Praxis / Vol. 21, No. 2 – 2025 / 479 - 496
DOI: http://dx.doi.org/10.21676/23897856.6232

Artículo de investigación científica y tecnológica

Experiencias pedagógicas de docentes con sus estudiantes con síndrome de Asperger: un vínculo humano y comprensivo

Pedagogical experiences of teachers with their students with Asperger syndrome: An empathic and human bond

Alicia Fernanda Vargas-Bahamón [1], Catalina Trujillo-Vanegas [2]

Para citar este artículo: Vargas-Bahamón AF, Trujillo-Vanegas C. Experiencias pedagógicas de docentes con sus estudiantes con síndrome de Asperger: un vínculo humano y comprensivo. Praxis. 2025;21(2): 479-496. http://dx.doi.org/10.21676/23897856.6232

Recibido en octubre 11 de 2024
Aceptado en marzo 14 de 2025
Publicado en línea en junio 20 de 2025

RESUMEN

Este artículo analiza las experiencias pedagógicas de docentes que trabajan con estudiantes con síndrome de Asperger, con el propósito de identificar los sentidos subjetivos que los docentes construyen en torno a las interacciones pedagógicas con estudiantes con síndrome de Asperger. Se adoptó un enfoque cualitativo con un diseño fenomenológico empírico, lo cual permitió explorar en profundidad las percepciones, emociones y estrategias pedagógicas utilizadas. A través de entrevistas semiestructuradas y observación participante, se identificaron tres ejes clave: el cuidado y la comprensión en la relación pedagógica, el vínculo afectivo en la enseñanza, y la adaptación del lenguaje y la comunicación para responder a las necesidades individuales de los estudiantes. Los hallazgos revelan que los docentes desempeñan un papel fundamental en la creación de entornos inclusivos, ajustando sus estrategias en función de las características particulares de los estudiantes con Síndrome de Asperger. Se concluye que la empatía, la creatividad y la flexibilidad son elementos esenciales para garantizar una enseñanza inclusiva y equitativa, resaltando la necesidad de desarrollar lineamientos pedagógicos que orienten la atención a esta población dentro de la educación formal.

Palabras clave: sentidos subjetivos; síndrome de Asperger; experiencia pedagógica; subjetividad.

ABSTRACT

This article analyzes the pedagogical experiences of teachers who work with students with Asperger's Syndrome, aiming to identify the subjective meanings teachers construct around their pedagogical interactions with these students. A qualitative approach with an empirical phenomenological design was adopted, which allowed for an in-depth exploration of teachers' perceptions, emotions, and pedagogical strategies. Through semi-structured interviews and participant observation, three key aspects were identified: care and understanding in the pedagogical relationship, affective bonding in teaching, and the adaptation of language and communication to address individual students' needs. The findings reveal that teachers play a fundamental role in creating inclusive learning environments by adjusting their strategies to the particular characteristics of students with Asperger's. It is concluded that empathy, creativity, and flexibility are essential elements for ensuring inclusive and equitable education, highlighting the need to develop pedagogical guidelines that support the education of this population within formal schooling.

Keywords: subjective senses; Asperger's syndrome; pedagogical experience; subjectivity.

1. MSc. en Educación para la inclusión. Universidad Surcolombiana, Colombia. Correo: aliciavargasb10@gmail.com - https://orcid.org/0009-0004-0878-2286
2. PhD. en Educación y Cultura Ambiental. Universidad Surcolombiana, Colombia. Correo: catalina.trujillo@usco.edu.co - https://orcid.org/0000-0003-2214-7487

INTRODUCCIÓN

El imaginario social, como sugiere Castoriadis (1997), está compuesto por un conjunto de significados que guían a la sociedad y a los individuos que la habitan. Estas significaciones no sólo dan sentido a las prácticas sociales, sino que también influyen en la forma en que los sujetos construyen su identidad y sus sentidos subjetivos. La memoria desempeña un papel central en este proceso al ser entendida como una «práctica social caracterizada por la construcción conjunta y significativa, donde el lenguaje y las argumentaciones son fundamentales» (Vásquez, 2001, p. 49).

La subjetividad, por su parte, se refiere a la producción simbólica y emocional que surge ante una experiencia vivida. Esta incluye elementos históricos y contextuales (González Rey, 2011). Dicha subjetividad ha sido moldeada por un marco histórico que influencia el imaginario social y que, hasta el día de hoy, genera etiquetas o divisiones dentro de la población. Es en este contexto que emergen los sentidos subjetivos, definidos por González Rey (2011) como «la confluencia de varias configuraciones subjetivas de la personalidad en un momento concreto, inseparable de la experiencia vivida» (p. 313).

Este proceso de construcción de subjetividades y sentidos subjetivos está intrínsecamente relacionado con la cultura, y la educación es uno de los ámbitos sociales más influyentes a nivel global. Sin embargo, la educación, en lugar de adaptarse a la diversidad, a menudo sigue un modelo estandarizado que refuerza un régimen de control sobre el pensamiento. Foucault (1976) señala que «lo normal se establece como principio de coerción en la enseñanza a través de la educación estandarizada y la creación de escuelas normales» (pp. 170-171).

Aunque en la actualidad se cuestionan estas prácticas, las instituciones educativas aún están permeadas por ideas adulto-centristas de poder donde se considera «lo adulto como lo potente, valioso y con capacidad de decisión y control sobre los demás, situando en el mismo movimiento en condición de inferioridad y subordinación a la niñez, juventud y vejez» (Duarte, 2012, p.120). En este sentido, las etiquetas impuestas por el imaginario social adulto también influyen en los sentidos subjetivos de las personas.

En el caso de la discapacidad, se genera una dicotomía entre «lo normal» y «lo diferente». El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM) ejemplifica cómo se reducen las identidades a diagnósticos clínicos. En su cuarta edición revisada (DSM-IV-TR), el Síndrome de Asperger es clasificado dentro de los Trastornos Generalizados del Desarrollo, y se caracteriza por un desarrollo deficiente en la interacción social junto con patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidos y repetitivos, sin un retraso significativo del lenguaje o del desarrollo cognitivo (APA, 2002).

En la versión más reciente, el DSM-5 (APA, 2013), el diagnóstico se ha integrado dentro del Trastorno del Espectro Autista (TEA), eliminando la categoría de Asperger como diagnóstico separado, aunque se reconoce que muchas personas y profesionales siguen utilizando el término para describir un perfil específico dentro del espectro. Como señala Orrú (2018), este diagnóstico se convierte en «una sombra que acompaña al ser» (p. 15), determinando quién es cada ser humano por lo biológico e «ignorando la presencia de otros componentes o factores históricos y sociales que constituyen a la persona como un ser singular y único» (p. 15).

Dado que estas subjetividades y sus significaciones se configuran en el contexto social, la escuela se presenta como un espacio privilegiado donde estas construcciones simbólicas se reflejan, se negocian y se transforman. En este sentido, el ámbito educativo no solo transmite conocimientos, sino que también

reproduce o desafía las formas dominantes de entender la diferencia y la normalidad. Por ello, surge la necesidad de repensar las prácticas escolares desde una perspectiva que reconozca y valore la diversidad, lo que posiciona a la educación inclusiva como principio rector de los sistemas educativos contemporáneos. Esta visión implica transformar la cultura, la organización y las prácticas pedagógicas de las escuelas para responