora de tener la capacidad de “elaborar hipótesis sobre lo que los otros piensan” (Murillo, 2013). Esta dificultad ocasiona problemas a la hora de comprender las intenciones y emociones de los demás, para darse cuenta del grado de interés que tiene el receptor con respecto al tema de la conversación, para mentir, para comprender ironías y chistes, etc... (Vázquez y Murillo, 2007). En el DSM-5 se comparten características con el *Trastorno del Espectro del Autismo*: Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos, manifestado por lo siguiente, actualmente o por los antecedentes; patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades; los síntomas han de estar presentes en las primeras fases del período de desarrollo; además, los síntomas causan un deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual. También, según el DSM-5 (APA, 2013), se destaca que:

la discapacidad intelectual y el trastorno del espectro del autismo con frecuencia coinciden y para hacer diagnósticos de comorbilidades de un trastorno del espectro del autismo y discapacidad intelectual, la comunicación social ha de estar por debajo de lo previsto para el nivel general de desarrollo. (p. 82)

En síntesis, las personas que presentan SA manifiestan características que afectan no solo en el plano social, sino también en la coordinación motora, en el ámbito no verbal e incluso en el verbal. Sin embargo, presentan particularidades similares al Trastorno Autista, pero se diferencian porque los SA muestran un desarrollo intelectual y aspecto físico en torno a la normalidad, por lo que se van a enfrentar a dificultades propiciadas por su desarrollo. Por tanto, podemos afirmar que cada niño, niña o persona adulta que manifieste características del SA, presenta peculiaridades en la personalidad, así como dificultades en la interacción social a lo largo de su vida, aunque pueden pasar desapercibidas. De igual modo, mostrarán limitaciones a la hora de interactuar y comunicarse tanto verbal como no verbalmente, rutinas que se repiten durante mucho tiempo, así como también inflexibilidad a la hora de razonar o intereses (Barquero, 2007).

2.3 Prevalencia del alumnado que presenta Síndrome de Asperger

En cuanto a los datos que conocemos sobre la incidencia del trastorno, podemos destacar que, según el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020) a nivel nacional, la cifra de alumnado con NEE asociadas a una discapacidad o trastorno grave asciende en el curso 18-19 a 212.807 alumnos/as, suponiendo un 30,1% del alumnado. Asimismo, de los alumnos/as con NEE que reciben apoyo educativo, el 2,8% pertenecen a centros públicos y 2,7% a centros concertados. Resaltar que, entre el alumnado con NEE más frecuentes, destacan los *Trastornos Generalizados del Desarrollo* que suponen el 23,2%, siendo diagnosticados 1 de cada 4 alumnos/as con TEA. Con respecto al sexo, la población infantil-juvenil con TGD en España es mayoritariamente masculina, la cual, se incrementa el número de alumnos frente a las alumnas. Además, mencionar que, se observa una menor presencia de alumnado con TGD en etapas postobligatorias (Confederación Autismo España, 2020). De igual manera, según Carballal et al. (2018), de los 121 casos de *Trastornos del Neurodesarrollo*, 11 son casos de TGD y, de estos, dos son casos de SA representando un 0,15% de la muestra general que se consulta. De igual manera, destacar que, según un estudio observacional, descriptivo y transversal realizado en pacientes entre 0 y 14 años, se puede extraer que de los *Trastornos Generalizados del desarrollo* se detectan 11 casos, de los cuales, dos son personas con SA, por lo que supone un 1,45 % de los pacientes con patologías psiquiátricas y un 0,15% de la muestra de la población general que se consulta (Carballal et al., 2017).

A nivel regional, se obtiene como resultado a 1.844 alumnos/as con TGD en Canarias en el año 2018, de los cuales, reciben respuesta educativa los 1.844 alumnos/as registrados en centros públicos. Por último, mencionar que, por islas se observa que la isla de Tenerife registra en el año 2018, 1.931 alumnos/as con NEE en centros públicos, siendo un dato que asciende en el año 2020 a 2.298 alumnos/as, entre los cuales se encuentran los alumnos/as con TGD. Cabe destacar que, los datos que corresponden a alumnado NEE en Canarias en el año 2020 es de 6.019 en total (Gobierno de Canarias, 2021).

Es por ello que, cada vez son más los alumnos/as que presentan una NEE y, más concretamente, Síndrome de Asperger, siendo mayoritariamente del género masculino. Además, son significativos los datos del apoyo que reciben los centros para trabajar e intervenir con este alumnado, ya que es un porcentaje bastante bajo, por lo que hay que plantearse más recursos e intervención tanto en los centros públicos como concertados de España. Con respecto a Canarias, son cada año más los alumnos y alumnas los que solicitan una respuesta educativa individualizada con una NEE, es por tanto que se debe de contar con profesionales dotados de las habilidades y herramientas necesarias para trabajar con cada uno y una de ellos/as, es decir, con la formación precisa, así como recursos para proporcionar la atención que requieren los estudiantes.

2.4. Legislación educativa respecto al Síndrome de Asperger

Una vez que se conocen en profundidad las características de las personas que presentan Asperger y, la prevalencia actual de este trastorno tanto a nivel nacional como regional, es importante cuestionarse ¿qué indican las leyes educativas vigentes sobre cómo se debe actuar ante los casos de alumnos que presentan Asperger en los centros educativos?

En primer lugar, la Ley 12/2019, de 25 de abril, por la que se regula la atención temprana en Canarias nos aporta que la intervención de índole integral de la atención infantil temprana en Canarias (BOE 140/2019, de 12 de junio), más concretamente, de niños y niñas entre 0 y 6 años, deben ser responsabilidad pública, de carácter universal y gratuita. Además, propone actuaciones que permitan: prevenir situaciones de riesgo de trastornos del desarrollo; detección precoz de los factores de riesgo y de los signos de alerta del desarrollo; diagnóstico precoz etiológico, sindrómico y funcional de los

trastornos del desarrollo y los signos de alerta; orientación y apoyo familiar; coordinación con los agentes implicados en la atención de los sectores sanitario, educativo y social. De igual modo, se establece la importancia de la atención en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En cambio, según el estudio realizado por el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad Estatal (CERMI, 2005), se comprueba la realidad existente con respecto a la atención temprana en la Comunidad Autónoma de Canarias (Pérez, 2005), en la que las áreas de actuación son: los propios menores; las familias y las redes de recursos de los sistemas públicos de bienestar social (administración, el voluntariado y el tejido asociativo). A través de ellos, se pueden articular formas de intervención integral en torno a un mismo objeto sujeto que lo requiera, pueden proporcionar factores de protección eficaces en los ámbitos en los que las y los menores se encuentran expuestos a factores de riesgo, la interconexión de las respuestas de estos recursos puede proporcionar redes de apoyo para enfrentar la fragilidad que presenta la familia. Asimismo, para poder recibir este servicio, los solicitantes deben ser reconocidos como entidades colaboradoras en la prestación de servicios sociales y deberán afirmar su carácter de prestadores de atención y servicios a personas con discapacidad. Con respecto a la gestión del servicio, hay que destacar que es privada mediante una subvención, por lo que, para poder beneficiarse de las subvenciones de Entidades, Asociaciones, Federaciones y Confederaciones sin fines de lucro, Organizaciones No Gubernamentales, Colegios Profesionales y Empresas de Economía Social, se aseguren que la cuantía de la ayuda será para contribuir al desarrollo y atención, así como servicios a personas afectadas de discapacidad (Pérez, 2005).

Por tanto, si bien es cierto que la Ley de Atención Temprana (BOE 140/2019, de 12 de junio) que se establece hace pocos años, supone un gran avance en la detección precoz, así como la intervención en edades tempranas de los niños y niñas, independientemente de sus dificultades. Sin embargo, el hecho de que sean pocos los centros en las islas los que proporcionen estos servicios conforme al número en aumento de personas que se diagnostican con dificultades, ocasionan que dichos centros colapsen al no poder gestionar y proporcionar los servicios a todas las personas que lo requieren. Asimismo, para poder beneficiarse deben hacer una lista de espera y, para cuando reciben dicho servicio parece ser que ya es demasiado tarde. Por otra parte, estos servicios son de

ámbito privado, por lo que muchas familias se verán obligadas a pedir préstamos o subvenciones que les permitan beneficiarse de estos servicios. Es por ello que, este servicio de Atención Temprana debería facilitar la pronta accesibilidad a los ciudadanos que necesitan dichos servicios, es decir, acceso público, así como más centros disponibles y profesionales para poder abarcar a todos y cada uno de los niños y niñas que deben ser atendidos de la mejor manera posible, y tempranamente.

Por otro lado, la Orden 22/2010, del 13 de diciembre por la que se regula la atención al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) en las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC 250/2010, de 22 de diciembre), se categoriza el SA como un “*Trastorno Generalizado del desarrollo*”, que puede presentarse simultáneamente con la discapacidad intelectual, sensorial o motora, los trastornos graves de conducta o los trastornos emocionales, así como otras influencias extrínsecas, como problemas socioculturales, instrucción inapropiada o insuficiente, no son el resultado de estas condiciones o influencias. Se consideran incluidos en estos *Trastornos Generalizados del Desarrollo, el Trastorno Autista, el Trastorno de Asperger, el Trastorno de Rett, el Trastorno Desintegrativo Infantil y el Trastorno Generalizado del Desarrollo no Especificado*. El conocimiento de los criterios diagnósticos puede ayudar al profesorado a identificar tempranamente al alumnado que pudiera presentar un SA, así como establecer una intervención psicoeducativa, ajustada a sus necesidades y potencialidades (Martos, 2005). Además, esta Orden, alude a la existencia de tres tipos de medidas: las *medidas ordinarias* son las destinadas a promover el desarrollo pleno y equilibrado de las capacidades establecidas en los objetivos de las etapas de Educación Infantil, de la educación obligatoria y postobligatoria, en las enseñanzas no universitarias, así como las medidas organizativas complementarias que sean necesarias en cada circunstancia. Por otra parte, *las medidas extraordinarias* que se caracterizan por ser las adaptaciones del currículo que implican modificaciones en la programación de curso, ciclo, área o materia y, por último, *las medidas excepcionales* de escolarización del alumnado con NEE en centros de educación especial aulas enclave o centro ordinario de atención educativa preferente.

Por otra parte, en el año 2018 se establece una normativa a nivel de la Comunidad Autónoma de Canarias que permite regular la atención a la diversidad del alumnado en

las enseñanzas no universitarias, siendo el Decreto 6/2018, del 6 de marzo (BOC 46/2018, de 6 de marzo). En el cual, se proponen las siguientes medidas:

Las medidas que se establecen en Educación Infantil y Primaria son: apoyo al alumnado en el grupo ordinario, procurando que el alumnado que presenta dificultades esté equitativamente repartido entre los distintos grupos del mismo nivel; la flexibilidad y la combinación de diferentes tipos de agrupamientos; la atención individualizada; los sistemas de refuerzo que permitan la recuperación curricular; el apoyo idiomático para el alumnado no hispanohablante, así como la intervención de otros agentes de la comunidad educativa que puedan colaborar en la implementación del currículo y contribuir a la mejora de la atención inclusiva al alumnado y a la integración de los aprendizajes. Mientras que las medidas que se establecen para la etapa de Educación Secundaria son las siguientes: los desdoblamientos de grupo; la integración de materias en ámbitos; los programas para la mejora de la convivencia, así como los programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento para el alumnado que reúna los requisitos establecidos por la normativa que los desarrolla.

2.5 Formación del profesorado

La existencia de datos sobre la incidencia y medidas específicas existentes de actuación en estos casos, plantea la cuestión de si los docentes poseen la formación necesaria para atender al alumnado con estas características, es por ello que, estudios recientes, más concretamente, en el informe *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) (OCDE, 2018), se analiza la situación de los docentes en Educación Primaria y Secundaria, así como sus prácticas educativas en el aula. En primer lugar, se muestra como el 48% del profesorado español considera que ha recibido una educación inicial adecuada tanto en las asignaturas como prácticas docentes que realizaron frente al 79% de los países de la OCDE que ha participado en la investigación o el 99% de Vietnam y el 91% de Rumanía. Por tanto, se puede decir que, en el año 2018, el 52% de los docentes españoles no se sentía bien preparado. En segundo lugar, es importante decir que, en España solo el 72% de los docentes participan en cursos y seminarios de índole presencial como formación continua. Asimismo, mencionar que, en general entre los países participantes en este estudio, los docentes hicieron referencia a que los ámbitos en los que se encontraban menos formados eran las enseñanzas a alumnado con NEE y en entornos multiculturales. Más concretamente, en España, el 28% del profesorado afirmó este tipo

de necesidad, siendo únicamente el 35 % de los docentes encuestados los que señalaban haber recibido formación para trabajar con alumnado con diversidad.

Por tanto, los docentes destacan que, no han recibido una formación inicial suficiente para poder enfrentarse al desempeño de su profesión, ya que consideran que no disponen de las herramientas y habilidades necesarias una vez finalizaron sus estudios universitarios. Además, gracias a este informe de la OCDE, los maestros y maestras españoles manifiestan que son muchos los que no participan en todos los cursos o seminarios de formación continua, por lo que no existe esa actualización formativa para adquirir nuevas metodologías o estrategias docentes en el aula. Asimismo, en lo concerniente a las enseñanzas del alumnado con NEE, los profesores y profesoras afirman que es el ámbito en el que menos formación poseen y declaran la necesidad de recibir más conocimientos para su desempeño profesional.

En otro estudio no experimental realizado por Cabrera y Medina (2017), se comprobó cómo el 75% de los encuestados manifestó no poseer conocimiento acerca del Síndrome de Asperger. Asimismo, el 90% de los docentes destacó no entender el concepto del Asperger. De igual manera, el 60% dijo poseer una debilidad a la hora de desarrollar actividades para integrar en el aula a alumnado con NEE, es decir, no poseen las habilidades o la formación suficiente para ello.

Partiendo de los resultados obtenidos en los estudios mencionados anteriormente, hay que destacar el rol del docente y su formación, puesto que los maestros y maestras son el recurso más significativo y crucial a la hora de conseguir ser eficaces en los esfuerzos educativos, además que, la **calidad de su formación** se encuentra intrínsecamente vinculada con la potenciación de la calidad educativa (Castilla, 2009). Cabe destacar que, distintos autores tienen diferentes puntos de vista a la hora de defender la importancia que tiene la formación. Así Díez (1998 citado por García Llamas, 1999) indica que es el profesorado clave para poder **alcanzar la calidad educativa**, por lo que hay que proporcionarles unos planes de formación adecuados a los nuevos métodos pedagógicos, en las nuevas tecnologías y materiales educativos, así como evaluación de resultados y rendimientos que permitan adaptarse a todos los alumnos. Además, la formación de los docentes está relacionada con su labor en la enseñanza, y ello puede conllevar beneficios en **la calidad de la enseñanza**. Por consiguiente, a día de hoy, a los docentes se les exige que trabajen la multiculturalidad e integran al alumnado con NEE,

además de, hacer uso de las TICs con la finalidad de llevar a cabo una labor más efectiva, así como deberán involucrar a las familias en los centros educativos (Caena, 2013).

Por otra parte, Durán et al., (2005a, 2005b), apuestan por una serie de cambios que resultarán enriquecedores a los docentes para conseguir un mejor desarrollo de escuelas inclusivas. Esta formación debe incluir: una preparación que permita desempeñar una enseñanza en los distintos contextos y realidades, centrada en las diferencias que se presentan en los centros educativos; unos conocimientos teóricos como prácticos acerca de aquellas necesidades educativas más relevantes, así como trabajar la diversidad social, cultural e individual, además de, estrategias que permitan una atención a la diversidad en el aula, saber adaptar el currículum y realizar una evaluación acorde a dichas necesidades y adaptaciones.

En este mismo sentido, Durán y Giné, (2017), apuntan a que es necesario mejorar la formación de los docentes, puesto que ello implica una mejora en el sistema educativo. Para ellos, es importante realizar un estudio acerca de las características principales individuales dentro de la diversidad del alumnado. Además, el rol del maestro/a debe ser el de promover **la inclusión** en los niños/as con SA, para ello, el profesorado debe poseer un buen conocimiento acerca de las características de este síndrome, puesto que gracias a esto podrán identificar de mejor manera sus necesidades, así como manifestar una actitud empática y una disposición flexible (Jordan, 2005). De igual modo, resaltar que, el desarrollo de una **educación inclusiva** va a requerir de cambios en el sistema y políticas educativas, así como el funcionamiento de las instituciones académicas, actitudes y prácticas docentes y, eliminar las barreras tanto en el aprendizaje como en la participación. entender. Por otra parte, hay que destacar que, existen una serie de deficiencias que dificultan el desarrollo de la **inclusión** (Latorre, 2013), siendo estas:

- Formación docente: la formación que recibe el profesorado a la hora de afrontar y trabajar las necesidades individuales de su alumnado no es suficiente.
- Diseño curricular y sistemas de promoción y evaluación, los cuales, son estandarizados, por lo que no son inclusivos.
- Ausencia de recursos técnico-pedagógicos en el momento de reforzar a los centros educativos, así como a los docentes para trabajar la diversidad.

- Barreras culturales y actitudinales en las que existen aún comportamientos de índole discriminatorio por parte de otros niños y niñas, familias o incluso docentes hacia el alumnado con NEE.

Es por ello que, se puede deducir que, la educación debe de formar a los docentes para que estos puedan saber cómo actuar ante el alumnado diverso. Gracias a ello, se conseguirá que se promuevan **propuestas de inclusión** para el alumnado con NEE. Sin embargo, aún la mayoría de maestros y maestras manifiestan desconocimiento ante ellos, por lo que siguen llevando a la práctica metodologías poco innovadoras que provocan que exista una insuficiente atención al alumnado con dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje (López,2014).

Por otro lado, Duk y Loren (2013) mencionan que, la **adaptación curricular** puede ser una gran respuesta a la hora de actuar ante el alumnado con diversidad, por tanto, es necesario que los docentes se encuentren formados en este campo, ya que deben incorporar las distintas necesidades educativas del alumnado para así garantizar el aprendizaje de todos y todas. Es por ello que, a la hora de evaluar se deben de tener en cuenta los esfuerzos, así como los logros individuales que tienen lugar en el aprendizaje (Hineni, 2008), por lo que las actividades que lleva a cabo el equipo docente deben facilitar el desarrollo de la **adaptación curricular** con efectos positivos en los estudiantes con NEE. Hacer referencia que, para poder llevar a cabo una **adaptación curricular** los maestros y maestras deben de contar con recursos de tiempo, así como apoyo para ello, conocer los sistemas para identificar y evaluar a los estudiantes con dificultades en el aprendizaje que permitan identificar las barreras que se presentan para efectuar una buena atención al alumnado con diversidad y poder encontrar soluciones, así como alternativas para mejorarlas lo antes posible (González-Rojas y Triana-Fierro, 2018). En este sentido, Safran y Safran (2001) mencionan la importancia de que los docentes sean asesorados por profesionales especialistas que les puedan proporcionar la formación necesaria acerca del SA y así ofrecerles la adaptación adecuada.

Por tanto, se puede afirmar que el papel que desempeña el docente cobra especial protagonismo a la hora de llevar a cabo una intervención durante la etapa escolar, puesto que debe de poseer habilidades y destrezas inclusivas que permitan realizar actividades que logren que el niño o niña con NEE y, más concretamente, Asperger pueda aprender teniendo en cuenta sus limitaciones y capacidades. De igual manera, se puede decir que

los maestros y maestras deben encontrarse bien preparados para enfrentarse a la labor de la enseñanza, así como contar con conocimientos, habilidades destrezas y creencias para ello (De Vicente, 2000), puesto que se ha demostrado que los docentes son el motor y el corazón de la enseñanza y deben de poseer las habilidades y competencias adecuadas que les capaciten para desarrollar una metodología inclusiva en el aula, así como un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad al saber adaptarse a cada una de las capacidades y limitaciones del alumnado con diversidad y, más concretamente, con Síndrome de Asperger.

2.6. Intervención con el alumnado Síndrome de Asperger

Se conoce que, para realizar una intervención adecuada, el diagnóstico debe orientar al profesional en las decisiones a tomar con el fin de individualizar la programación, adaptándola lo más posible a sus características positivas y dificultades, con el objetivo de trabajar la diversidad de un modo **eficiente, eficaz e inclusivo**. Así, García-Cuevas y Hernández (2016) a través de un estudio de metodología cualitativa y cuantitativa obtuvieron como resultado que el **aprendizaje cooperativo** puede llegar a ser una de las mejores actividades para **favorecer la inclusión** en el grupo ordinario, desarrollando así las relaciones sociales y el lenguaje expresivo y receptivo. Asimismo, otro estudio realizado por Lara (2018) obtuvo como resultado que los **docentes perciben de un modo positivo**, en gran medida, la **inclusión en las aulas** del alumnado con Síndrome de Asperger.

En primer lugar, es importante hacer referencia que para trabajar con el alumnado que tiene Síndrome de Asperger, las aulas deben estar dotadas de recursos necesarios para ellos/as, así como el personal docente debe seguir una metodología que garantice la inclusión educativa, que **tiene como objetivo eliminar la exclusión social, proporcionando una respuesta a la diversidad del alumnado** (Encheita y Ainscow 2011). Para lograrlo, se destacan tres elementos esenciales:

- Inclusión como proceso: siendo éste el tiempo como factor determinante para lograr un cambio de mentalidad y responder de manera eficaz a la diversidad.
- El éxito de todo el alumnado como objetivo: es decir, que se debe tener en cuenta a todos los alumnos y alumnas, escuchando sus necesidades y capacidades no solo

en el aula ordinaria, sino también que puedan participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Eliminación de barreras: sean estas estructurales, metodológicas, ...

Por otra parte, es importante resaltar las estrategias pedagógicas a la hora de intervenir, sean estas herramientas lúdicas, programas didácticos o proyectos de aula que tienen como objetivo el desarrollo cognitivo social en el alumnado con SA (Síndrome de Asperger). La mayor parte de las técnicas describen experiencias, así como referencias que puedan contribuir al desarrollo de estrategias metodológicas para la intervención educativa en niños y niñas con SA. En esta línea, Montero (2013), hace referencia que las estrategias permitirán la resolución de problemas, el acceso a la información, fomentarán la participación, organización de ideas, así como la gestión del tiempo. Además de, desarrollar la autonomía, responsabilidad, coordinación motora y la relación social entre compañeros/as. Asimismo, Flamarique-Lizarbe (2013) considera que la acción docente debe centrarse en: promover un proceso de enseñanza-aprendizaje eficaz para obtener un entorno escolar inclusivo y reconocer los distintos ritmos de aprendizaje del alumnado, ya que pueden ser diagnosticados con un SA, pero manifestar aprendizajes distintos.

Las investigaciones en el campo de la intervención en el Síndrome de Asperger (SA), muestran que se deben implementar programas basados en el desarrollo de las siguientes habilidades:

Según Peinado (2019), en un estudio realizado con una muestra de 492 sujetos con edades comprendidas entre los 3 y 15 años con SA, **encontró** mejoras significativas en el **área de habilidades motoras, concretamente en** la locomoción, el equilibrio estático y dinámico, coordinación manual y el control de objetos, la fuerza y la agilidad al llevar a cabo una serie de actividades deportivas y sensoriales (Ketcheson et al., 2016, Pan et al., 2016 y Sarabzadeh et al., 2019) llevadas a cabo en las semanas 8, 12 y 6, respectivamente, de intervención. De igual modo, Zachor et al., (2016) demostró una tendencia significativa en la mejora de las cualidades motrices del alumnado con SA una vez que llevó a cabo su programa de actividades físicas y deportivas durante trece semanas. Mencionar a su vez que, se pueden complementar las terapias psicoeducativas y comportamentales con algunos recursos farmacológicos que consiguen reducir la sintomatología clínica relacionada con las conductas descontroladas, insomnio, autolesiones, etc. (Saldaña y Moreno, 2013).

Con respecto a las **habilidades cognitivas**, se ha encontrado una relación entre las actividades deportivas y las funciones cognitivas superiores (Pan et al., 2016). Este estudio experimental cruzado se llevó a cabo con SA entre 6 a 12 años con tres medidas: pre, post y seguimiento. Concluyeron que ambos grupos estudiados mejoraron de un modo significativo la coordinación manual, corporal y fuerza/agilidad durante las 12 semanas de puesta en práctica. Asimismo, se encontraron mejoras relevantes en el porcentaje de respuestas correctas y el nivel de función ejecutiva. Por otro lado, Zachor et al. (2016) realizaron un **estudio experimental** aleatorizado en alumnado con SA de 40 a 88 meses que consistió en una terapia educacional, así como también actividades multiaventura, realizando dos mediciones: pre y post, sus resultados indicaron mejoras en las **habilidades cognitivas**, comunicativas, en la comunicación, así como una reducción de estereotipias en el grupo experimental. De igual modo, en el entrenamiento de tenis de mesa en la intervención que se desarrolló durante doce semanas se mejoró significativamente el número de respuestas correctas. Además, Bravo y Frontera (2016) llevaron a cabo un entrenamiento para trabajar los **déficits atencionales** en niños y adolescentes con Asperger, con una N= 15 niños y adolescentes. Se utilizaron diferentes instrumentos para medir la evolución de la atención, siendo éstos: las subpruebas Claves y Búsqueda de Símbolos de la escala de inteligencia de Wechsler (2011) para niños (WISC-IV); el Test Stroop para medir la atención selectiva (Golden, 2007); el test Children Sustained Attention Task (CSAT) para la atención mantenida (Servera y Llabrés, 2004); la variable aciertos del Trail Making Test para la atención alternante (Reynolds, 2002); y el test AGL (Blanca *et al*, 2005) para la atención dividida. Una vez finalizado el entrenamiento, los autores demostraron la mejora significativa en las variables observadas de los 15 participantes con Asperger. De igual manera, Rodríguez (2013) y Blanco et al. (2016) demostraron en su investigación los beneficios del *ArteTerapia*, la cual, se caracterizó por realizar teatro con una alumna SA y, gracias a ello, pudo apreciar algunos cambios comportamentales aumentando su **concentración y razonamiento, así como la comprensión de las emociones y sentimientos**.

En lo que respecta al **ámbito social**, se debe enseñar al alumno a apropiarse de las normas sociales por las que se rigen las conversaciones, así como comprender situaciones sociales concretas que pueden llegar a ser confusas. Por tanto, una herramienta de gran utilidad, según Frontera (2010), para enseñar al niño a enfrentarse a situaciones sociales son los guiones (scripts) sociales, la cual, consiste en una secuencia de pasos a seguir de

una situación determinada, indicándose el comportamiento que deben de tener en la misma. De igual forma, resaltar que, Merino et al. (2014) hace referencia que la finalidad en última instancia de las intervenciones que tengan lugar con el alumnado con Síndrome de Asperger debe fomentar **la integración social**, así como la habilidad de autorrealización. Además, es importante establecer un vínculo de comunicación positiva imprescindible para poder comprender lo que les interesa, consiguiendo de esta manera una interacción de índole motivadora, confortable y persistente. Además, Martos et al., (2012) hace referencia que, **la interacción social y comprensión emocional**, son dos aspectos que son importantes a la hora de trabajar en alumnado con SA, puesto que deben saber reconocer sus emociones, además de, ayudarles a gestionarlas por sí mismos, a desarrollar habilidades comunicativas y resolver problemas en situaciones de interacción social (Griffin et al., 2006). Tras numerosas investigaciones acerca de cómo intervenir para la mejora en el área de las **habilidades sociales** en alumnado con Síndrome de Asperger, De la Iglesia y Olivar, (2005) han demostrado que este alumnado manifiesta mejoras a la hora de trabajar en el aula con un compañero-tutor que le ayude con sus necesidades y dificultades, siendo este método denominado “Sistema del amigo o tiempo libre”. De igual manera, Ojea y Diéguez (2011), **elaboraron un programa para trabajar las habilidades sociales “PSHS”**, el cual, consistía en el uso de scripts escritos. Para ello, se seleccionó una muestra de 20 personas mayores de 10 años que fue dividida en dos grupos, uno control y otro experimental. Tras la aplicación del programa, los investigadores pudieron afirmar que el desarrollo de estas habilidades puede resultar beneficiosas al alumnado con SA, permitiéndoles integrarse en el currículum y en su día a día.

Con respecto al **plano emocional**, Moya (2018), en su investigación demostró la importancia de trabajar la inteligencia emocional con el alumnado Síndrome de Asperger, para ello en, un grupo de clase de Educación Primaria fue evaluado antes, durante y al finalizar el estudio con el instrumento denominado *Pervalex* (Mestre et al., 2011). *Los resultados del estudio* manifestaron resultados significativamente positivos en el alumnado con Síndrome de Asperger.

Cabe destacar que, entre las dificultades más significativas respecto a las **habilidades del lenguaje** se manifiestan en el **plano no verbal**, tales como: sonrisa social, contacto ocular, distancia interpersonal, déficit en el hecho de compartir intereses,

así como en el momento de iniciar, mantener, regular o comprender las emociones (Merino et al, 2014). En este sentido, Martos et al. (2012) indican que resultará más eficaz facilitar el contacto ocular con el alumno/a; compartir temas que resulten de interés; proporcionarles claves que les permitan hablar acerca de otros temas; trabajar los saludos, despedidas y agradecimientos como parte de su **lenguaje social**; ser claro/a en las explicaciones, asegurarse que el alumno/a lo ha entendido y, hacer uso de apoyo visual para conseguir una mejor comprensión. Otras investigaciones, han puesto de manifiesto que las intervenciones sensoriales y con masajes resultan efectivas, así, Silva et al. (2009, 2015), demostraron la existencia de cambios significativos en el lenguaje receptivo y efectivo, manteniéndose incluso pasadas las 20 semanas tras la aplicación del programa. Asimismo, Bahrami et al. (2015) en su estudio experimental en alumnado con SA de entre 5 y 16 años que consistió en la terapia física activa, demostró un descenso bastante significativo en los déficits a la hora de comunicarse e interactuar manteniendo dichas mejoras al menos 30 días después de finalizar el programa. También, otros modelos de intervención basados en el uso de los foros y chat han ofrecido resultados interesantes (Olivar y De la Iglesia, 2014), principalmente aumenta la motivación y disminuye la ansiedad que puede conllevar la interacción física. Existen, además, sistemas de comunicación que permiten combinar el lenguaje oral con el uso de gestos o signos manuales, permitiendo así, mejorar la comunicación y el acceso al habla en aquellas personas que presenten Síndrome de Asperger con lenguaje oral escaso o nulo (Monfort, 2006; citado en Fernández, 2020), tales como el *Sistema Bimodal* (siendo de los métodos más usados) creado por Shlesinger (1974), el cual, incluye cualquier estilo o códigos específicos de la comunicación. Por otra parte, resaltar que, la aplicación del *Habla Asignada* (Schaeffer, 1980) (programa inspirado en el Sistema Bimodal para personas con SA) **ofrece numerosas ventajas y beneficios a la hora de mejorar la comunicación y el lenguaje**, ya que facilita la comprensión y el empleo de recursos visuales, así como establecer un sistema de comunicación mediante signos, el cual, ayuda a mantener la comunicación ocular y comprender expresiones faciales a la hora de expresarse oralmente (Rebollo et al., 2001; citado en Fernández, 2020).

Respecto a los recursos mayoritariamente empleados, De la Iglesia y Olivar, (2006b) propusieron la elaboración de un programa de actuación integral de intervención socioeducativa para enfocarse positivamente en **la gestión de su tiempo libre** logrando enriquecer su tiempo de ocio, así como trabajar aquellas habilidades más deficitarias.

Además, dicho programa permitió prevenir la aparición de otros trastornos relacionados como, por ejemplo: la ansiedad, depresión y/o trastornos de conducta. Asimismo, Olivar y De la Iglesia (2014) mencionan que se debe hacer uso de una agenda visual que permite especificar el horario de cada día, las aulas a las que va a asistir, así como el material necesario para cada clase. Estas recomendaciones coinciden con Lledó et al. (2011) que proponen que, ante alumnado Asperger, se debe: enseñar de forma explícita mediante instrucciones y apoyos visuales; se debe estructurar el entorno de aprendizaje con la finalidad de ser predecible; es importante anticipar los posibles cambios y proponer diferentes alternativas. Con ello, se conseguirá trabajar **la comprensión y atención** del alumnado con Síndrome de Asperger.

Ante esta información, las preguntas claves giran en torno a: ¿cómo es la formación del profesorado? ¿El docente posee la información y conocimiento suficiente sobre las características del SA? ¿Y sobre los materiales, estrategias y herramientas que funcionan con los niños que presentan SA? ¿qué medidas suelen emplear en el aula? ¿Existen recursos para su desempeño profesional? Es por ello que, la formación de los docentes en las Necesidades Educativas Especiales (NEE) deberían ser imprescindibles, ya que es necesario que ellos y ellas dispongan de los conocimientos y habilidades necesarias para atender de una manera personalizada e individualizada las dificultades, así como problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estos alumnos y alumnas en el aula ordinaria. De igual modo, deben de contar con recursos para ello tanto humanos como materiales, basados en lo establecido por la investigación, puesto que con ello se conseguirá una educación mucho más inclusiva, además de un aprendizaje significativo en el alumnado.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Problema de investigación

El problema de investigación nace en el momento en el que se empieza a observar, como cada vez es más visible que, los maestros y maestras en los centros educativos comienzan a sentir que no poseen las habilidades suficientes para intervenir con el alumnado NEE y en las aulas. Requiriendo asesoramiento por parte del equipo de orientación para poder actuar. Sin embargo, dicho asesoramiento, en ocasiones, tampoco es suficiente, ya que necesitan conocer de mejor manera las características de dicho

alumnado y formarse en recursos, así como estrategias para poder proporcionarles a los niños y niñas un aprendizaje significativo y adaptado a sus dificultades y capacidades.

Actualmente, a nivel nacional, se puede comprobar como cada vez son más los casos de alumnos y alumnas que presentan un Trastorno del Espectro Autista y, más concretamente, Síndrome de Asperger. Dichos alumnos y alumnas llegan a las escuelas con un diagnóstico desde edades tempranas, y muchos docentes no conoce muy bien cómo debe de actuarse. A nivel regional, es decir, en Canarias ocurre lo mismo y, ciertamente no cuentan con los profesionales suficientes para proporcionarles la ayuda que necesitan, puesto que en cada centro de Infantil y Primaria hay un orientador/a por cada dos o más centros y uno por cada Instituto de Educación Secundaria (Gutiérrez, 2020). Además, los docentes sienten que no saben qué hacer con el alumnado especial o qué trabajar con ellos o ellas.

Es por ello que, se considera una necesidad investigar cómo es la realidad educativa al respecto, así como también cuál es la realidad de los maestros y maestras en el proceso de enseñanza-aprendizaje hoy en día ante el alumnado Asperger.

3.2 Objetivos/hipótesis

- Objetivo general:
 - Conocer la situación actual de la formación que posee el profesorado acerca del alumnado con Síndrome de Asperger.
- Objetivos específicos:
 - Conocer las limitaciones en la formación del profesorado sobre SA
 - Averiguar el grado de conocimiento que tiene el profesorado acerca de las características del SA.
 - Descubrir cuáles son las habilidades que trabaja el profesorado con el alumnado SA.
 - Analizar si el profesorado conoce los recursos más adecuados para trabajar con el alumnado SA.
 - Descubrir si el profesorado conoce las estrategias más efectivas para trabajar con el alumnado SA.

Hipótesis

- Existe una relación entre la experiencia docente y el grado de satisfacción con la respuesta educativa.
- Existen diferencias significativas entre el grado de experiencia de los docentes en alumnado Asperger y la actualización de la formación.
- Existen diferencias significativas entre el grado de experiencia de los docentes en alumnado Asperger y considerar que tienen suficiente conocimiento.
- Existe relación entre los docentes en función del nivel de formación del profesorado y el conocimiento de la estrategia de intervenciones sensoriales y masajes.
- Existe relación entre la función de tutor y el conocimiento de la estrategia de pocos trabajos y actividades en equipo.

3.3 Método

En este trabajo de investigación se presenta un problema de investigación, con el objetivo de obtener un análisis mucho más efectivo, eficaz y preciso debido al desarrollo y planteamiento de unas hipótesis de investigación. Es por ello que, se realiza un estudio con el empleo de un método cuantitativo.

La metodología cuantitativa se caracteriza por ser un planteamiento científico positivista, puesto que supone un planteamiento y acercamiento de la realidad que es objeto de estudio, así como a la teoría (Corbetta, 2003). Dicha metodología se caracteriza por:

- Tratar una realidad observable, medible y que se pueda analizar de un modo preciso.
- La relación que se establece entre la teoría y las hipótesis es muy estrecha, ya que a partir del marco teórico se formulan las hipótesis a través de un razonamiento deductivo y validado empíricamente.
- Se establece una relación causa-efecto entre dos variables, siendo dicha relación establecida por las hipótesis planteadas.
- Se analizan las variables mediante procedimientos matemáticos y estadísticos, las variables características que pueden adoptar valores distintos. Es decir, se le asignan números o valores en función de la variable.

Gracias a esta metodología de investigación, se tiene la capacidad de predicción y generalización, puesto que se trabaja con una muestra de la población objeto de estudio. Cabe destacar que, se aplicará un proceso sistemático que permitirá abordar una serie de pasos que permitirán construir una estructura lógica para dar respuestas coherentes y adecuadas al problema planteado. Asimismo, esta investigación es de carácter estadístico, puesto que para obtener las respuestas a las hipótesis planteadas y alcanzar los objetivos del estudio, se volcaron los resultados obtenidos en el cuestionario llevado a cabo en el programa estadístico SPSS Statistics en su versión 25, con el fin de realizar los análisis inferenciales pertinentes de relación y contraste entre variables ordinales y nominales.

3.3.1 Participantes/muestra

El desarrollo de la investigación se centró en una muestra compuesta por varios profesionales educativos, principalmente, maestros/as en activo/a de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, tanto tutores como especialistas, así como también orientadores/as.

Del total de personas que participaron en la cumplimentación del cuestionario (n=100), un 83% pertenece al género femenino (n=83) y, un 17% pertenece al género masculino (n=17). Es por ello que, se puede observar una gran mayoría de personas del género femenino frente al masculino, siendo esto posiblemente debido a que la enseñanza se haya considerado una profesión dominante entre las mujeres (ver tabla 1). Asimismo, destacar que, la media de edad de los encuestados/as se encuentra en torno a los 43.33 años, siendo la edad mínima 22 años y la máxima 64 años. Además, el 50 % central se sitúa en la edad de 46 años, el 25 % inferior de los casos tiene entre 33.5 y 46 años y, finalmente, el 25 % superior tiene entre 46 y 53 años.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de la variable género

	N	%	% a
Mujer	83	83 %	83%
Hombre	17	17%	100%

Con el objetivo de comprobar la relación entre el tamaño de la media y la variabilidad de la variable, se halla el Coeficiente de Variación. En este caso, da un resultado fue del 27.51%, por ello, existe una alta variabilidad al existir edades muy dispares al ser mayor del 20% y, obteniendo así, un grupo de edad heterogéneo.

Por otra parte, con respecto a la media de los años de experiencia de los docentes encuestados, se encuentra en torno a los 13, 83 años, siendo la edad mínima 0 y la máxima 35 años. De igual modo, el 50% central se sitúa en torno a los 14.5 años, el 25% inferior de los casos tiene entre 5 y 14.5 años de experiencia y, por último, el 25% superior tiene entre 14,5 y 20, 75 años. Con la finalidad de comprobar la relación entre el tamaño de la media y la variabilidad de la variable, se halla el Coeficiente de Variación. En este caso, da un resultado fue del 68.89%, por ello, existe una alta variabilidad al existir edades muy dispares al ser mayor del 20% y, obteniendo así, un grupo de edad heterogéneo.

Por otra parte, de los docentes que han participado en esta investigación (n=100), decir que, cada uno de ellos/a ocupa una función distinta en cada centro. Sin embargo, un 74 % de los maestro/as desempeñan la función de tutor/a (n=74), siendo la mayoría de los encuestados/as, seguido de la función de maestro/a especialista en inglés que supone el 11% de la muestra encuestada (n=11). De igual manera, es significativo destacar la función de orientador/a que supone el 1% de los encuestados/as (ver tabla 2).

Tabla 2

Estadísticos descriptivos de funciones de los docentes en el centro educativo

	N	%	% a
Función Tutor/a	74	74%	74 %
Función Maestro/a inglés	11	11%	85 %
Orientador	1	1%	86%

Con respecto al nivel de estudios que posee, la mayoría de los sujetos/as posee una diplomatura, situándose así en el 48%, seguido de un 29% de docentes que poseen una licenciatura y un 26% que tienen un título de grado. Sin embargo, mencionar que, un 14% tiene un máster y tan solo un 2% que tienen un doctorado.

De igual manera, la tipología de centro en la que se ubican los maestros/as y los docentes de Secundaria es mayoritariamente público, ya que supone un 86% mientras que un 9% son solo profesorado de centros concertados y un 5% que pertenecen a un centro privado. Asimismo, destacar que, el nivel educativo en el que mayormente imparten docencia es en Infantil y Primaria, más concretamente en los cursos de 3º de Educación Infantil que supone el 26% al igual que 1º de Primaria y 2º de Primaria. De igual manera, le siguen los cursos de 3º y 5º de Primaria con un 24%. En contraposición, encontramos que la minoría de los docentes encuestados imparten docencia en el curso 1ºESO al suponer tan solo el 8%.

Cabe destacar que, la isla mayoritaria en la que trabajan la mayoría de los encuestados es Tenerife, puesto que se sitúa en el 96% mientras que un 2% son maestros/as de la isla de La Palma y, el 2% restante de la isla de Fuerteventura. Por último, la zona en la que se encuentran ubicados los centros de los encuestados/as es, principalmente, urbana ya que supone el 58%, seguido de la zona periférica (a las afueras de la zona urbana) con un 32% mientras que un 10% se encuentran en centros educativos de zonas rurales.

3.3.2 Instrumento de recogida de información

Para la recogida de información se va a emplear un cuestionario elaborado *Ad Hoc* (ver Anexo 1) cuyo modelo de aplicación se acogió a la evolución de la pandemia. Por lo que se decidió utilizar la herramienta digital *Google Forms* que facilita la recogida de información mediante soporte digital.

CUESTIONARIO

El cuestionario, según Tamayo y Tamayo (2006), se trata de una investigación transeccional o transversal en la que se pueden recolectar los datos en un momento preciso, cuyo propósito es describir las variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento determinado.

Por otra parte, según Hernández-Sampieri (2008), dicha investigación es de carácter transeccional, puesto que se centra en analizar el nivel o estado de una o más variables en un determinado momento, así como cuál es la relación entre un conjunto de variables. Cabe destacar que, el autor Hernández-Sampieri (1997), hace referencia que el

cuestionario es el instrumento que más se utiliza a la hora de recoger datos, consistiendo dicho cuestionario en preguntas respecto a una o más variables a estudiar. Asimismo, mencionar que se hace uso de una escala tipo Likert (del 0-4), la cual, según el autor consiste en unos ítems que se presentan en formato de afirmaciones o juicios ante los que se pide a los participantes que reaccionen a través de 5 categorías de respuestas que van desde menor grado de acuerdo a mayor grado de acuerdo. Por otra parte, mencionar que, se encuentran en este cuestionario ítems nominales politómicos cuyas opciones de respuesta son: *verdadero, falso o no sabe/no contesta*.

Resaltar que, este cuestionario se encuentra organizado por dimensiones, En primer lugar, destacar la *Dimensión Sociodemográfica*, en la cual, se incluyen un conjunto de datos de naturaleza social que describen las características de la población, permitiendo un análisis en el que pueden realizarse interpretaciones, proyecciones, así como predicciones que ayudarán a la reflexión del investigador/a y a la búsqueda de posibles soluciones. Para esta dimensión, se incluyeron 12 ítems, cuyas opciones de respuesta fueron: marcar una o varias opciones, escribir la edad y algunas de escala tipo Likert (0-4). Asimismo, las variables que se recogen en esta dimensión son las siguientes: género; edad; años de experiencia; función que desempeña en el centro educativo en el que trabaja; nivel de estudio; tipo de centro en el que trabaja; nivel educativo en el que imparte docencia; zona del centro educativo en el que trabaja e isla en la que trabaja; grado de experiencia con alumnado Asperger; experiencia laboral con alumnado con Informe Psicopedagógico; grado de satisfacción con la respuesta ofrecida y si considera que el centro ordinario es la mejor opción para el alumnado Asperger.

La segunda dimensión es *Formación del profesorado frente al Síndrome de Asperger* e incluye: formación recibida y recursos disponibles; conocimiento de las características del Síndrome de Asperger; estrategias para buscar información del SA; nivel educativo en el que fue diagnosticado el/los casos de Asperger con los que ha trabajado, así como el diagnóstico en el centro educativo del alumnado SA. En esta dimensión se incluyen 5 ítems cuyas opciones de respuesta fueron: marcar una o varias opciones, algunas de escala tipo Likert (0-4), así como también preguntas de verdadero/falso o no sabe/no contesta. La finalidad de esta dimensión es conocer la formación que poseen los docentes y detectar así si existe o no necesidad.

En la tercera dimensión *Metodología en el aula* se presentan una serie de variables, siendo estas un conjunto de variables cuya finalidad es obtener información acerca de la metodología que aplican los docentes en el aula con el alumnado con NEE, en esta dimensión se incluyen 5 ítems, cuyas opciones de respuesta fueron: marcar una o varias opciones y de escala tipo Likert (0-4). Para ello, las variables son: habilidades que suelen trabajar con el alumnado Asperger; intervención con el alumnado SA; material para alumnado SA; recursos humanos para el aula con alumnado SA; y estrategias eficaces para actuar con alumnado SA.

Por último, se añade una pregunta abierta en la que los docentes deberán indicar otras actividades, estrategias y recursos que puedan considerar efectivos para trabajar con el alumnado Asperger.

3.3.3 Procedimiento

El procedimiento que se siguió para la construcción, validación y puesta en marcha del cuestionario en el formato de *Google Forms* ha sido la siguiente:

En primer lugar, se construyeron las preguntas y los ítems del mismo a partir de lo indagado e investigado en el marco teórico acerca de las características de las personas que presentan Síndrome de Asperger. Asimismo, se reflejaron las estrategias, así como también, los recursos que deben de aplicarse en caso de tener en el aula algún alumno o alumna con Síndrome de Asperger.

Una vez se construyó y revisó el cuestionario con preguntas e ítems que, según lo investigado en el marco teórico, se procedió a realizar la validación de expertos. Para ello, se incluyeron una serie de preguntas de valoración en escala tipo Likert con el fin de valorar la claridad, relevancia, coherencia y suficiencia de los ítems. Se incorporó, además, una casilla para observaciones específicas. Tras preparar estas modificaciones, se contactó con cuatro expertos en diversidad de la Universidad de La Laguna, a través de un correo electrónico, en el que se les facilitó el enlace para cumplimentar la valoración de dicho cuestionario (ver Anexo 2). Transcurridos unos pocos días, se recibieron las respuestas de los expertos a excepción de uno. Al obtener tres respuestas, éstas fueron suficientes para proceder a los cambios según las opiniones, los comentarios de sugerencia de mejora y las valoraciones recibidas.

En este sentido, se modificó la estructura de algunas preguntas (i.e edad con formato de respuesta abierta), se mejoró la claridad de los ítems y se incluyeron algunas preguntas, con el objetivo de que se encontrara lo mejor posible antes de aplicarlo a la muestra real.

Posteriormente, se realizó un estudio piloto, con el fin de averiguar si el cuestionario se ajustaba al tiempo estipulado, si era fácilmente entendible, si se sentían incómodos al realizarlo, si existía algún error en la redacción de las preguntas, así como indicar algún aspecto de mejora (ver Anexo 3). Una vez planteadas estas nuevas preguntas, se procedió a enviar a una muestra piloto. Para ello, se acudió a una muestra de personas con la titulación en el Grado de Magisterio de Educación Infantil y Primaria, pero con escasa experiencia laboral. En esta ocasión, se dejó un margen de cuatro días para conseguir muestra suficiente para obtener resultados adecuados y aplicar los cambios oportunos.

Tras recibir algunas sugerencias de mejora por parte de la muestra piloto, tales como: medir mejor el tiempo estimado y la claridad de algunos ítems, se realizaron las modificaciones pertinentes.

A la hora de llevar a cabo el envío, se contactó mediante correo electrónico a centros educativos conocidos y, posteriormente, se acudió a la página web de la Consejería de Educación y se contactó con otros centros educativos de la isla de Tenerife, así como también otras islas de la Comunidad Autónoma de Canarias mediante correo electrónico.

Transcurridos unos días, se comprobó que aún faltaba profesorado por contestar el cuestionario para conseguir una muestra estimada, en este caso, N=100. Para ello, se volvió contactar con otros centros educativos a través de un correo electrónico y, llegado a la muestra estimada, se procede a analizar las respuestas recibidas.

3.3.5 Análisis de datos

Con la finalidad de conseguir los objetivos de la investigación, se llevaron a cabo una serie de procesos de análisis de los datos obtenidos. Para ello, se recogieron los aspectos más importantes del plan de análisis partiendo de las hipótesis planteadas. Para analizar la formación que poseen los maestros/as de Educación Infantil y Primaria, así

como los docentes de Secundaria utilizó el programa SPSS Statistics en su versión 25 para codificar y recoger los datos obtenidos en el cuestionario online.

En primer lugar, se calculó la fiabilidad del cuestionario mediante el coeficiente Alfa de Cronbach considerando aceptable y proporcionando una consistencia interna al valor que más se acerca al valor 1. Este análisis se realizó con las variables ordinales del cuestionario completo.

En segundo lugar, se llevó a cabo un análisis de tipo estadístico descriptivo con el objetivo de analizar la frecuencia, el análisis y distribución de los porcentajes. En tercer lugar, se llevó a cabo un análisis estadístico de tipo inferencial. En este caso se contaba con una $n > 30$, pero al tratarse de variables cualitativas (ordinales y nominales), se procedió a utilizar pruebas no paramétricas. En primer lugar, se llevó a cabo un análisis de correlación Spearman con el fin de conocer la relación entre que hay relación entre ambas (experiencia docente y el grado de experiencia con alumnado Asperger). Posteriormente, se utilizó la prueba Chi Cuadrado para las variables nominales, con la finalidad de analizar las posibles relaciones entre las variables docentes (nivel de estudios y conocimiento de la estrategia de intervención sensorial y masajes, así como la función de tutor y estrategia de pocos trabajos y actividades en equipo. Además, se llevaron a cabo análisis de contraste de Kruskal-Wallis con la finalidad de comprobar si existen diferencias entre las variables (grado de experiencia con Asperger y actualización de la formación en Asperger, así como grado de experiencia y considerar tener suficiente conocimiento en Asperger.)

3.3.4 Cuestiones éticas y de rigor metodológico

Respecto al rigor, podemos decir que se trata de un concepto transversal a la hora de llevar a cabo un proyecto de investigación, puesto que permite valorar la aplicación de forma correcta y científica de los métodos de investigación, así como las técnicas de análisis para la obtención y el procesamiento de los datos. Asimismo, *la fiabilidad y la validez* son las cualidades esenciales que deben de tener los instrumentos de índole científico a la hora de recoger datos, puesto que garantizan que los resultados que se obtienen son de crédito y confianza. En contraposición, estos planteamientos son dados desde el paradigma positivista que han fundamentado los criterios que se han establecido para fomentar la credibilidad de los estudios cuantitativos (Noreña et al., 2012). Resaltar que, para esta investigación se ha partido de investigaciones anteriores validadas y, según

lo indagado, se ha creado el instrumento para recabar la información del modo más fiable posible. Asimismo, se ha comprobado la *fiabilidad* del cuestionario mediante las técnicas citadas en con anterioridad.

De igual manera, la *validez* se refiere al modo en el que se recogen los datos, el poder analizar e interpretar mediante un fundamento teórico y experiencial es lo que va a ofrecer al investigador/a un rigor y una seguridad en sus resultados. Es por ello que, la validación de contenido se llevó a cabo a través de una validación de expertos y una prueba piloto. Por tanto, una vez se obtienen los datos, se analizarán e interpretarán conforme a las investigaciones realizadas anteriormente teniendo de este modo un fundamento teórico en el que basar las respuestas recibidas a partir del instrumento aplicado, garantizando así un rigor y una validez.

En referencia a las cuestiones éticas decir que, es importante para el estudio cuantitativo que los participantes se encuentren con la libertad de contar su experiencia sin ningún tipo de condición. Es por ello que, antes de aplicar el cuestionario, se les hace saber a los participantes de este estudio, manifestando estar de acuerdo para ser informantes y, del mismo modo, conocer sus derechos y responsabilidades en la investigación. Finalmente, para asegurar la confidencialidad, se informó a los participantes del motivo del estudio y se garantizó su anonimato ante la información aportada y con fines de investigación.

4. RESULTADOS

En primer lugar, se calculó el índice de fiabilidad Alpha de Cronbach para todos los ítems del cuestionario que eran de carácter ordinal (18). Los datos arrojaron un valor de 0. 831, es por ello que se obtiene un valor alto de fiabilidad (ver tabla 3).

Tabla 3

Índice de fiabilidad Alpha de Cronbach

Alfa de Cronbach	Nº de elementos analizados
0. 831	18

4.1. Experiencia con el alumnado SA

Se observa que un 34% manifestó tener algo de experiencia con el alumnado que presenta estas características, seguido de un 14% de los encuestados/as que hacen referencia a tener bastante y mucha experiencia. Sin embargo, un 22% confesó que no ha tenido experiencia con Asperger. Por tanto, son datos bastante llamativos, ya que, si el profesorado no ha tenido experiencia con este tipo de alumnado, no conoce sus características y tampoco conoce cómo puede actuar en el momento en el que se le presente un caso en el aula.

Por otra parte, también se analizó la experiencia laboral con informe psicopedagógico de alumnado Asperger, siendo el resultado de un 51% de los docentes que han participado en este estudio que manifestaron no haber tenido experiencia laboral con alumnado que presente un diagnóstico de Síndrome de Asperger, pero sí manifestaron un 80% del profesorado haber tenido experiencia con alumnado TEA. Es por ello que, puede deducirse que actualmente existen más casos de alumnos/as TEA en las aulas frente al alumnado con Asperger (ver tabla 4).

Tabla 4

Experiencia laboral con alumnado TEA y Asperger

	N	%
Experiencia laboral con TEA	80	80%
Experiencia laboral con Asperger	49	49%

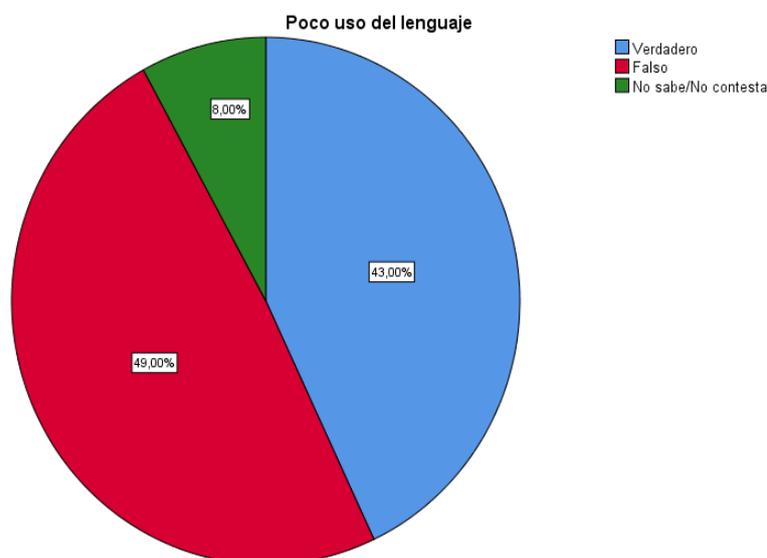
4. 2. Conocimiento de los docentes en cuanto a las características del SA

En cuanto al conocimiento que poseen los docentes respecto a las características del Síndrome de Asperger y su distinción frente a otras características del TEA, hay que destacar que, los docentes acertaron bastante en que una de las dificultades de los alumnos/as Asperger son las habilidades sociales, puesto que un 87% afirmó que es verdadero mientras que un 9% consideró que es falso.

Por otra parte, se encontró que el profesorado vio confuso que los alumnos/as hagan poco uso del lenguaje, ya que un 49% afirmó que es falso mientras que un 43% afirmó que es verdadero (ver figura 1).

Figura 1

Poco uso del lenguaje



Con respecto a los intereses restringidos, también son significativos los datos obtenidos, ya que 82% afirmó que es verdadera esta característica frente a un 10% que consideró que es falsa. Por lo que puede deducirse que los docentes conocen de buena tinta que esta es una característica del alumnado Asperger. En el plano de las emociones, los docentes afirmaron con un 66% que los alumnos/as no saben reconocer las emociones del resto de personas, así como también un 71% afirmó que tampoco saben ponerse en el lugar del otro compañero/a. Por otra parte, los maestros/as también afirman que los alumnos/as con Asperger no saben iniciar y mantener una conversación, puesto que un 62% consideró que la afirmación “*saben iniciar y mantener una conversación*” es falsa, frente a un 27% que consideró que es verdadera. De igual manera, en la afirmación “*inflexibilidad ante las rutinas*” un 69% consideró que es verdadero frente a un 24% que considera que es falso. Asimismo, un 63% afirmó que los alumnos/as con Asperger no entienden las ironías al considerar falsa la afirmación “*Entienden las ironías*” frente a un 30% que cree que si las entiende al afirmar que es verdadera dicha afirmación (ver tabla 5).

Tabla 5

Estadísticos descriptivos sobre el grado de conocimiento del profesorado acerca de las Características de SA.

	Verdadero	Falso	No sabe/No contesta
Intereses restringidos	82%	10%	8%
Saber reconocer los sentimientos de los demás	19%	66%	15%
Saber ponerse en el lugar de otro compañero/a	14%	71%	15%
Inflexibilidad a cambios en las rutinas	69%	24%	7%
Entienden las ironías	30%	63%	7%

Con respecto a la afirmación “*juegan con sus compañeros/as*” un 66% consideró que es falsa frente a un 19% que consideró que es verdadera. De igual manera, en la afirmación “*comparten materiales con el resto de compañeros/as*” un 55% afirmó que es falsa mientras que un 26% considera que es verdadera. Asimismo, en la afirmación “*en los recreos se mantiene alejado del resto de compañeros/as*” un 69% de los docentes afirmó que es verdadero frente a un 13% que considera que es falso. Además, un 66% de los maestros/as consideraron que los alumnos/as con Asperger *mantienen una fijación ante un tema llegando a ser expertos*. Sin embargo, un 58% de los profesores/as afirmó que las personas con este Síndrome *no poseen un CI bajo*. Por tanto, se puede comprobar cómo los maestros/as de Infantil y Primaria, así como los docentes de Secundaria presentan conocimiento en las características del Asperger, pero manifestaron confusión ante algunas de ellas.

Con el fin de comprobar la primera hipótesis, sobre si existe relación entre la experiencia con el alumnado Asperger y la satisfacción con la respuesta educativa llevada a cabo. Se calculó la Correlación de Spearman. Se encontró una relación lineal

estadísticamente significativa, moderada y directamente proporcional, entre el grado de experiencia con el alumnado Asperger y el grado de satisfacción con la respuesta educativa ofrecida ($r_s = .402$, $p < .05$) siendo positiva, por lo que cuanto mayor es la experiencia con el alumnado Asperger, mayor es la satisfacción con la respuesta educativa ofrecida y a menor nivel de experiencia, menor es la satisfacción con la respuesta educativa ofrecida (ver tabla 6).

Tabla 6

Análisis de Spearman entre la experiencia con el alumnado Asperger y satisfacción con la respuesta educativa

Análisis de correlación Spearman	
Coeficiente de relación	1,000
Sign. (bilateral)	<u>0,001</u>
N	66

4.3. Formación del profesorado sobre el SA.

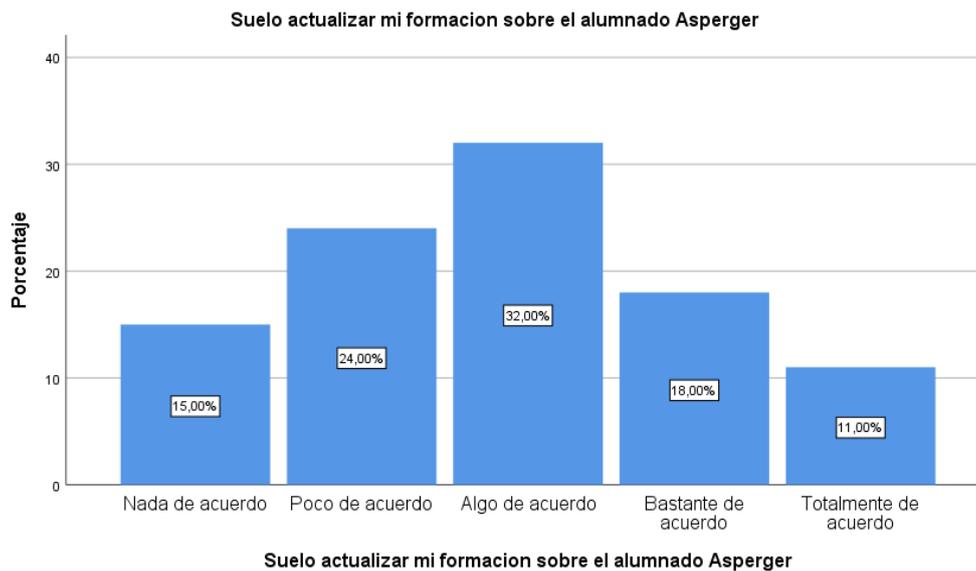
Para esta dimensión se analizará el grado de conocimiento que poseen los maestros/as de Infantil y Primaria, así como también los docentes de Educación Secundaria en alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE). El resultado obtenido es que, un 32% hace referencia a estar totalmente de acuerdo con haber recibido esa formación, pero un 29% manifestó que ha recibido algo de formación. Por tanto, existen docentes que consideraron que se encuentran bastante formados ante el alumnado de educación especial, pero otro gran número de profesores/as consideró no estarlo.

Asimismo, en lo concerniente a la actualización de la formación que reciben los docentes en alumnado Asperger, se obtuvo que un 32% aseguró estar *algo de acuerdo* con esta afirmación, un 24% se posiciona en *poco de acuerdo* y un 15% aseguró estar *nada de acuerdo*. Es por ello que, puede destacarse que, son pocos los maestros/as que

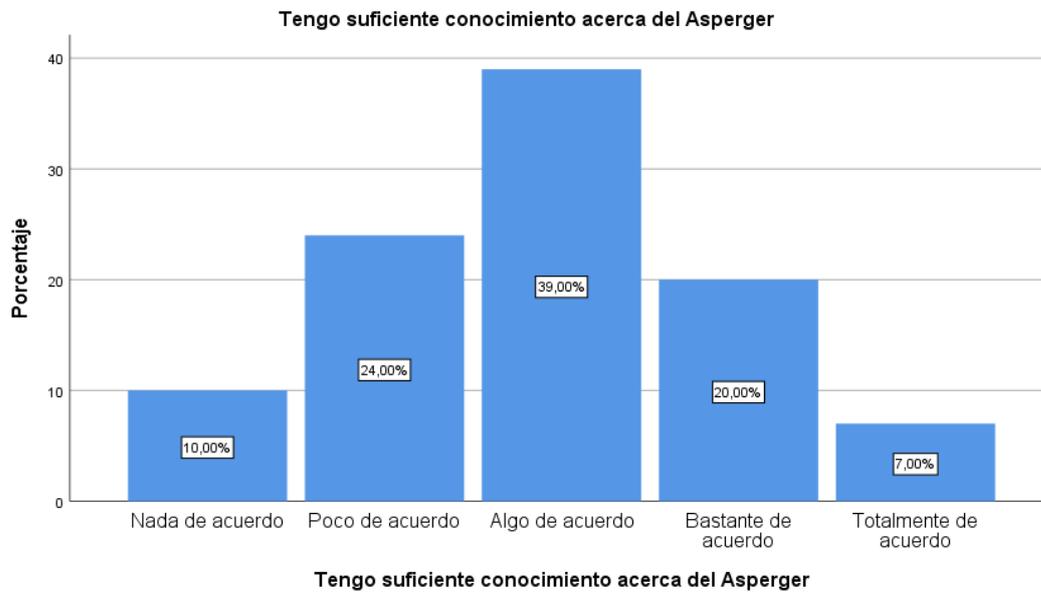
deciden seguir formándose y actualizar sus conocimientos acerca de este Síndrome (ver figura 2).

Figura 2

Suelo actualizar mi formación sobre el alumnado Asperger



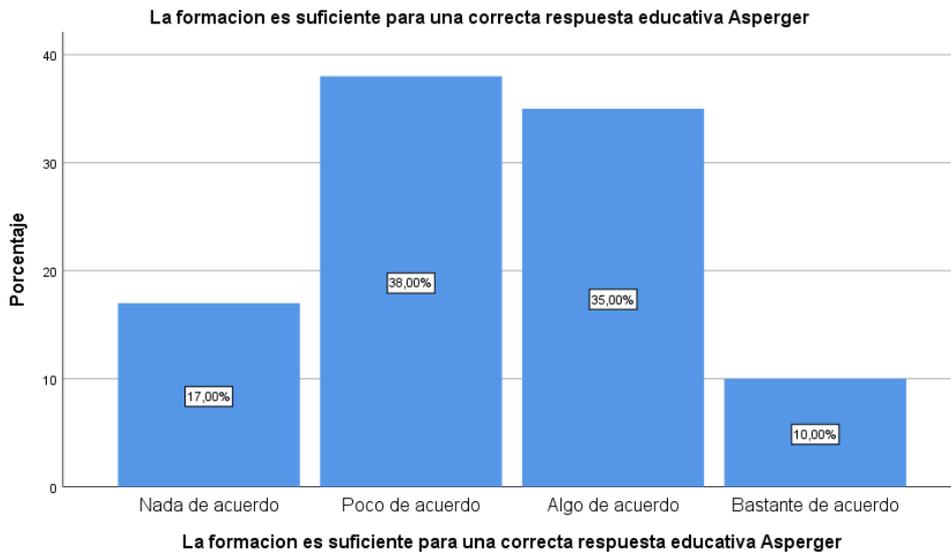
Por otra parte, en la afirmación “*tengo suficiente conocimiento acerca del Asperger*”, resulta bastante significativo que un 39% de los maestros/as aseguró encontrarse *algo de acuerdo* con esta afirmación, por lo que son casi la mitad los que consideraron poseer el conocimiento suficiente. Sin embargo, es importante destacar que, un 24% de los docentes afirmó estar *poco de acuerdo*, por tanto, podría decirse que también existe una cantidad considerable de profesionales que reconocieron que no poseen el conocimiento necesario acerca del alumnado con estas características (ver figura 3).

Figura 3*Tengo suficiente conocimiento acerca del Asperger*

Resaltar que, son bastante significativos los resultados obtenidos en lo concerniente a la correcta respuesta educativa para el alumnado con Asperger, puesto que un 38% de los docentes se encontraron *poco de acuerdo* con esta afirmación mientras que un 35% de los maestros/as afirmó estar *algo de acuerdo* con poseer la suficiente formación para dar una respuesta adecuada al alumnado Asperger. Es por ello que, son más los profesores/as que se encontraron con escasa formación que le permita dar respuesta al alumnado con estas dificultades o bien que la formación que ha recibido no les dota de las habilidades suficientes para ello (ver figura 4).

Figura 4

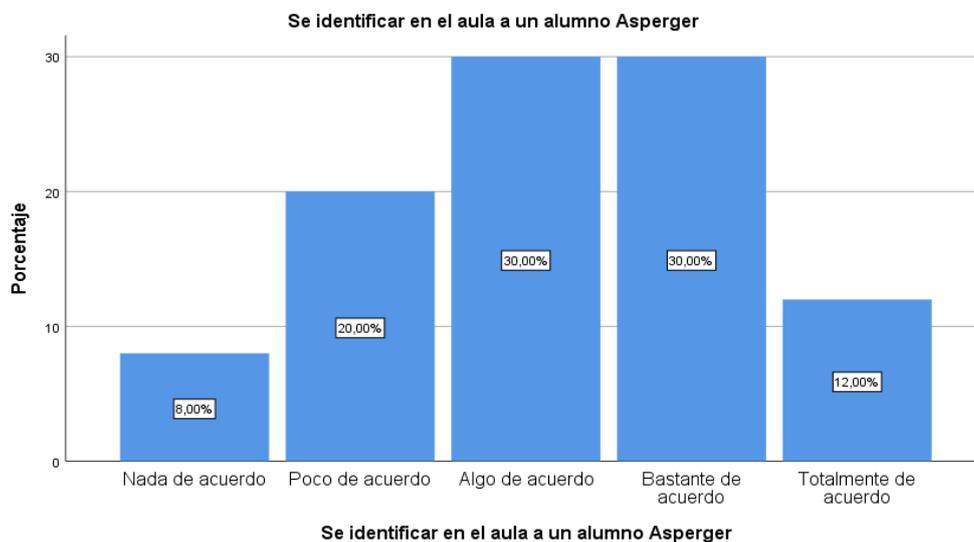
La formación es suficiente para dar una correcta respuesta educativa Asperger



Cabe destacar que, a la hora de identificar en el aula a un alumno/a con Asperger, los maestro/as aseguraron saber reconocer las características de este Síndrome, puesto que un 30% asegura estar *algo de acuerdo* y *bastante de acuerdo*. Sin embargo, también es significativo que un 20% de los docentes afirmó estar *poco de acuerdo* y manifiestan tener dificultades a la hora de identificar a estos alumnos y alumnas con estas dificultades (ver figura 5).

Figura 5

Sé identificar en el aula a un alumno Asperger



Asimismo, se ha planteado una hipótesis para comprobar *si existen diferencias significativas entre el grado de experiencia de los docentes con alumnado Asperger frente a si suelen actualizar el conocimiento que poseen acerca de este alumnado*. Para ello, se aplicó el análisis de Kruskal-Wallis, se encontraron diferencias significativas entre las dos variables $\chi^2(3) = 16.324$, $p < .05$ (ver tabla 7). Es por ello que, los profesores que tienen algo de experiencia se actualizan más frente aquellos docentes que tienen más experiencia, es decir, aquellos maestros/as que tienen poca o nada experiencia suelen actualizar su conocimiento en Asperger frente a los que tienen más experiencia (ver tabla 8).

Tabla 7

Análisis de contraste Kruskal-Wallis entre el grado de experiencia de los docentes con Asperger frente a si suelen actualizar el conocimiento.

Suelo actualizar mi formación sobre el alumnado Asperger	
H de Kruskal-Wallis	16.324
gl	4
Sig. asintótica	0.003

Tabla 8

Análisis de contraste Kruskal-Wallis entre el grado de experiencia de los docentes con Asperger frente a si suelen actualizar el conocimiento.

	Grado de experiencia con alumnado Asperger	N	Rango promedio
Suelo actualizar mi formación sobre el alumnado Asperger	Nada de experiencia	22	39, 36
	Poca experiencia	16	43, 44
	Algo de experiencia	34	47, 49
	Mucha experiencia	14	60, 89
	Bastante experiencia	14	73, 71
	Total	100	

Por otra parte, se ha planteado una hipótesis para comprobar *si existen diferencias significativas entre el grado de experiencia de los docentes con alumnado Asperger frente a si consideran tener conocimiento suficiente en Asperger*, se aplicó el análisis de Kruskal-Wallis, se encontraron diferencias significativas entre las dos variables $\chi^2(3) = 17.475$, $p < .05$ (ver tabla 9). Por tanto, los profesores que tienen algo o poca o nada de experiencia consideran tener conocimiento suficiente en alumnado Asperger frente al resto de grupos (ver tabla 10).

Tabla 9

Análisis de contraste Kruskal-Wallis entre el grado de experiencia de los docentes con Asperger frente a si suelen actualizar el conocimiento.

Suelo actualizar mi formación sobre el alumnado Asperger	
H de Kruskal-Wallis	117.475
gl	4
Sig. asintótica	0.002

Tabla 10

Análisis de contraste Kruskal-Wallis entre el grado de experiencia de los docentes con Asperger frente a si suelen actualizar el conocimiento.

	Grado de experiencia con alumnado Asperger	N	Rango promedio
Tengo suficiente conocimiento acerca del alumnado Asperger	Nada de experiencia	22	38, 39
	Poca experiencia	16	39, 69
	Algo de experiencia	34	49, 22
	Mucha experiencia	14	68, 36
	Bastante experiencia	14	67, 14
	Total	100	

4.4. Metodología en el aula

En la dimensión habilidades que trabaja el profesorado con el alumnado SA, el profesorado informó de lo siguiente:

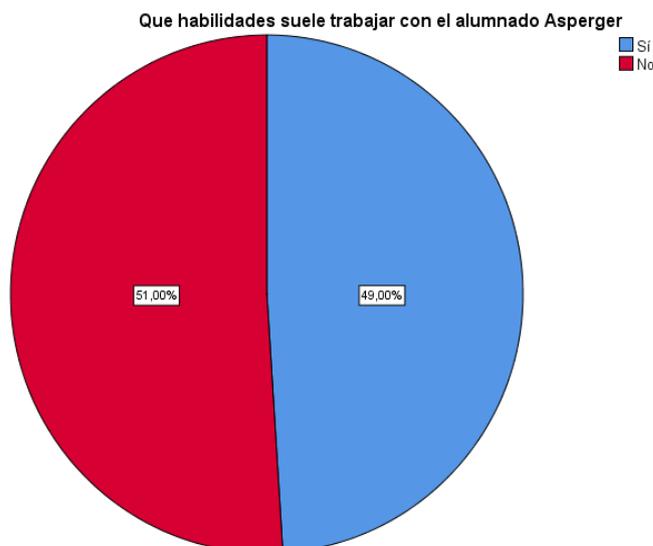
Primeramente, un 58% de los maestros/as afirmó que no suele trabajar las habilidades sociales, mientras que un 83% afirmó trabajar con el alumnado Asperger las habilidades lógico-matemáticas. Con respecto a la motricidad, los docentes afirmaron con un 74% que no trabajan la motricidad gruesa y con un 70% no trabajan la motricidad fina. Asimismo, las habilidades verbales por parte de los maestros/as no son trabajadas con un 79% frente a un 62% de los docentes que sí afirmó trabajar las habilidades no verbales (ver figura 6).

Figura 6

Qué habilidades suele trabajar con el alumnado Asperger (Verbales)

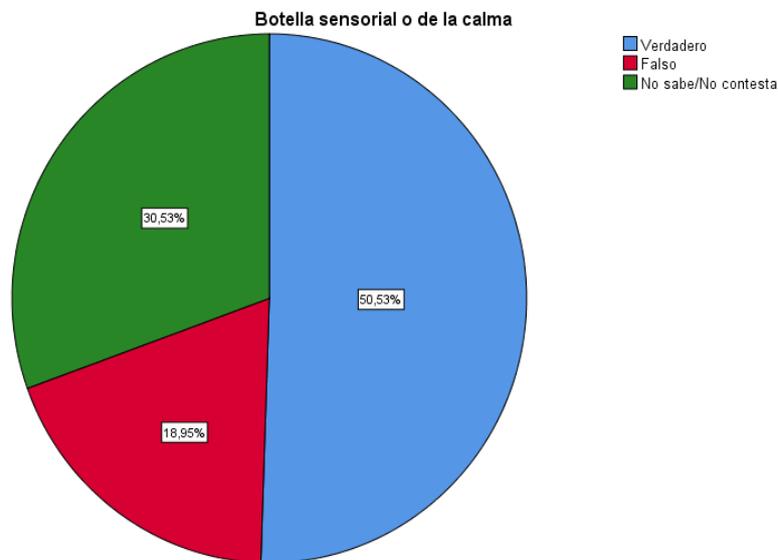


Además, los docentes confirmaron a través del porcentaje de un 51% que no trabajan las emociones y con un 80% reconocieron trabajar las rutinas en el alumnado Asperger (ver figura 7).

Figura 7*Habilidades que suele trabajar con alumnado Asperger (Emociones)*

4.4.1. Conocimiento sobre los recursos más eficaces para trabajar con alumnado Asperger.

Y, finalmente, en la dimensión *recursos y estrategias para trabajar con el alumnado Asperger*, se les ha preguntado a los docentes una serie de recursos y materiales en los que debían marcar si son correctos o no a la hora de llevarlos a cabo con el alumnado Asperger. Con respecto a los “apoyos visuales”, un 82% de los maestros/as consideraron que son un material apropiado para trabajar con el alumnado Asperger. De igual modo que, un 79% afirmó que los “recursos audiovisuales” son buenos recursos que ayudarán al alumnado con estas características. Los docentes con un 81% consideraron que los pictogramas son útiles para mejorar las dificultades de los alumnos y alumnas con Asperger, mientras que, un 12% se posicionó en que *no sabe/no contesta* acerca de los beneficios de este recurso, siendo este dato bastante significativo. La tablet con juegos interactivos, los maestros/as consideró con un 71% que resulta beneficiosa para el alumnado Asperger, pero un 19% *no sabe/no contesta* acerca de la utilidad de este recurso con estos niños y niñas. Respecto a la botella sensorial, los docentes con un 48% conoce este recurso y sus posibles beneficios para ayudar a mejorar algunas características del alumnado Asperger, mientras que resulta llamativo que un 29% del profesorado *no sabe/no contesta* acerca de este recurso (ver figura 8).

Figura 8*Botella sensorial*

Mencionar que, el material manipulativo fue considerado por los maestros/as con un 49% un recurso útil, pero un 22% consideró que no lo es, así como un 23% *no sabe/no contesta*.

Los cuentos para trabajar las emociones son útiles para los docentes con un 87% para trabajar con el alumnado Asperger y tan solo un 4% no lo consideró de ese modo. Sin embargo, un 6% reconoce *no sabe/no contesta* acerca de este recurso. Con respecto a la pizarra electrónica, decir que, un 62% de los maestros/as lo utiliza o lo conoce para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de estos niños/as mientras que un 12% no lo utiliza. Asimismo, es importante resaltar que, un 24% de los profesores/as reconoció no saber acerca de la utilidad de este recurso. Y, con respecto al material sensorial, mencionar que, un 58% consideró que es beneficioso para el alumnado Asperger, mientras que un 19% de los docentes consideró que no lo es, así como un 19% *no sabe/no contesta*. Es por ello que, puede decirse que los docentes saben reconocer algunos de los recursos más usuales a la hora de trabajar con el alumnado Asperger, sin embargo, en general, hay algunos de los recursos planteados que manifestaron desconocimiento o consideraron que no era un recurso aplicable al alumnado con estas características.

4.4.2. Conocimiento sobre estrategias eficaces para trabajar con alumnado Asperger

Se ha preguntado en el cuestionario acerca cuáles son las estrategias eficaces a la hora de trabajar con alumnado Asperger. Se han obtenido las siguientes respuestas:

Con respecto a la estrategia de “*Actividades deportivas*” los docentes se encuentran de acuerdo con un 69% que es una estrategia beneficiosa a la hora de llevarla a cabo con el alumnado con Asperger frente a un 22% que reconoció desconocer dicha estrategia. En la estrategia de “*enseñanza detallada con imágenes*”, un 88% de los docentes consideró que es útil para aplicarla con niños y niñas Asperger, pero un 6% no sabe/no contesta y un 6% no lo considera. Por otra parte, la estrategia de trabajos en grupo la consideró beneficiosa al afirmar como falsa “*pocos trabajos en equipo*” por un 48% de los maestros/as mientras que un 34% la consideró verdadera, por lo que se deja entrever que son pocos los docentes que aplican esta estrategia o son conocedores de sus beneficios. Con respecto a la “*dramatización*”, los docentes afirmaron con un 64% que es una estrategia beneficiosa para los niños y niñas Asperger, pero un 20% no les resulta útil y un 16% no sabe/no contesta acerca de los aspectos positivos de la misma. Además, con la estrategia “*instrucciones concretas*” un 49% afirmó que es verdadera esta afirmación y que resulta beneficiosa para el alumnado Asperger, sin embargo, un 39% dijo que es falsa y un 12% no sabe/no contesta. Con las “*dinámicas grupales con toda el aula*” el 72% de los docentes confirmó que es una estrategia positiva, así como son conocedores de la misma para los niños y niñas Asperger, mientras que un 17% dijo que esta estrategia es falsa y un 11% no sabe o no contesta. De igual manera, los “*juegos grupales*” un 74% del profesorado se posicionó en verdadero, un 14% en falso y un 12% en no sabe/no contesta. Es por ello que, son bastantes los docentes que conocen de la estrategia grupal para los estudiantes Asperger, pero también son significativos los datos del profesorado que lo consideraron falso o que no conoce de estas estrategias.

En la estrategia de “*establecer pocas rutinas en el aula*” un 42% de los maestros/as dijeron que es una estrategia verdadera, mientras que un 46% afirmó que es falsa y un 12% no sabe/no contesta. Por tanto, esta estrategia es confusa para el profesorado a la hora de aplicarla con el alumnado con Asperger. Y, por último, “*dedicar poco tiempo a sus intereses*” un 13% de los maestros/as consideró que es verdadera, mientras que un 77% afirmó que es falsa y un 10% reconoció no saber acerca de ello.

Por lo que, podría decirse que, en general, el profesorado ha indicado en mayor medida que conoce las estrategias más usuales y comunes a la hora de aplicarlo en la intervención individualizada del alumnado con Asperger. Sin embargo, hay algunas de estas estrategias que parece que no son tan conocedores/as de ello, como son las rutinas, las instrucciones concretas o los trabajos en equipo (ver tabla 11).

Tabla 11

Estrategias para el alumnado SA poco conocidas por los docentes

	Verdadero	Falso	No sabe/No contesta
Establecer pocas rutinas	42%	46%	12%
Instrucciones concretas	49%	39%	12%
Pocos trabajos en equipo	34%	48%	18%

Para dar respuesta a la hipótesis planteada de “*existe una asociación entre el profesorado con diplomatura y el conocimiento de la estrategia de intervenciones sensoriales y masajes*”, se aplicó el análisis de Chi cuadrado, se encontró una relación entre las dos variables $\chi^2(2) = 11.493, p < .05$ (ver tabla 12). En cuanto a la fuerza de esta asociación, se puede decir que es significativa, moderada y directamente proporcional (Coeficiente de Contingencia: $0.321, p < .05$) (ver tabla 13). Por tanto, los docentes que tienen un nivel de diplomatura creen en mayor medida que las escasas intervenciones sensoriales son falsas frente a aquellos que carecen de este nivel de estudios, es decir que, los docentes con un nivel de diplomatura tienen mejores conocimientos sobre las estrategias a utilizar que los que carecen de este nivel de estudios (ver anexo 4)

Tabla 12

Asociación entre el profesorado con diplomatura y el conocimiento de la estrategia de intervenciones sensoriales y masajes.

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11.493	2	0.003
Razón de verosimilitud	11.936	2	0.003
Asociación lineal por lineal	0.014	1	0.906
N de casos válidos	100		

Tabla 13

Asociación entre el profesorado con diplomatura y el conocimiento de la estrategia de intervenciones sensoriales y masajes.

	Valor	Significación asintótica (bilateral)
Phi	0.339	0.003
V de Cramer	0.339	0.003
Coefficiente de contingencia	0.321	0.003
N de casos válidos	100	

Para dar respuesta a la hipótesis planteada de “*existe una asociación entre el profesorado que cumple con una función de tutor/a y el conocimiento de la estrategia de pocos trabajos y actividades en equipo*”, se aplicó el análisis de Chi cuadrado, se encontró una relación entre las dos variables $\chi^2 (2) = 6.196$, $p < .05$ (ver tabla 14). En cuanto a la fuerza de esta asociación, se puede decir que es significativa y directamente proporcional

(Coeficiente de Contingencia: 0.242, $p < .05$) (ver tabla 15). Es por ello que, los profesores tutores/as disponen de mayor grado de conocimiento sobre la estrategia trabajar en equipo que aquellos que no lo son (ver anexo 5).

Tabla 14

Asociación entre el profesorado con función de tutor/a y el conocimiento de la estrategia de pocos trabajos y actividades en equipo.

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6.196	2	0.045
Razón de verosimilitud	5.994	2	0.050
Asociación lineal por lineal	4.869	1	0.027
N de casos válidos	100		

Tabla 15

Asociación entre el profesorado con función de tutor/a y el conocimiento de la estrategia de pocos trabajos y actividades en equipo.

	Valor	Significación asintótica (bilateral)
Phi	0.249	0.045
V de Cramer	0.249	0.045
Coeficiente de contingencia	0.242	0.045
N de casos válidos	100	

5. DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Tras la investigación realizada, es momento de relacionar la teoría en la que se ha basado este estudio con la realidad práctica que se encuentra en los centros educativos, así como también cómo se sienten los docentes respecto a la formación en Asperger. Para ello, tras la recogida de datos mediante el cuestionario, se ha podido extraer lo siguiente:

En primer lugar, respecto a la formación decir que, los docentes son el recurso más significativo y crucial para conseguir ser eficaces en los esfuerzos educativos, además que, la **calidad de su formación** se encuentra intrínsecamente vinculada con la potenciación de la calidad educativa (Castilla, 2009). Es por ello que, con esta investigación se pretendía comprobar la calidad de la formación obtenida por los docentes en alumnado NEE y, más concretamente, en Asperger y, se obtuvo que un 32% se mostró totalmente de acuerdo con haber recibido esa formación, pero un 29% manifestó que ha recibido algo de formación. Por tanto, existen docentes que consideraron que se encuentran bastante formados ante el alumnado de educación especial, pero otro gran número de profesores/as considera no estarlo.

Asimismo, en lo concerniente a la actualización de la formación que reciben los docentes en alumnado Asperger, se obtuvo que eran pocos los docentes que actualizaban la formación en Asperger. Se deduce, por tanto, que la actualización de conocimientos es un aspecto a trabajar con este grupo poblacional. En este sentido, como bien dice Caena (2013), va a ser la formación de los docentes la que tenga consecuencias positivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje para que sea de calidad. Además de que los docentes deben saber cómo integrar al alumnado con NEE, saber proporcionarles la atención individualizada y conocer las características del alumnado Asperger y, tras los resultados obtenidos se comprueba que las realidades en las aulas son bien distintas.

En cuanto a la autopercepción del profesorado sobre el conocimiento del SA, los resultados indicaron que un alto porcentaje de docentes cree tener poco conocimiento. Esto además, se constató en las preguntas en las que tuvieron que indicar si las características y estrategias eran adecuadas o no. Por tanto, podría decirse que también existe una cantidad considerable de profesionales que se encuentran con poca formación.

Asimismo, son bastante significativos los resultados obtenidos en lo concerniente a la correcta respuesta educativa para el alumnado con Asperger, ya que manifestaron

poseer la suficiente formación para dar una respuesta adecuada al alumnado Asperger. Es por ello que, fueron más los profesores/as que manifestaron poseer escasa formación para poder dar respuesta al alumnado con estas dificultades o bien que la formación que ha recibido no les dota de las habilidades suficientes para ello.

Tras el análisis de las hipótesis establecidas previamente en la investigación, se pudo comprobar lo siguiente: con la hipótesis “*relación entre la experiencia docente y el grado de satisfacción con la respuesta educativa*”, se pudo comprobar que cuanto mayor es la experiencia de los profesores/as, mayor es el resultado de la respuesta que se le proporciona al alumnado, siendo esto que la experiencia forma parte de un aprendizaje a través de la práctica, mediante la que se puede alcanzar una formación de calidad, de este modo, como bien señala el autor Castilla, (2009) que la calidad de la formación va a encontrarse íntimamente relacionada con la potenciación de la calidad educativa.

Por otra parte, se realizan análisis de contraste para comprobar si existen diferencias entre los grupos de docentes y dar respuesta a las hipótesis planteadas. En primer lugar, se comprobó que los docentes que tienen algo de experiencia suelen ser los que más actualizan su formación. Resulta llamativo que los docentes que reciben mayor formación, piensen más en la actualización y reciclaje de los conocimientos que aquellos que disponen de más experiencia, grupo que se recicla en menor medida. En este sentido, se debe incidir más en la formación de estos docentes para que puedan implementar prácticas acordes a lo que indica la investigación científica y, por tanto, que sus prácticas se vean reflejadas en el desarrollo y rendimiento de los alumnos/as que presentan SA. En contraposición, los docentes que se encuentran con más experiencia no suelen formarse o mantener una formación continua en su desarrollo como profesionales.

De igual modo, se comprobó que aquellos docentes que tienen poca o nada experiencia, son los que consideran tener más conocimiento en Asperger frente al profesorado con mayor experiencia. Este resultado indica pues que los esfuerzos de la formación deben enfocarse no solo a los docentes que finalizan recientemente sus estudios, sino también a los que parecen tener un mayor control del alumnado presente en las aulas. Ante esto, se pueden plantear numerosos interrogantes, entre ellos, ¿podemos asegurar que se esté ofreciendo una atención e intervención de calidad a pesar de disponer de mayor experiencia? Es por ello importante, ofrecer como dicen Safran y Safran (2001) la importancia de que los docentes sean asesorados por profesionales especialistas que les

puedan proporcionar la formación necesaria acerca del SA con el fin de que se encuentren bien preparados para enfrentarse a la labor de la enseñanza, así como contar con conocimientos, habilidades destrezas y creencias para ello (De Vicente, 2000) ya que son el motor y el corazón de la enseñanza y deben de poseer las habilidades y competencias adecuadas que les capaciten para desarrollar una metodología inclusiva en el aula, así como un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad al saber adaptarse a cada una de las capacidades y limitaciones del alumnado con diversidad y, más concretamente, con Síndrome de Asperger.

Con respecto a si los maestros/as de Infantil y Primaria, así como los docentes de Secundaria saben distinguir entre las características del Asperger y el TEA, se comprobó que acertaron bastante en que una de las dificultades de los alumnos/as Asperger eran las habilidades sociales mientras que más de la mitad afirmó que era falsa mientras que un Asimismo, los docentes manifestaron tener claro las dificultades sociales de los alumnos/as Asperger. Todo ello coincide con lo descubierto por los autores Latorre y Puyuelo (2016) que la mayor dificultad de las personas con SA se encuentra en las **interacciones sociales** del niño o la niña, caracterizados por una alteración social recíproca, falta de habilidad para comprender y el comportamiento social, excesiva sensibilidad a las críticas e incluso falta de empatía. Por tanto, gracias a este estudio se comprueba que los docentes reconocen sabiamente que las habilidades sociales son una de las grandes dificultades de las personas con Asperger.

Por otra parte, se observó que el profesorado encuentra confuso que los alumnos/as hagan poco uso del lenguaje. Por otra parte, los maestros/as también afirmaron que los alumnos/as con Asperger no saben iniciar y mantener una conversación. Sin embargo, tras lo investigado por Merino et al., (2014) en el **ámbito del lenguaje** (comienzo del habla a edad esperada) las personas con Asperger presentan dificultad en el uso de pronombres; contenido alterado del discurso con tendencia a ser pedante y a largos discursos sobre temas de su interés; repetición estereotipada de palabras o frases. Por tanto, los maestros/as dejan de manifiesto que no conocen lo suficiente o manifiestan confusión ante los problemas a nivel del lenguaje que tienen los alumnos/as Asperger. Por tanto, se comprueba que los maestros/as sí conocen que las personas con Asperger presentan dificultades en la comprensión de bromas sutiles como bien comprobaron los citados autores.

Con respecto a los intereses restringidos, también son significativos los datos obtenidos, por lo que puede deducirse que los docentes conocen de buena tinta esta característica del alumnado Asperger al igual que en la afirmación “*inflexibilidad ante las rutinas*”, por tanto, demostraron poseer conocimiento **en el ámbito de actividades que se repiten y/o resistencia al cambio** (fuerte apego a ciertos objetos o posesiones; malestar en situaciones o lugares poco familiares) como bien descubrió en su investigación Díez, (2018).

En el plano de las emociones, el profesorado manifiesta tener conocimiento acerca de las dificultades descubiertas por Díez (2018) en su estudio en el que comprobó que las personas con Asperger **en el ámbito no verbal** tienen escasa expresión facial; entonación monótona o exagerada; gestos limitados e inadecuada interpretación o no consideración de los signos no verbales. Además de reconocer que esta dificultad ocasiona problemas a la hora de comprender las intenciones y emociones de los demás, para darse cuenta del grado de interés que tiene el receptor con respecto al tema de la conversación, para mentir, para comprender ironías y chistes, etc... (Vázquez y Murillo, 2007)

Además, los maestros/as consideraron que los alumnos/as con Asperger *mantienen una fijación ante un tema llegando a ser expertos*, como bien confirma en su estudio la OMS (2019) que las personas con Asperger manifiestan tener intereses y actividades restringidas, estereotipadas y repetitivas. Además, según Díez (2018) afirmó tras su estudio que en el ámbito de habilidades e intereses el alumnado manifiesta intensos e inusuales para la edad.

Respecto a los materiales y recursos, los maestros demostraron conocer algunos de ellos, dejando entrever que poseen conocimiento a excepción de ser potenciado en estos aspectos. En este sentido, Flamarique-Lizarbe (2013) consideró que la acción docente debe centrarse en: promover un proceso de enseñanza-aprendizaje eficaz para obtener un entorno escolar inclusivo y reconocer los distintos ritmos de aprendizaje del alumnado, ya que pueden ser diagnosticados con un SA, pero manifestar aprendizajes distintos. Por tanto, la utilización de herramientas lúdicas, así como estrategias dinámicas e interactivas, pueden resultar de gran ayuda para el alumnado con estas características.

Los maestros reconocen los *pictogramas* como útiles para mejorar las dificultades de los alumnos y alumnas con Asperger. Resaltar que, la aplicación del *Habla Asignada*

(Schaeffer ,1980) (programa inspirado en el Sistema Bimodal para personas con SA) **ofrece numerosas ventajas y beneficios a la hora de mejorar la comunicación y el lenguaje**, ya que facilita la comprensión y el empleo de recursos visuales, así como establecer un sistema de comunicación mediante signos, el cual, ayuda a mantener la comunicación ocular y comprender expresiones faciales a la hora de expresarse oralmente (Rebollo et al., 2001; citado en Fernández, 2020). Por tanto, se ha comprobado que, el uso de pictogramas resulta bastante efectivo en el alumnado con Asperger, es por ello que, es un buen signo que los docentes lo conozcan, aunque resulta llamativo que haya un 12% de ellos/as que no.

Con respecto a las estrategias, en cuanto a las “*Actividades deportivas*” los docentes se encontraron con que poseían conocimiento acerca de esta estrategia conociendo los beneficios de las mismas, como bien menciona, Peinado (2019), en un estudio **encontró** mejoras significativas en el **área de habilidades motoras**. Es por ello que, resulta positivo comprobar que en esta ocasión sean bastantes los profesores/as que conocen de esta estrategia, sin embargo, aún son bastantes los que desconocen de los beneficios de la misma.

Con respecto a las estrategias que promueven las relaciones sociales y las emociones, los docentes eran conocedores en mayor medida, por lo que trabajan lo descubierto por Merino et al. (2014) que se debe fomentar **la integración social**, así como la habilidad de autorrealización. Además, es importante establecer un vínculo de comunicación positiva imprescindible para poder comprender lo que les interesa, consiguiendo de esta manera una interacción de índole motivadora, confortable y persistente. Además, Martos et al., (2012) hace referencia que, **la interacción social y comprensión emocional**, son dos aspectos que son importantes a la hora de trabajar en alumnado con SA, puesto que deben saber reconocer sus emociones, además de, ayudarles a gestionarlas por sí mismos, a desarrollar habilidades comunicativas y resolver problemas en situaciones de interacción social (Griffin et al., 2006). Es por ello que, son bastantes los docentes que conocen de la estrategia grupal para los estudiantes Asperger, pero también son significativos los datos del profesorado que lo considera falso o que no conoce de estas estrategias y que deben de aplicarse estas estrategias en el contexto educativo, ya que mejorarían en gran medida sus dificultades sociales como bien se ha demostrado en varias investigaciones.

Además, con la estrategia “*instrucciones concretas*” los docentes manifestaron no trabajarla mucho o desconocerla, sin embargo, Martos et al. (2012) indican que resultará más eficaz facilitar el contacto ocular con el alumno/a; compartir temas que resulten de interés; proporcionarles claves que les permitan hablar acerca de otros temas; trabajar los saludos, despedidas y agradecimientos como parte de su **lenguaje social**; ser claro/a en las explicaciones, asegurarse que el alumno/a lo ha entendido y, hacer uso de apoyo visual para conseguir una mejor comprensión. Por lo que los maestros/as han demostrado no poseer este conocimiento acerca de la estrategia mencionada que resultara bastante beneficiosa y con resultados positivos en el alumnado con estas características.

En la estrategia de “*establecer pocas rutinas en el aula*” los docentes demostraron desconocimiento ante ella, sin embargo, De la Iglesia y Olivar, (2006b) propusieron la elaboración de un programa de actuación integral de intervención socioeducativa para enfocarse positivamente en **la gestión de su tiempo libre** logrando enriquecer su tiempo de ocio, así como trabajar aquellas habilidades más deficitarias. Por tanto, esta estrategia es confusa para el profesorado a la hora de aplicarla con el alumnado con Asperger, sin embargo, es importante aplicarla, ya que permite una mejor gestión de su tiempo libre, así como evitar la inflexibilidad y la frustración en el alumnado con estas características.

En segundo lugar, para dar respuesta a la hipótesis “*Asociación entre el profesorado con diplomatura y el conocimiento de la estrategia de intervenciones sensoriales y masajes*” se pudo afirmar que el conocimiento de los docentes poseen una vez salen de la universidad no es el suficiente para conocer estrategias más concretas como son las intervenciones sensoriales, siendo esta fundamental para el alumnado con Asperger, puesto que, Silva et al. (2009, 2015), demostraron la existencia de cambios significativos en el lenguaje receptivo y efectivo, así como en el lenguaje social. Por tanto, se debe plantear enseñar estas estrategias al personal docente desde el momento en el que comienzan a formarse para esta profesión.

Y, por último, para la hipótesis “*asociación entre el profesorado que cumple con la función de tutor/a y el conocimiento de la estrategia de pocos trabajos y actividades en equipo*”, decir que, resulta interesante como aquellos docentes que cumplen más horas con el alumnado Asperger, son los que menos conocimiento tienen acerca de las actividades en equipo. Por lo que, se insiste una vez más en el fortalecimiento de la formación de los docentes a efectos prácticos, puesto que se ha demostrado que los

trabajos y actividades en equipo son beneficiosas para el alumnado Asperger, no solo a nivel de mejora en las habilidades sociales, si no también en el lenguaje verbal, no verbal y social como bien demostraron De la Iglesia y Olivar, (2005) y Martos et al., (2012).

Tras esta investigación, se ha podido concluir que son algunas las características en las que los docentes y profesorado manifiestan confusión con respecto a otros Trastornos del Espectro Autista, por lo que es necesaria una mayor formación en ese ámbito. Asimismo, con respecto a las estrategias y recursos, se han demostrado en estudios experimentales que son de gran utilidad, así como también beneficiosos a la hora de aplicarlos con el alumnado Asperger, sin embargo, también los maestros/as que han participado en esta investigación han manifestado no conocerlos en profundidad. Por otra parte, gracias a esta investigación, se demostró que es poco el asesoramiento que recibe el profesorado cuando se encuentran con un alumnado de educación especial en las aulas. Por tanto, es un aspecto a tener en cuenta, ya que pueden sentirse desbordados con el grupo-clase y proporcionarle la atención individualizada que merecen al alumnado NEE y Asperger, por lo que se debe reflexionar acerca de cómo se está organizando el sistema educativo para darse estas circunstancias y, que los docentes se merecen recibir la formación que necesitan para ser el motor del proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que de ellos/as depende la calidad y el aprendizaje para toda la vida de los niños y niñas.

Limitaciones

Una vez, se ha finalizado el estudio, ha sido momento de reflexionar acerca de las limitaciones del mismo. Es por ello que, tras la investigación se han encontrado las siguientes:

En primer lugar, a la hora de contactar con los centros educativos, puesto que debido al COVID-19, se ha realizado de manera telemática, por lo que muchos centros carecen de un correo electrónico habilitado o no se encuentran pendientes del mismo, lo que ha dificultado contactar con ellos/as. Asimismo, de los resultados obtenidos se han tenido dificultades a la hora de que los docentes contestaran todo el cuestionario, puesto que hubo respuestas que se dejaron en blanco.

Por otra parte, el estudio ha sido limitado porque se ha comprobado que los docentes tienen algo de conocimiento acerca del alumnado Asperger, sin embargo, no en profundidad y, en algunos aspectos se observa confusión. No obstante, no se alcanzó

averiguar cuál es el motivo en concreto de por qué no tienen esa formación o por qué no acuden a los cursos de formación. Futuros estudios podrían indagar y hacer hincapié en aquellos motivos que tienen los docentes por los que no acuden a recibir formación o por qué la formación que han recibido no les permite tener el conocimiento necesario para actuar con el alumnado Asperger, así como también que es lo que necesitan exactamente como docentes para mejorar en estos aspectos y poder proporcionarles al alumnado de estas características la intervención individualizada que requieren y, de este modo, alcanzar un aprendizaje significativo y para toda la vida.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Artigas, J. (2007). Aspectos neurobiológicos del Síndrome de Asperger. Un acercamiento al Síndrome de Asperger: Una guía teórica y práctica. Asociación de Asperger Andalucía.
- American Psychiatric Association. (2000). DSM-IV-TR: Diagnostic and statistical manual of mental disorders, text revision. *Washington: American Psychiatric Association.*
- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5 (5th ed.). *Washington: American Psychiatric Association.*
- Barquero, M. (2007). Síndrome de Asperger. Guía para padres de familia y educadores. *RET: Revista de toxicomanías, (77)*
- Bahrami F., Movahedi A., Marandi S. y Sorensen C. (2015) *The Effect of Karate Techniques Training on Communication Deficit of Children with Autism Spectrum Disorders. Journal of Autism and Developmental Disorders.*
<http://doi.org/10.1007/s10803-015-2643-y>
- Bello, J., y Sanabria, A. (2017). Estrategias metodológicas para el desarrollo de la cognición social en niños escolares con diagnóstico de Síndrome de Asperger. *Alejandro* *Repositorio Institucional*, 17-19.
<https://alejandria.poligran.edu.co/bitstream/handle/10823/1081/Estrategias%20metodologicas%20para%20el%20desarrollo.pdf>.
- Blanco, A., Regueiro, J. M., y González, M. (2016). El teatro como herramienta socializadora para personas con Asperger. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 27, 116-125.
doi:10.5944/reop.vol.27.num.2.2016.17117.
- Boletín Oficial de Canarias. (2019). Ley Orgánica 25/2019, de 25 de abril, por la que se regula la atención temprana en Canarias, 90, de 13 de mayo de 2019.
<http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2019/090/003.html>
- Boletín Oficial de Canarias. (2010). Orden del 13 de diciembre de 2010 por medio del cual se regula la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo

educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias. 22 de diciembre de 2010.
D.O. No. 250

Bravo-Álvarez, M. Á., y Frontera-Sancho, M. (2016). Entrenamiento para la mejora de disfunciones atencionales en niños y adolescentes con Síndrome de Asperger a través de estimulación cognitiva directa. *Anales de psicología*, 32 (2), 366-373.
doi: 10.6018/analesps.32.2.216351

Caena, F. (2013). Supporting teacher competence development for better learning outcomes. *Brussels: Report of European Commission*.
http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf

Carballal, M., Gago, A., Ares, J., del Rio, M., García, C., Goicoechea, A., y Pena, J. (2018). Prevalencia de trastornos del neurodesarrollo, comportamiento y aprendizaje en Atención Primaria. *Anales De Pediatría*, 89, 153-161.
<https://doi.org/10.1016/j.anpedi.2017.10.007>

Castilla, R. H. (2009). El maestro en la Unión Europea: la Europa de las competencias. *Tendencias pedagógicas*, (14), pp. 467-482.

Confederación Autismo España. (2020). Situación del alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo en España.
http://www.autismo.org.es/sites/default/files/informeeducacion_situaciondelalumnadotea_0.pdf.

Cuxart F. (2000). *El Autismo: Aspectos descriptivos y terapéuticos*. Ediciones Aljibe, S.L.

Decreto 25/2018 de 26 de febrero [con fuerza de ley]. Por medio del cual se regula la atención a la diversidad del alumnado en el ámbito de la enseñanza no universitaria de Canarias. 6 de marzo de 2018. D.O. N°. 46.

De Vicente, P. S. (2000). Un buen velero para aprender navegación: organizando los elementos del contexto para el desarrollo profesional del docente. *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal* (2) 917-948.

Diccionario de términos clave de ELE. Metodología cuantitativa. Centro Virtual Cervantes. (2021).

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodologiaacuantitativa.htm.

Díez Álamo, M. (2018). La inclusión del alumnado con trastorno de Asperger en la escuela. *Trabajo Fin de Grado*. pp. 1-42

Díez Hochleitner, R. (1998). Aprender para el futuro. Nuevo marco de la tarea docente.

Duran, D., Echeita Sarrionandia, G., Giné, C., Miquel, E., Ruiz, C., y Sandoval Mena, M. (2005). Primeras experiencias de uso de la Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for Inclusion) en el Estado español. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*.

Duk, C. y Loren, C. (2013). Flexibilización del currículum para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4, pp. 187-210.
<https://educrea.cl/wp-content/uploads/2016/07/DOC1-Flex-curriculum.pdf?x18843>

Durán, D. y Giné, G. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Red iberoamericana de expertos en la convención de los derechos de las personas con discapacidad*. pp.- 153-170.
<http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1913>

Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. *Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución* Murillo, F. J. (2006). *Cuestionarios y escalas de actitudes*. 12, pp.- 26-46

Educaweb. (2019). *Los ocho retos de la docencia en España, según el informe TALIS 2018*. <https://www.educaweb.com/noticia/2019/06/20/ocho-retos-docencia-espana-segun-informe-talis-2018-18844/>.

Flamarique-Lizarbe, L. (2013). *Propuesta de actividades para la mejora de habilidades sociales en alumnos de 3º de Educación Primaria con Síndrome de Asperger*.
<http://reunir.unir.net/handle/123456789/1708>

- Frontera, M. (2010). Cuarta propuesta: El desafío del desarrollo. Alumnos con síndrome de Asperger. Necesidades y respuesta educativa. *Desafíos de la diferencia en la escuela*. pp. 179-252.
- Frontera, M. (2012). Intervención: Principios y programas psicoeducativos. *Todo sobre el autismo*. pp. 221-270.
- Garanto J. (1984). *El Autismo: Aproximación nosográfico-descriptiva y apuntes psicopedagógicos*. Herder.
- García Campà, A. (2013). *Habilidades sociales: Una aplicación al Síndrome de Asperger* [Tesis de doctorado, Universitat Oberta de Catalunya]. <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/handle/10609/20141>
- García, A. y Hernández, E. (2016). El aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión del alumnado con tareas en el aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9, pp. 18-34.
- García Llamas. J. L. (1999). Formación del profesorado: Necesidades y demandas.
- Gobierno de Canarias. (2021). *Datos estadísticos. Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes*. Gobierno de Canarias. https://www.gobiernodecanarias.org/eucd/consejeria/datos_consejeria/alumnado/
- González-Alba, B., Cortés-González, P., y Mañas-Olmo, M. (2019). *El diagnóstico del síndrome de Asperger en el DSM-5*. http://www.scielo.org.bo/pdf/rap/v17n2/v17n2_a06.pdf.
- González Carbajal, A. (2002). Intervención comunicativa en autismo de alto funcionamiento y síndrome de Asperger. *Autismo: Un enfoque orientado a la formación en logopedia*. pp. 85-106.
- González Rodríguez, I. (2019). *Estudio de un caso de Síndrome de Asperger y propuesta de intervención inclusiva*. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/90524/GONZALEZ%20RODRIGUEZ%2c%20IRENE.pdf>.

- González-Rojas, Y., y Triana-Fierro, D.A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21. pp. 200-218. <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v21n2/0123-1294-eded-21-02-00200.pdf>
- Griffin, H. C., Griffin, L. W., Fitch, C. W., Albera, V. y Gingras, H. (2006). Educational interventions for individuals with Asperger syndrome. *Intervention in School and Clinic*, 41, pp.150-155.
- Gutiérrez-Crespo Ortiz, E. (2020). *Informe: Orientación en las Comunidades Autónomas*. OPOE. Confederación de Organizaciones de Pedagogía y Orientación de España.
- Harris, J.C. (2014). New classification for neurodevelopmental disorders in DSM-5. *Current Opinion in Psychiatry*, 27, pp. 95-97. <http://dx.doi.org/10.1097/YCO.0000000000000042>
- Jiménez Belmonte, M. (2016). *El Síndrome de Asperger. Intervención Psicoeducativa*. https://repositorioinstitucional.ceu.es/bitstream/10637/11519/7/Sindrome_Jimenez_2016.pdf.
- Jordan, R. (2005). Managing autism and Asperger's syndrome in current educational provision. *Pediatric Rehabilitation*, 8, pp. 104–112. <https://doi.org/10.1080/13638490500054891>
- Ketcheson L, Hauck J, Ulrich D. (2016). The effects of an early motor skill intervention on motor skills, levels of physical activity and socialization in young children with autism spectrum disorder: A pilot study. *Autism. National Autistic Society*. 1-12. <http://doi.org/10.1177/1362361316650611>
- King, B.H., Navot, N., Bernier, R., y Webb, S.J. (2014). Diagnostic classification in autism. *Current Opinion in Psychiatry*, 27, pp. 105-109.
- Klin, A.; Pauls, D.; Schultz, R. y Volkmar, F. (2005) Three diagnostic approaches to Asperger syndrome: implications for research. *J. Autism. Dev. Disord.*, 35.
- Kwon, H.; Ow, A. W.; Pedatella, K. E.; Lotspeich, L. J. y Reiss, A. L. (2004) Voxelbased morphometry elucidates structural neuroanatomy of highfunctioning autism and Asperger syndrome. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 46 (11).

- Latorre, L. (2013). La educación inclusiva en docentes en formación: su evaluación a partir de la teoría de facetas. *Folios*, 37, pp. 95-113. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S012348702013000100007&script=sci_abstract&tlng=es
- Latorre Cosculluela, C., y Puyuelo Sanclemente, M. (2016). Evaluación Psicopedagógica e Intervención Sociocomunicativa en Niños con Trastorno de Asperger. Análisis de un Caso. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 9, pp. 61-74.
- Lledó, A., Lledó, G. y Pomares, J. (2011). Las necesidades del alumnado con síndrome de Asperger: orientaciones y propuestas desde una innovación inclusiva. *La práctica educativa en la sociedad de la información. Innovación a través de la investigación* (pp. 243-254).
- Lotspeich, L. J.; Kwon, H.; Schumann, C. M.; Fryer, S. L.; Goodlin-Jones, B. L.; Buonocore, M. H.; Lammers, C. R.; Amaral, D. G. y Reiss, A. L. (2004). Investigation of neuroanatomical differences between autism and Asperger syndrome. *Arch. Gen. Psychiatry*, 61.
- López, M. (2014). La formación de los profesores y las dificultades de aprendizaje. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 7, pp. 98-112. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4773184.pdf>
- Martos, J. (2005). Intervención educativa en autismo desde una perspectiva psicológica. *Revista de Neurología*, 40, pp. 177 - 180.
- McAlonan, G. M.; Suckling, J.; Wong, N.; Cheung, V.; Liyenkaemper, N.; Cheung, C.; Chua, S. E. (2008) Distinct patterns of grey matter abnormality in high-functioning autism and Asperger's syndrome. *J. Child Psychol. Psychiatry*, 49.
- McAlonan, G.M.; Cheung, C.; Cheung, V.; Wong, N.; Suckling, J. y Chua, S. E. (2009) Differential effects on white-matter systems in high-functioning autism and Asperger's syndrome. *Psychol. Med.*, 39.
- Merino, M. (2014). Intervención en el síndrome de Asperger. *Todo sobre el Asperger: Guía de comprensión*. 297-346. Altaria.

- Merini, M., Herranz, Zamora, M., Amat, C., Arnáiz, J., Carmona, M. B., Belinchón, M., Cassanova, E. y Vidriales, R. (2014). *Todo sobre el Asperger: Guía de comprensión*.
- MEYFP. Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:4f2d14a4-8a98-4023-adcd-9f1f041f5005/notaresumen.pdf>.
- Monfort, M. (2006). La comunicación bimodal: desarrollo del lenguaje y comunicación. <https://www.down21.org/revista-virtual/694-revista-virtual-2006/revista-virtualmarzo-2006/articulo-profesional-marzo-2006/2052-la-comunicacion-bimodaluna-ayuda-para-el-desarrollo-del-lenguaje-y-de-la-comunicacion.html>
- Montero, C.M. (2013) *Guía Práctica Para la Intervención en el Ámbito Escolar. Asociación Sevillana de Síndrome de Asperger*. <https://autismodiario.org/2014/01/23/sindrome-de-asperger-guia-practica>
- Moya, B. (2018). *Programa de Intervención en Inteligencia Emocional para aulas ordinarias de 1º de Educación Primaria que cuenten con alumnado con Síndrome de Asperger* [Tesis de doctorado, Universidad de Jaén].
- Murcia Rodríguez, B. (2019). *Revisión sistemática: Síndrome de Asperger*, 11-20. http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/7165/TFG_MURCIA%20RODRIGUEZ,%20BRENDA.pdf.
- Murillo, E. (2013). Actualización conceptual de los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA). *Todo sobre el Autismo*, 23- 37.
- Naranjo Flórez, R. (2014). Avances y perspectivas en Síndrome de Asperger. *NOVA. Publicación Científica En Ciencias Biomédicas*, (21). <http://www.scielo.org.co/pdf/nova/v12n21/v12n21a07.pdf>.
- Noreña, A., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J., y Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *AQUICHAN*, 12 , 1-12.

- Ojea, M., y Diéguez, N. (2011). Programa de desarrollo de habilidades sociales “PDHS” aplicado a estudiantes con síndrome de asperger. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación*, 19, 227-242.
- Olivar, S., y De la Iglesia, M. (2014). *Intervención psicoeducativa en autismo de alto funcionamiento y síndrome de Asperger*.
- Pan C., Chu C., Tsai C., Sung M., Huang C. y Ma W. (2016). The impacts of physical activity intervention on physical and cognitive outcomes in children with autism spectrum disorder. *Autism. National Autistic Society*.
<http://doi.org/10.1177/1362361316633562>
- Peinado Muela, N. (2019). *Efectividad de una intervención temprana frente a una intervención tardía en niños con trastorno del espectro autista: revisión bibliográfica*.
<http://193.147.134.18/bitstream/11000/7355/1/Peinado%20Muela%2C%20Naiara%20-%20TFG.pdf>.
- Pérez Bueno, L. (2005). Plan de Acción del CERMI Estatal en materia de Atención Temprana a Personas con Discapacidad. *Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad*. 40-61.
<https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/maquetabase20290705.pdf>.
- Planche, P. y Lemonnier, E. (2012) Research in autism spectrum disorders Children with high-functioning autism and Asperger’s syndrome: can we differentiate their cognitive profiles? *Res. autismo Spectr. Disorders*, 6.
- Rebollo, A., Capel, A., Brogeras, T., Díaz, M. L., Álvarez Castellanos, M. L., Pérez, F., y Alarcón, J. M. (2001). Diccionario de signos para alumnos con Necesidades Educativas Especiales en el área de comunicación/lenguaje.
<https://hablasignada.divertic.org/sistema/sistema.pdf>
- Rodríguez-García, P.L., Rodríguez-Pupo, L., Blanco-Vallejo, A., y Espinosa-González, R. (2002). Bases para el diagnóstico de síndromes clínicos. *Revista de neurología*, 35. 883-90.

- Rodríguez Méndez, M. (2019). *El Arteterapia como Intervención Psicopedagógica del alumnado con Síndrome de Asperger*. [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Jaén] 10-19.
http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/11615/1/RODRGUEZ_MNDEZ_MARA_TERESA_TFM_ORIENTACINEDUCATIVA.pdf.
- Rodríguez-Testal, J.F, Senín-Calderón, C., y Perona-Garcelán, S. (2014). DSM-IV-TR to DSM-5: Analysis of some changes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 14., 221–231. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijchp.2014.05.002>
- Safran, J. S., y Safran, S. P. (2001). School-based consultation for Asperger syndrome. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 12, 385–395.
https://doi.org/10.1207/S1532768XJEPC1204_05
- Saldaña D. y Moreno F.J. (2013). Eficacia de las intervenciones de naturaleza psicológica en los Trastornos del Espectro del Autismo: Evidencias disponibles. En Martínez, M. A., y Cuesta, J.L. (coords), *Todo sobre el autismo: los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA). Guía completa basada en la ciencia y en la experiencia* (págs. 191-213). Altaria.
- San Blas González, E. (2018). *Propuesta de intervención en alumnos con Síndrome de Asperger*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid]
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/28193/TFG-G2899.pdf>.
- Sánchez-Blanchart, J., Sánchez-Oliva, A., Pastor-Vicedo, J., y Martínez-Martínez, J. (2019). La formación docente ante el trastorno del espectro autista. *Revista Euroamericana De Ciencias Del Deporte*, 59-66.
- Sarabzadeh. M, Azari. B y Helalizadeh. M. (2019). The effect of six weeks of Tai Chi Chuan training on the motor skills of children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Bodywork y Movement Therapies*
<http://doi.org/10.106/j.jbmt.2019.01.007>
- Silva. L, Schalock. M, Ayres. R, Brunse. C, Budden. S. (2009). Qigong massage treatment for sensory and selfregulation problems in young children with autism: a randomized controlled trial. *American Journal of Occupational Therapy*. 423-432.

- Silva L, Shalock M, Gabrielsen K, Budden S, Buenrostro M, Horton G. (2015). Early Intervention with a Parent-Delivered Massage Protocol Directed at Tactile Abnormalities Decreases Severity of Autism and Improves Child-to-Parent Interactions: A Replication Study. *Autism Research and Treatment*. <http://doi.org/10.1155/2015/904585>
- Instituto Nacional de Trastornos Neurológicos y Accidentes Cerebrovasculares (NINDS). (2016). *Trastornos Neurológicos*. https://espanol.ninds.nih.gov/trastornos/sindrome_de_Aasperger.htm.
- Trastornos del espectro autista*. OMS. (2019). <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>.
- Timini, S. (2014). No more psychiatric labels: Why formal psychiatric diagnostic systems should be abolished International. *Journal of Clinical and Health Psychology*, 14, 208–215 <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijchp.2014.03.004>
- Vázquez, B., y del Sol, M. (2017). Características neuroanatómicas del Síndrome de Asperger. *International Journal of Morphology*, 35 (1), 376-385.
- Vázquez M. y Murillo F. (2007). *Síndrome de Asperger: un acercamiento al trastorno y a su tratamiento educativo*. Fundación ECOEM.
- Wing, L. (1981). Asperger's Syndrome: a clinical account. *Psychological Medicine*, 11, 115- 129.
- Wing, L. (1994). La relación entre el síndrome de Asperger y el autismo de Kanner. *Autismo y síndrome de Asperger*, 93-121.
- Witwer, A. N. y Lecavalier, L. (2008) Examining the validity of autism spectrum disorder subtypes. *J. Autism Dev. Disord.*, 38.
- Zachor. D, Vardi. S, Baron-Eitan. S, Brodai-Meir. I, Ginossar. N, Ben-Itzhak. E. (2016). The effectiveness of an outdoor adventure programme for young children with autism spectrum disorder: a controlled study. *Developmental Medicine & Child Neurology*. <http://doi.org/10.1111/dmnc.13337>

Zhang, H. (2018). *La formación inicial del profesorado de educación primaria desde la perspectiva de las competencias profesionales docentes*.
https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/685704/zhang_huimin.pdf.

Zúñiga Montero, M. (2009). El Síndrome de Asperger y su clasificación. *Revista Educación*, 33 (1), 183-186.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44015082013>.

ANEXOS

ANEXO 1. Cuestionario Valoración Expertos



Sección 1 de 4

Cuestionario Docentes: TFM Formación del profesorado en Síndrome de Asperger (valoración expertos)

Soy alumna del Máster en Intervención Psicopedagógica de Educación en Contextos Formales y no Formales de la Universidad de La Laguna. Actualmente, estoy realizando un Trabajo de Fin de Máster para conocer cómo actúa el profesorado ante el alumnado que presenta Asperger.

Se ha contactado con usted por considerarlo/a un experto/a en educación. El cuestionario es anónimo y las respuestas serán tratadas de forma confidencial, solo a efectos de la investigación. Todos los datos recogidos respetan el anonimato de quien responde, están guardados por el secreto profesional y respetan la Ley de Protección de Datos (Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales). Su opinión es valiosa para juzgar si esta prueba de autoinforme contiene las preguntas o afirmaciones adecuadas para identificar cómo actúa el profesorado ante este tipo de casos y si los ítems están redactados de manera adecuada.

La realización de este cuestionario no le llevará más de 8 minutos.

¡Muchas gracias por su colaboración!

Después de la sección 1 Ir a la siguiente sección

Sección 2 de 4

Dimensión: variables sociodemográficas

En esta dimensión se plantean una serie de variables sociodemográficas, siendo estas un conjunto de datos de naturaleza social que describen las características de una población, permitiendo un análisis en el que pueden hacerse interpretaciones, proyecciones, así como predicciones que ayudarán a la reflexión del investigador/a y a la búsqueda de posibles soluciones.

Las variables que se recogen en esta dimensión son las siguientes: sexo; edad; años de experiencia; función que desempeña en el centro educativo en el que trabaja; nivel de estudio; tipo de centro en el que trabaja; nivel educativo en el que imparte docencia; zona del centro educativo en el que trabaja e isla en la que trabaja.

Para evaluar esta dimensión dispone de una casilla de observaciones para que pueda incluir los comentarios que estime oportunos.

Sexo

Mujer

Hombre

Otra...

Sugerencias y observaciones a los ítems propuestos:

Texto de respuesta larga

Edad

21-25 años

26-30 años

31-35 años

36-40 años

41-45 años

46-50 años

Más de 50 años

Sugerencias y observaciones a los ítems propuestos:

Texto de respuesta larga

Años de experiencia

1-5 años

6-10 años

Preguntas Respuestas  Puntos totales: 0

Años de experiencia

1-5 años

6-10 años

11-15 años

16-20 años

Más de 20 años

Sugerencias y observaciones a los ítems propuestos:

Texto de respuesta larga
.....

Indique qué función desempeña en el centro educativo :

1. Profesor/a Tutor/a
2. Especialista Lengua extranjera: Inglés
3. Especialista: Lengua extranjera: francés
4. Especialista: Educación Física
5. Especialista: Música
6. Especialista: Audición y lenguaje
7. Pedagogía Terapéutica (PT)
8. Orientador/a

Sugerencias y observaciones a los ítems propuestos:

Texto de respuesta larga
.....

.....

Nivel de estudios que posee:

- Grado
- Licenciatura
- Máster
- Doctorado
- Otra...

Sugerencias y observaciones a los ítems propuestos:

Texto de respuesta larga
.....

Tipo de centro en el que trabaja:

- Público
- Privado
- Concertado

Sugerencias y observaciones a los ítems propuestos:

Texto de respuesta larga
.....

Nivel educativo en el que imparte docencia:

- Infantil 3 años
- Infantil 4 años
- Infantil 5 años

El formulario incluye una barra lateral con iconos para acciones como añadir, guardar, imprimir, compartir y borrar.

Infantil 4 años

Infantil 5 años

1º Primaria

2º Primaria

3º Primaria

4º Primaria

5º Primaria

6º Primaria

1º ESO

2º ESO

3º ESO

4º ESO

Sugerencias y observaciones a los ítems propuestos:

Texto de respuesta larga

Zona del centro en el que trabaja

Urbana

Rural

Periúrbica

Sugerencias y observaciones a los ítems propuestos:

Texto de respuesta larga

Isla en la que trabaja

1. Tenerife
2. Gran Canaria
3. La Palma
4. La Gomera
5. El Hierro
6. Lanzarote
7. Fuerteventura
8. La Graciosa

Sugerencias y observaciones a los ítems propuestos:

Texto de respuesta larga

Después de la sección 2 Ir a la siguiente sección

Sección 3 de 4

Dimensión: Formación profesorado frente al Síndrome de Asperger

En esta dimensión de formación del profesorado frente al Síndrome de Asperger, se presentan una serie de variables, siendo estas un conjunto de variables que describen lo siguiente: formación recibida; conocimiento de las características del Síndrome de Asperger; habilidades a la hora de actuar con alumnado Síndrome de Asperger; conocimiento leyes educativas; así como el diagnóstico en el centro educativo del alumnado SA. La finalidad de esta dimensión es conocer la formación que poseen los docentes y detectar así si existe o no necesidad.

Para la siguiente dimensión, se le pide que evalúe cuatro categorías:

- Claridad: si los ítems se comprenden fácilmente, es decir si su sintáctica y semántica son adecuadas.
- Relevancia: si se relaciona con cualidad o condición de estudio, es decir si los ítems son esenciales e importantes y por tanto deben ser incluido en el instrumento.
- Coherencia: si los ítems presentan una relación lógica con la dimensión que se está midiendo.

- Claridad: si los ítems se comprenden fácilmente, es decir si su sintáctica y semántica son adecuadas.

- Relevancia: si se relaciona con cualidad o condición de estudio, es decir si los ítems son esenciales e importantes y por tanto deben ser incluido en el instrumento.

- Coherencia: si los ítems presentan una relación lógica con la dimensión que se está midiendo.

- Suficiencia: si los ítems presentados son suficientes para evaluar la dimensión planteada.

Podrá valorar si las preguntas o ítems cumplen con las categorías mencionadas en una escala de 0 a 4, siendo 0 (nada de acuerdo), 1 (poco de acuerdo), 2 (algo de acuerdo), 3 (bastante de acuerdo), 4 (totalmente de acuerdo).

Estas categorías aparecerán tras la presentación de cada cuadro de preguntas-ítems. Además, dispone de una casilla de observaciones para que pueda incluir los comentarios que estime oportunos.

En este apartado, el profesorado deberá marcar la casilla correspondiente, Si (1) o No (2). No es necesario que usted marque la opción.

	Sí	No
¿Sabe usted lo que es un alumno/...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Ha recibido usted formación ace...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Sabría usted identificar en el aul...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Cree usted que posee suficiente ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Características de las preguntas del cuestionario *

	Nada de acuer...	Poco de acuerd...	Algo de acuerd...	Bastante de ac...	Totalmente de ...
Claridad. Los ítem...	<input type="checkbox"/>				
Relevancia. Los...	<input type="checkbox"/>				
Coherencia. Lo...	<input type="checkbox"/>				
Suficiencia. Lo...	<input type="checkbox"/>				

Sugerencias y observaciones a los ítems propuestos:

Tamaño de documento: 1000x...

En esta pregunta se le pedirá a los docentes que indiquen si consideran las siguientes características del Síndrome de Asperger son Verdaderas o Falsas. No es necesario que usted marque cada opción.

	Verdadero	Falso
Escasas habilidades sociales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Poco uso de lenguaje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Manos y pies pequeños	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mantienen fija la mirada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La lengua tiende a salirse de la bo...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Intereses limitados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Torpes a nivel motor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Saben reconocer sentimientos de ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dificultades para reconocer inten...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Establecen una conversación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inflexibilidad ante los cambios en ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entienden las ironías	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No muestran molestia ante sonid...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fijación ante un tema llegando In...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Memoria en torno a la normalidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escasas dificultades en compren...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hablar de forma extraña o pompo...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Poca tendencia a balancearse o c...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Características los ítems del cuestionario *

Características los ítems del cuestionario *

	Nada de acuer...	Poco de acuerd...	Algo de acuerd...	Bastante de ac...	Totalmente de ...
Claridad. Los íte...	<input type="checkbox"/>				
Relevancia. Los...	<input type="checkbox"/>				
Coherencia. Lo...	<input type="checkbox"/>				
Suficiencia. Lo...	<input type="checkbox"/>				

Sugerencias y observaciones a los ítems propuestos:

Texto de respuesta larga

En esta cuestión los docentes deberán marcar cuál/es de las siguientes opciones llevarían a cabo en el caso de SA. No es necesario que usted marque una o más opciones.

- Buscar información acerca del SA.
- Acudir a la página web de la Consejería de Educación para buscar información
- Acudir orientador/a para que me ofrezca asesoramiento
- Acudir a asociaciones de Síndrome de Asperger para recibir información
- Acudir a cursos formativos de SA
- Otra...

Características de las preguntas del cuestionario *

	Nada de acuer...	Poco de acuerd...	Algo de acuerd...	Bastante de ac...	Totalmente de ...
Claridad. Los íte...	<input type="checkbox"/>				
Relevancia. Los...	<input type="checkbox"/>				

En este bloque se presentan una serie de afirmaciones en las que los docentes deberán indicar su grado de acuerdo o desacuerdo, siendo 0 (nada de acuerdo), 1 (poco de acuerdo), 2 (algo de acuerdo), 3 (bastante de acuerdo), 4 (totalmente de acuerdo). No es necesario que usted marque cada opción.

	0	1	2	3	4
Es importante ...	<input type="radio"/>				
El centro educa...	<input type="radio"/>				
El centro educa...	<input type="radio"/>				
Me resulta fácil...	<input type="radio"/>				
Suelo acudir co...	<input type="radio"/>				
El centro educa...	<input type="radio"/>				
Considero que ...	<input type="radio"/>				
Pienso que en ...	<input type="radio"/>				

Características de las preguntas del cuestionario *

	Nada de acuer...	Poco de acuerd...	Algo de acuerd...	Bastante de ac...	Totalmente de ...
Claridad. Los it...	<input type="checkbox"/>				
Relevancia. Los...	<input type="checkbox"/>				
Coherencia. Lo...	<input type="checkbox"/>				
Suficiencia. Lo...	<input type="checkbox"/>				

Sugerencias y observaciones a los ítems propuestos:

Texto de respuesta larga

.....

conocimiento sobre la legislación educativa en relación al SA, sientas o (nada de acuerdo), 1 (poco de acuerdo), 2 (algo de acuerdo), 3 (bastante de acuerdo), 4 (totalmente de acuerdo). No es necesario que usted marque cada opción de respuesta.

	0	1	2	3	4
Orden del 13 de...	<input type="radio"/>				
Decreto 25/201...	<input type="radio"/>				
Ley 12/2019, d...	<input type="radio"/>				

Características de las preguntas del cuestionario *

	Nada de acuer...	Poco de acuerd...	Algo de acuerd...	Bastante de ac...	Totalmente de ...
Claridad. Los it...	<input type="checkbox"/>				
Relevancia. Los...	<input type="checkbox"/>				
Coherencia. Lo...	<input type="checkbox"/>				
Suficiencia. Lo...	<input type="checkbox"/>				

Sugerencias y observaciones a los ítems propuestos:

Texto de respuesta larga
.....

En este bloque, los docentes, deben indicar los tipos de TGD (Trastornos Generalizados del Desarrollo) diagnosticados y con los que trabaja en este curso académico. No es necesario que usted marque una o varias opciones de respuesta.

Trastorno del Espectro Autista (TEA)

Síndrome de Asperger

Síndrome de Rett

Trastorno desintegrativo infantil

—

En este bloque, los docentes, deben indicar los tipos de TGD (Trastornos Generalizados del Desarrollo) diagnosticados y con los que trabaja en este curso académico. No es necesario que usted marque una o varias opciones de respuesta.

- Trastorno del Espectro Autista (TEA)
- Síndrome de Asperger
- Síndrome de Rett
- Trastorno desintegrativo infantil
- Trastorno Generalizado del desarrollo no especificado

111

Características de las preguntas del cuestionario *

	Nada de acuer...	Poco de acuerd...	Algo de acuerd...	Bastante de ac...	Totalmente de ...
Claridad. Los it...	<input type="checkbox"/>				
Relevancia. Los...	<input type="checkbox"/>				
Coherencia. Lo...	<input type="checkbox"/>				
Suficiencia. Lo...	<input type="checkbox"/>				

Sugerencias y observaciones a los ítems propuestos:

Texto de respuesta larga

En esta pregunta los docentes deberán marcar la opción u opciones de los niveles en los que se realiza el diagnóstico en el centro educativo en el que trabajan. A la hora de llevar a cabo un diagnóstico de un alumno/a Síndrome de Asperger, ¿en qué nivel se suele realizar? No es necesario que usted marque cada opción de respuesta.

- 1º Educación Infantil (3 años)
- 2º Educación Infantil (4 años)
- 3º Educación Infantil (5 años)

1º Educación Infantil (3 años)

2º Educación Infantil (4 años)

3º Educación Infantil (5 años)

1º Educación Primaria (6 años)

2º Educación Primaria (7 años)

Otros cursos de Educación Primaria

+

📄

Tr

📺

📺

☰

Características de las preguntas del cuestionario *

	Nada de acuerd...	Poco de acuerd...	Algo de acuerd...	Bastante de ac...	Totalmente de ...
Claridad. Los it...	<input type="checkbox"/>				
Relevancia. Los...	<input type="checkbox"/>				
Coherencia. Lo...	<input type="checkbox"/>				
Suficiencia. Lo...	<input type="checkbox"/>				

Sugerencias y observaciones a los ítems propuestos:

Texto de respuesta larga

.....

En esta pregunta los docentes deberán marcar el nivel donde se suele realizar una intervención específica con el alumnado que presenta SA en el centro educativo en el que trabajan. No es necesario que usted marque una opción de respuesta.

En Educación Infantil

Primer ciclo Educación Primaria

Segundo ciclo Educación Primaria

Tercer ciclo Educación Primaria

Características de las preguntas del cuestionario *

	Nada de acuer...	Poco de acuerd...	Algo de acuerd...	Bastante de ac...	Totalmente de ...
Claridad. Los it...	<input type="checkbox"/>				
Relevancia. Los...	<input type="checkbox"/>				
Coherencia. Lo...	<input type="checkbox"/>				
Suficiencia. Lo...	<input type="checkbox"/>				

Sugerencias y observaciones a los ítems propuestos:

Texto de respuesta larga

.....

¿Qué necesidad formativa posee a la hora de actuar ante un alumno con Síndrome de Asperger?

Texto de respuesta larga

.....

Características de las preguntas del cuestionario *

	Nada de acuer...	Poco de acuerd...	Algo de acuerd...	Bastante de ac...	Totalmente de ...
Claridad. Los it...	<input type="checkbox"/>				
Relevancia. Los...	<input type="checkbox"/>				
Coherencia. Lo...	<input type="checkbox"/>				
Suficiencia. Lo...	<input type="checkbox"/>				

Sugerencias y observaciones a los ítems propuestos:

Texto de respuesta larga

Sección 4 de 4

Dimensión: metodología en el aula

En esta dimensión de metodología en el aula, se presentan una serie de variables, siendo estas un conjunto de variables cuya finalidad es obtener información acerca de la metodología que aplican los docentes en el aula con el alumnado con NEE, para ello las variables son: Intervención alumnado SA; material para alumnado SA; recursos humanos para el aula con alumnado SA; áreas de Intervención con alumnado SA y recursos para actuar con alumnado SA.

Para la siguiente dimensión, se le pide que evalúe cuatro categorías:

- Claridad: si los ítems se comprenden fácilmente, es decir si su sintáctica y semántica son adecuadas.
- Relevancia: si se relaciona con cualidad o condición de estudio, es decir si los ítems son esenciales e importantes y por tanto deben ser incluido en el instrumento.
- Coherencia: si los ítems presentan una relación lógica con la dimensión que se está midiendo.
- Suficiencia: si los ítems presentados son suficientes para evaluar la dimensión planteada.

Podrá valorar si las preguntas o ítems cumplen con las categorías mencionadas en una escala de 0 a 4, siendo 0 (nada de acuerdo), 1 (poco de acuerdo), 2 (algo de acuerdo), 3 (bastante de acuerdo), 4 (totalmente de acuerdo).

Estas categorías aparecerán tras la presentación de cada cuadro de preguntas-ítems. Además, dispone de una casilla de observaciones para que pueda incluir los comentarios que estime oportunos.

En esta cuestión, el profesorado deberá indicar su grado de acuerdo o desacuerdo de las siguientes afirmaciones, siendo 0 (nada de acuerdo), 1 (poco de acuerdo), 2 (algo de acuerdo), 3 (bastante de acuerdo), 4 (totalmente de acuerdo). No es necesario que usted marque cada opción de respuesta.

	0	1	2	3	4
Posee las habil...	<input type="radio"/>				
Sabe como act...	<input type="radio"/>				
En las dinámic...	<input type="radio"/>				
En su desempe...	<input type="radio"/>				
Desarrolla diná...	<input type="radio"/>				

| | <input type="checkbox"/> |
|---------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Claridad. Los it... | <input type="checkbox"/> |
| Relevancia. Los... | <input type="checkbox"/> |
| Coherencia. Lo... | <input type="checkbox"/> |
| Suficiencia. Lo... | <input type="checkbox"/> |

Sugerencias y observaciones a los ítems propuestos:

Texto de respuesta larga
.....

En este apartado, los docentes deben indicar qué habilidad/es suelen trabajar con el alumnado SA. No es necesario que usted marque cada opción de respuesta.

- Sociales
- Lógico-matemáticas
- Motricidad fina
- Motricidad gruesa
- Comunicación verbal
- Comunicación no verbal
- Gestión y comprensión de las emociones
- Establecimiento de rutinas

Características de las preguntas del cuestionario *

	Nada de acuer...	Poco de acuerd...	Algo de acuerd...	Bastante de ac...	Totalmente de ...
Claridad. Los it...	<input type="checkbox"/>				
Relevancia. Los...	<input type="checkbox"/>				

Sugerencias y observaciones a los ítems propuestos:

Texto de respuesta larga

En este bloque, el profesorado debe indicar cuál de las siguientes recursos utiliza con mayor frecuencia a la hora de intervenir con alumnado que presenta SA, siendo el (0) nada frecuente, (1) algo frecuente, (2) frecuente, (3) bastante frecuente y el (4) muy frecuente. No es necesario que usted marque la opción de respuesta.

	0	1	2	3	4
Apoyos visuales	<input type="radio"/>				
Agendas visual...	<input type="radio"/>				
Recursos audio...	<input type="radio"/>				
Pictogramas	<input type="radio"/>				
Tablet con jueg...	<input type="radio"/>				
Material manip...	<input type="radio"/>				
Gulones (scripts)	<input type="radio"/>				
Cuentos que ay...	<input type="radio"/>				
Pizarra electrón...	<input type="radio"/>				
Puzzles	<input type="radio"/>				
Fichas grafomo...	<input type="radio"/>				

Características de las preguntas del cuestionario *

Nada de acuerd... Poco de acuerd... Algo de acuerd... Bastante de ac... Totalmente de ...

Claridad. Los íte...

Relevancia. Lo...	<input type="checkbox"/>				
Coherencia. Lo...	<input type="checkbox"/>				
Suficiencia. Lo...	<input type="checkbox"/>				

Sugerencias y observaciones a los ítems propuestos:

Texto de respuesta larga
.....

En este bloque, los docentes deberán indicar la frecuencia con la que utilizan las siguientes técnicas y actividades en el aula con el alumnado SA, siendo (0) nada frecuente, (1) algo frecuente, (2) frecuente, (3) bastante frecuente y el (4) muy frecuente. No es necesario que usted marque la opción de respuesta para cada caso.

	0	1	2	3	4
Actividades de...	<input type="radio"/>				
Actividades al ...	<input type="radio"/>				
Enseñanza det...	<input type="radio"/>				
Castigos	<input type="radio"/>				
Recompensas ...	<input type="radio"/>				
Ignorar conduc...	<input type="radio"/>				
Actividades de ...	<input type="radio"/>				
Dramatización ...	<input type="radio"/>				
Lenguaje de sig...	<input type="radio"/>				
Instrucciones e...	<input type="radio"/>				
Ejercicios de co...	<input type="radio"/>				
Juegos grupale...	<input type="radio"/>				

Recompensas ...	<input type="radio"/>				
Ignorar conduc...	<input type="radio"/>				
Actividades de ...	<input type="radio"/>				
Dramatización ...	<input type="radio"/>				
Lenguaje de sig...	<input type="radio"/>				
Instrucciones e...	<input type="radio"/>				
Ejercicios de co...	<input type="radio"/>				
Juegos grupale...	<input type="radio"/>				
Ejercicios de m...	<input type="radio"/>				
Intervenciones ...	<input type="radio"/>				
Compañero-tut...	<input type="radio"/>				

Características de las preguntas del cuestionario *

	Nada de acuer...	Poco de acuerd...	Algo de acuerd...	Bastante de ac...	Totalmente de ...
Claridad. Los íte...	<input type="checkbox"/>				
Relevancia. Los...	<input type="checkbox"/>				
Coherencia. Lo...	<input type="checkbox"/>				
Suficiencia. Lo...	<input type="checkbox"/>				

Sugerencias y observaciones a los ítems propuestos:

Texto de respuesta larga

ANEXO 2. Cuestionario Muestra Piloto



Sección 1 de 5

Cuestionario sobre conocimiento y competencias docentes para la intervención con alumnado con Síndrome de Asperger

Soy alumna del Máster en Intervención Psico pedagógica de Educación en Contextos Formales y no Formales de la Universidad de La Laguna. Actualmente, estoy realizando un Trabajo de Fin de Máster para conocer la formación de los docentes para la intervención con alumnado con Asperger.

El cuestionario es anónimo y las respuestas serán tratadas de forma confidencial, solo a efectos de la investigación. Todos los datos recogidos respetan el anonimato de quien responde, están guardados por el secreto profesional y respetan la Ley de Protección de Datos (Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales).

La realización de este cuestionario no le llevará más de 8 minutos.

¡Muchas gracias por su colaboración!

Después de la sección 1 Ir a la siguiente sección

Sección 2 de 5

Título de la sección (opcional)

Descripción (opcional)

Género *

Mujer

Hombre

No binario

Mujer

Hombre

No binario

Edad (p.e: 32) *

Texto de respuesta corta

Años de experiencia (p.e: 15) *

Texto de respuesta corta

Indique qué función desempeña en el centro educativo : *

Profesor/a Tutor/a

Maestro/a Especialista en Lengua extranjera: Inglés

Maestro/a Especialista en Lengua extranjera: francés

Maestro/a Especialista en Educación Física

Maestro/a Especialista en Música

Maestro/a Especialista en Audición y lenguaje

Maestro/a Especialista en Pedagogía Terapéutica (PT)

Orientador/a

Nivel de estudios que posee: *

Grado

Diplomatura

—

Nivel de estudios que posee: *

- Grado
- Diplomatura
- Licenciatura
- Máster
- Doctorado
- Otra...

Tipo de centro en el que trabaja: *

- Público
- Privado
- Concertado

Nivel educativo en el que imparte docencia: *

- Infantil 3 años
- Infantil 4 años
- Infantil 5 años
- 1º Primaria
- 2º Primaria
- 3º Primaria
- 4º Primaria
- 5º Primaria
- 6º Primaria
- 1º ESO

111

1º ESO

2º ESO

3º ESO

4º ESO

Zona del centro en el que trabaja *

Urbana

Rural

Periférica (a las afueras de la zona urbana)

Isla en la que trabaja *

1. Tenerife
2. Gran Canaria
3. La Palma
4. La Gomera
5. El Hierro
6. Lanzarote
7. Fuerteventura
8. La Graciosa

Indique su grado de experiencia con el alumnado con Síndrome de Asperger, siendo 0 (nada de experiencia), 1 * (poca experiencia), 2 (algo de experiencia), 3 (mucho experiencia), 4 (bastante experiencia).

Nada de experiencia 0 1 2 3 4 Bastante experiencia

Indique su grado de experiencia con el alumnado con Síndrome de Asperger, siendo 0 (nada de experiencia), 1 * (poca experiencia), 2 (algo de experiencia), 3 (mucho experiencia), 4 (bastante experiencia).

0 1 2 3 4

Nada de experiencia Bastante experiencia

Indique si ha contado en sus aulas, a lo largo de su experiencia laboral, con alumnado con informe psicopedagógico por (puede marcar más de una opción si lo desea): *

- Trastorno del Espectro Autista (TEA)
- Síndrome de Asperger
- Trastorno Generalizado del desarrollo no especificado
- No tengo experiencia con ninguno de los trastornos indicados

En el caso que haya tenido experiencia con el alumnado Asperger, valore su grado de satisfacción con la respuesta educativa que le ha ofrecido, siendo 0 (nada satisfecho), 1 (poco satisfecho), 2 (algo satisfecho), 3 (bastante satisfecho), 4 (totalmente satisfecho).

0 1 2 3 4

Nada satisfecho Totalmente satisfecho

Indique a continuación si considera que el centro ordinario es la mejor opción de escolarización del alumnado * con Asperger. Valore de 0 a 4 su grado de acuerdo, siendo 0 (nada de acuerdo), 1 (poco de acuerdo), 2 (algo de acuerdo), 3 (bastante de acuerdo), 4 (totalmente de acuerdo).

0 1 2 3 4

Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

Después de la sección 2 Ir a la siguiente sección ▾

A continuación, valore en una escala del 0-4 las siguientes cuestiones que se le plantean en relación a la formación y los recursos disponibles, siendo 0 (nada de acuerdo), 1 (poco de acuerdo), 2 (algo de acuerdo), 3 (bastante de acuerdo), 4 (totalmente de acuerdo). *

	0	1	2	3	4
Conozco lo que...	<input type="radio"/>				
He recibido for...	<input type="radio"/>				
Suelo actualiza...	<input type="radio"/>				
Tengo suficien...	<input type="radio"/>				
La formación q...	<input type="radio"/>				
Planeo que en ...	<input type="radio"/>				
El centro educa...	<input type="radio"/>				
Sé identificar e...	<input type="radio"/>				
Me resulta diffe...	<input type="radio"/>				
El centro educa...	<input type="radio"/>				
Cuento con un ...	<input type="radio"/>				
El Orientador/a ...	<input type="radio"/>				
El centro educa...	<input type="radio"/>				
Los EDEP de zo...	<input type="radio"/>				
Los EDEP espe...	<input type="radio"/>				

Indique si las siguientes características del Asperger son Verdaderas o Falsas. *

	Verdadero	Falso	No sabe/No contesta
Escasas habilidades soc...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Verdadero	Falso	No sabe/No contesta
Escasas habilidades soc...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Poco uso de lenguaje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Manos y pies pequeños	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mantienen fija la mirada ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La lengua tiende a salir...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Intereses restringidos, e...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Torpes a nivel motor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Saben reconocer sentimi...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sabe ponerse en el lugar...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Son capaces de iniciar y ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inflexibilidad ante los ca...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entienden las ironías	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Juegan con el resto de c...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comparte materiales co...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fijación ante un tema lle...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tienen el bajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hablar de forma extraña ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Saben dar elogios a sus ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En los recreos se mantie...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suelen ser mediadores e...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Suelen ser mediadoras e...

Indique a continuación, qué suele hacer para buscar información sobre el Asperger. Puede marcar una o más opciones. *

- Acudir a la página web de la Consejería de Educación
- Acudir orientador/a para que me ofrezca asesoramiento
- Acudir a asociaciones de Asperger
- Acudir a cursos formativos de Asperger
- Asistir a centros/unidades especializadas
- Preguntar a algún compañero/a del centro educativo
- No suelo buscar información
- Otra...

En el caso de que disponga en su aula de alumnado Asperger o se sospeche en este curso académico, indique a continuación el nivel educativo en el que fue diagnosticado. *

- 1º Educación Infantil (3 años)
- 2º Educación Infantil (4 años)
- 3º Educación Infantil (5 años)
- 1º Educación Primaria (6 años)
- 2º Educación Primaria (7 años)
- 3º Educación Primaria (8 años)
- 4º Educación Primaria (9 años)
- 5º Educación Primaria (10 años)
- 6º Educación Primaria (11 años)

1º ESO (12 años)

2º ESO (13 años)

3º ESO (14 años)

4º ESO (15 años)

Aún no ha sido diagnosticado

Después de la sección 3 Ir a la siguiente sección

Sección 4 de 5

Título de la sección (opcional)

Descripción (opcional)

Indica qué habilidad/es suelen trabajar con el alumnado Asperger *

 Sociales

Lógico-matemáticas

Motricidad fina

Motricidad gruesa

Comunicación verbal

Comunicación no verbal

Gestión y comprensión de las emociones

Establecimiento de rutinas

Otra...

Se le presentan una serie de recursos en donde usted deberá marcar si considera que son verdaderos, falsos o no

Se le presentan una serie de recursos en donde usted deberá marcar si considera que son verdaderos, falsos o no sabe/no contesta para trabajar con el alumnado Asperger.

	Verdadero	Falso	No sabe/No contesta
Apoyos visuales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Agendas escolares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Recursos audiovisuales: ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pictogramas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tablet con Juegos Intera...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Botella sensorial o de la ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Figuras abstractas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Material manipulativo: pl...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuentos que ayuden a tr...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuaderno de comunicaci...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pizarra electrónica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Libros sonoros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fichas grafomotricidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fichas para trabajar la et...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Material sensorial (arena...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Para finalizar, se le presentan una serie de estrategias y actividades en donde usted deberá marcar si considera ^{*} que son verdaderas, falsas o no sabe/no contesta para trabajar con el alumnado Asperger.

	Verdadero	Falso	No sabe/No contesta
Actividades deportivas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

que son verdaderas, falsas o no sabe/no contesta para trabajar con el alumnado Asperger.

	Verdadero	Falso	No sabe/No contesta
Actividades deportivas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colocar al alumno/a lejos...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enseñanza detallada de l...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Día del protagonista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Recompensas positivas ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prestar atención a las co...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pocos trabajos/activida...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dramatización o represe...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lenguaje de signos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Braille	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Instrucciones concretas,...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ejercicios de comunicaci...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desarrolla dinámicos gru...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Juegos grupales: pasap...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Establecer pocas rutinas...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ejercicios de memoria: ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escasas intervenciones ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compañero-tutor que le ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tareas de larga duración	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dedicar poco tiempo a c...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Indique basándose en su experiencia, las estrategias, actividades y recursos que considera más efectivos a la hora de trabajar con el alumnado Asperger.

Texto de respuesta larga
.....

Después de la sección 4 Ir a la siguiente sección

Sección 5 de 5

Sección sin título

Descripción (opcional)

¿Ha encontrado algún fallo en la redacción de las preguntas planteadas?

Sí

No

En caso afirmativo, ¿en cuáles?

Texto de respuesta corta
.....

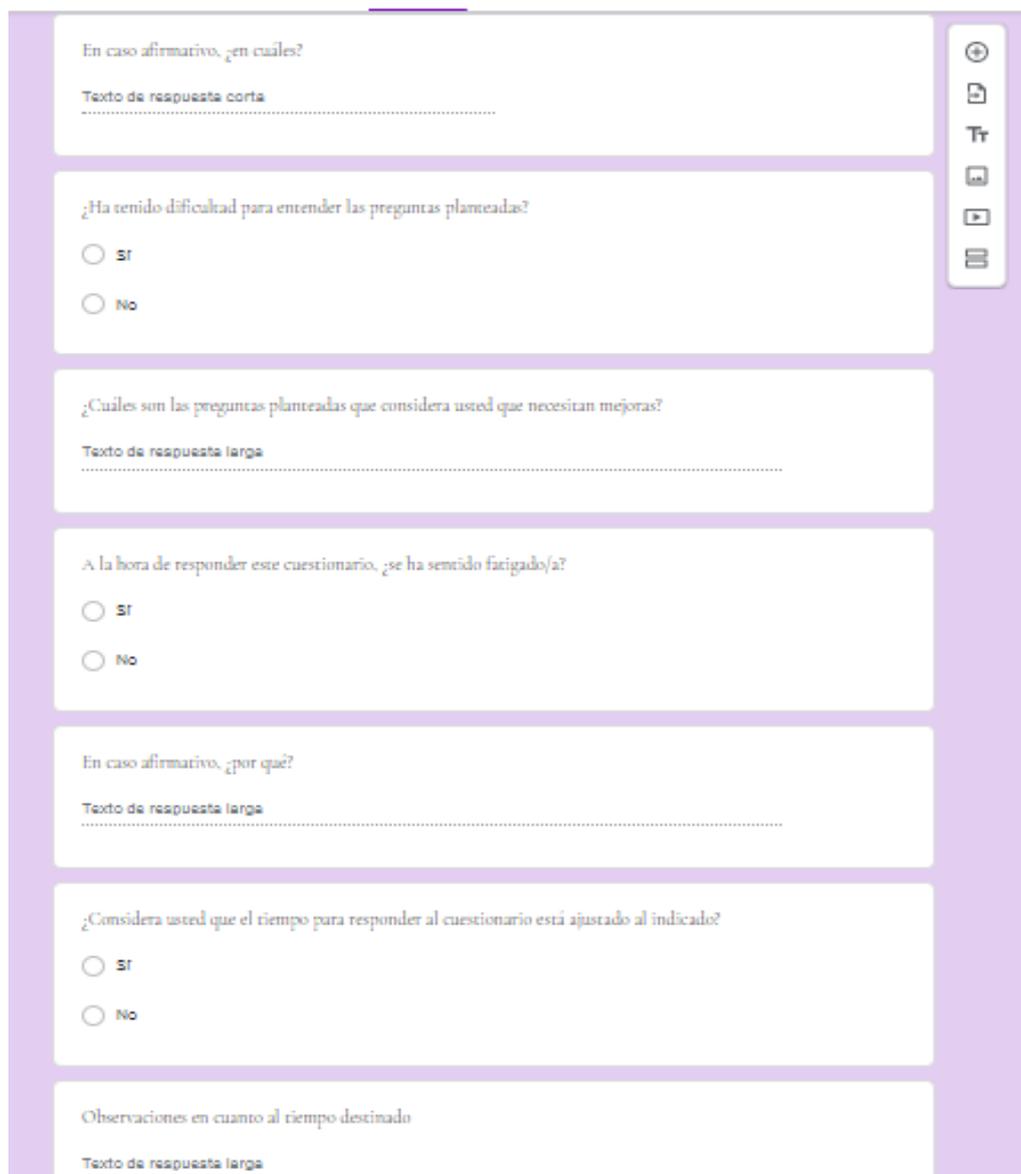
¿Se ha sentido incómodo/a al responder algunas de las preguntas planteadas?

Sí

No

En caso afirmativo, ¿en cuáles?

Texto de respuesta corta
.....



En caso afirmativo, ¿en cuáles?

Texto de respuesta corta

¿Ha tenido dificultad para entender las preguntas planteadas?

Sí

No

¿Cuáles son las preguntas planteadas que considera usted que necesitan mejoras?

Texto de respuesta larga

A la hora de responder este cuestionario, ¿se ha sentido fatigado/a?

Sí

No

En caso afirmativo, ¿por qué?

Texto de respuesta larga

¿Considera usted que el tiempo para responder al cuestionario está ajustado al indicado?

Sí

No

Observaciones en cuanto al tiempo destinado

Texto de respuesta larga

The form is presented in a purple-themed interface. On the right side, there is a vertical toolbar containing icons for adding (+), deleting (trash), undo (left arrow), redo (right arrow), and a list view (three horizontal lines).

ANEXO 3. Cuestionario Muestra real



The image shows a digital survey form with a purple header and a light purple background. At the top, there is a photograph of a classical building. Below the photo, a purple bar indicates 'Sección 1 de 5'. The main content area is a white box with a purple border, containing the title 'Cuestionario sobre conocimiento y competencias docentes para la intervención con alumnado con Síndrome de Asperger'. Below the title, there is a paragraph of text explaining the survey's purpose and confidentiality. A second paragraph states that the survey is anonymous and responses are confidential. A third paragraph mentions that the survey will take no more than 8 minutes. At the bottom of the white box, there is a thank you message: '¡Muchas gracias por su colaboración!'. Below the white box, there is a navigation bar with the text 'Después de la sección 1 Ir a la siguiente sección'. Below this, another purple bar indicates 'Sección 2 de 5'. The next section is a white box with a purple border, containing the title 'Título de la sección (opcional)' and a description 'Descripción (opcional)'. Below this, there is a question 'Género *' with three radio button options: 'Mujer', 'Hombre', and 'No binario'.

Sección 1 de 5

Cuestionario sobre conocimiento y competencias docentes para la intervención con alumnado con Síndrome de Asperger

Soy alumna del Máster en Intervención Psicopedagógica de Educación en Contextos Formales y no Formales de la Universidad de La Laguna. Actualmente, estoy realizando un Trabajo de Fin de Máster para conocer la formación de los docentes para la intervención con alumnado con Asperger.

El cuestionario es anónimo y las respuestas serán tratadas de forma confidencial, solo a efectos de la investigación. Todos los datos recogidos respetan el anonimato de quien responde, están guardados por el secreto profesional y respetan la Ley de Protección de Datos (Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales).

La realización de este cuestionario no le llevará más de 8 minutos.

¡Muchas gracias por su colaboración!

Después de la sección 1 Ir a la siguiente sección

Sección 2 de 5

Título de la sección (opcional)

Descripción (opcional)

Género *

Mujer

Hombre

No binario

Mujer

Hombre

No binario

Edad (p.e: 32) *

Texto de respuesta corta

Años de experiencia (p.e: 15) *

Texto de respuesta corta

Indique qué función desempeña en el centro educativo : *

Profesor/a Tutor/a

Maestro/a Especialista en Lengua extranjera: Inglés

Maestro/a Especialista en Lengua extranjera: francés

Maestro/a Especialista en Educación Física

Maestro/a Especialista en Música

Maestro/a Especialista en Audición y lenguaje

Maestro/a Especialista en Pedagogía Terapéutica (PT)

Orientador/a

Nivel de estudios que posee: *

Grado

Diplomatura

—

Nivel de estudios que posee: *

- Grado
- Diplomatura
- Licenciatura
- Máster
- Doctorado
- Otra...

Tipo de centro en el que trabaja: *

- Público
- Privado
- Concertado

Nivel educativo en el que imparte docencia: *

- Infantil 3 años
- Infantil 4 años
- Infantil 5 años
- 1º Primaria
- 2º Primaria
- 3º Primaria
- 4º Primaria
- 5º Primaria
- 6º Primaria
- 1º ESO

111

1º ESO

2º ESO

3º ESO

4º ESO

Zona del centro en el que trabaja *

Urbana

Rural

Periférica (a las afueras de la zona urbana)

Isla en la que trabaja *

1. Tenerife

2. Gran Canaria

3. La Palma

4. La Gomera

5. El Hierro

6. Lanzarote

7. Fuerteventura

8. La Graciosa

Indique su grado de experiencia con el alumnado con Síndrome de Asperger, siendo 0 (nada de experiencia), 1 * (poca experiencia), 2 (algo de experiencia), 3 (mucho experiencia), 4 (bastante experiencia).

0 1 2 3 4

Nada de experiencia Bastante experiencia

Indique su grado de experiencia con el alumnado con Síndrome de Asperger, siendo 0 (nada de experiencia), 1 (poca experiencia), 2 (algo de experiencia), 3 (mucho experiencia), 4 (bastante experiencia). *

	0	1	2	3	4	
Nada de experiencia	<input type="radio"/>	Bastante experiencia				

Indique si ha contado en sus aulas, a lo largo de su experiencia laboral, con alumnado con informe psicopedagógico por (puede marcar más de una opción si lo desea): *

- Trastorno del Espectro Autista (TEA)
- Síndrome de Asperger
- Trastorno Generalizado del desarrollo no especificado
- No tengo experiencia con ninguno de los trastornos indicados

En el caso que haya tenido experiencia con el alumnado Asperger, valore su grado de satisfacción con la respuesta educativa que le ha ofrecido, siendo 0 (nada satisfecho), 1 (poco satisfecho), 2 (algo satisfecho), 3 (bastante satisfecho), 4 (totalmente satisfecho).

	0	1	2	3	4	
Nada satisfecho	<input type="radio"/>	Totalmente satisfecho				

Indique a continuación si considera que el centro ordinario es la mejor opción de escolarización del alumnado con Asperger. Valore de 0 a 4 su grado de acuerdo, siendo 0 (nada de acuerdo), 1 (poco de acuerdo), 2 (algo de acuerdo), 3 (bastante de acuerdo), 4 (totalmente de acuerdo). *

	0	1	2	3	4	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo				

Después de la sección 2 [Ir a la siguiente sección](#) ▼

A continuación, valore en una escala del 0-4 las siguientes cuestiones que se le plantean en relación a la formación y los recursos disponibles, siendo 0 (nada de acuerdo), 1 (poco de acuerdo), 2 (algo de acuerdo), 3 (bastante de acuerdo), 4 (totalmente de acuerdo).

	0	1	2	3	4
Conozco lo que...	<input type="radio"/>				
He recibido for...	<input type="radio"/>				
Suelo actualiza...	<input type="radio"/>				
Tengo sufficient...	<input type="radio"/>				
La formación q...	<input type="radio"/>				
Plenao que en ...	<input type="radio"/>				
El centro educa...	<input type="radio"/>				
Sé identificar e...	<input type="radio"/>				
Me resulta diffic...	<input type="radio"/>				
El centro educa...	<input type="radio"/>				
Cuento con un ...	<input type="radio"/>				
El Orientador/a ...	<input type="radio"/>				
El centro educa...	<input type="radio"/>				
Los EDEP de zo...	<input type="radio"/>				
Los EDEP espe...	<input type="radio"/>				

Indique si las siguientes características del Asperger son Verdaderas o Falsas.

	Verdadero	Falso	No sabe/No contesta
Escasas habilidades soc...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Verdadero	Falso	No sabe/No contesta
Escasas habilidades soc...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Poco uso de lenguaje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Manos y pies pequeños	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mantienen fija la mirada ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La lengua tiende a salir...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Intereses restringidos, e...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Torpes a nivel motor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Saben reconocer sentimi...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sabe ponerse en el lugar...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Son capaces de iniciar y ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inflexibilidad ante los ca...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entienden las ironías	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Juegan con el resto de c...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comparte materiales co...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fijación ante un tema lle...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tienen el bajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hablar de forma extraña ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Saben dar elogios a sus ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En los recreos se mantie...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suelen ser mediadores e...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Suelen ser mediadoras e...

Indique a continuación, qué suele hacer para buscar información sobre el Asperger. Puede marcar una o más opciones. *

- Acudir a la página web de la Consejería de Educación
- Acudir orientador/a para que me ofrezca asesoramiento
- Acudir a asociaciones de Asperger
- Acudir a cursos formativos de Asperger
- Asistir a centros/unidades especializadas
- Preguntar a algún compañero/a del centro educativo
- No suelo buscar información
- Otra...

En el caso de que disponga en su aula de alumnado Asperger o se sospeche en este curso académico, indique a continuación el nivel educativo en el que fue diagnosticado. *

- 1º Educación Infantil (3 años)
- 2º Educación Infantil (4 años)
- 3º Educación Infantil (5 años)
- 1º Educación Primaria (6 años)
- 2º Educación Primaria (7 años)
- 3º Educación Primaria (8 años)
- 4º Educación Primaria (9 años)
- 5º Educación Primaria (10 años)
- 6º Educación Primaria (11 años)

- 1º ESO (12 años)
- 2º ESO (13 años)
- 3º ESO (14 años)
- 4º ESO (15 años)
- Aún no ha sido diagnosticado

-
-
-
-
-
-

Después de la sección 3 Ir a la siguiente sección

Sección 4 de 5

Título de la sección (opcional)

Descripción (opcional)

Indica qué habilidad/es suelen trabajar con el alumnado Asperger *

- Sociales
- Lógico-matemáticas
- Motricidad fina
- Motricidad gruesa
- Comunicación verbal
- Comunicación no verbal
- Gestión y comprensión de las emociones
- Establecimiento de rutinas
- Otra...

Se le presentan una serie de recursos en donde usted deberá marcar si considera que son verdaderos, falsos o no

Se le presentan una serie de recursos en donde usted deberá marcar si considera que son verdaderos, falsos o no sabe/no contesta para trabajar con el alumnado Asperger.

	Verdadero	Falso	No sabe/No contesta
Apoyos visuales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Agendas escolares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Recursos audiovisuales: ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pictogramas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tablet con Juegos Intera...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Botella sensorial o de la ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Figuras abstractas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Material manipulativo: pl...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuentos que ayuden a tr...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuaderno de comunicaci...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pizarra electrónica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Libros sonoros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fichas grafomotricidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fichas para trabajar la et...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Material sensorial (arena...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Para finalizar, se le presentan una serie de estrategias y actividades en donde usted deberá marcar si considera * que son verdaderas, falsas o no sabe/no contesta para trabajar con el alumnado Asperger.

	Verdadero	Falso	No sabe/No contesta
Actividades deportivas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

que son verdaderas, falsas o no sabe/no contesta para trabajar con el alumnado Asperger.

	Verdadero	Falso	No sabe/No contesta
Actividades deportivas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colocar al alumno/a lejos...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enseñanza detallada de l...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Día del protagonista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Recompensas positivas ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prestar atención a las co...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pocos trabajos/activida...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dramatización o repres...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lenguaje de signos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Braille	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Instrucciones concretas,...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ejercicios de comunicaci...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desarrolla dinámicas gru...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Juegos grupales: pasap...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Establecer pocas rutinas...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ejercicios de memoria: ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escasas intervenciones ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compañero-tutor que le ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tareas de larga duración	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dedicar poco tiempo a c...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ANEXO 4**Tabla cruzada Nivel de estudios que posee*Escasas intervenciones sensoriales y masajes**

Recuento

		Escasas intervenciones sensoriales y masajes			Total
		Verdadero	Falso	No sabe/No contesta	
Nivel de estudios que posee	Sí	13	32	3	48
	No	22	18	12	52
Total		35	50	15	100

ANEXO 5**Tabla cruzada Función que desempeña en el centro educativo*Pocos trabajos y actividades en equipo**

Recuento

		Pocos trabajos y actividades en equipo			Total
		Verdadero	Falso	No sabe/No contesta	
Funcion que desempeña en el centro educativo	Sí	20	39	15	74
	No	14	9	3	26
Total		34	48	18	100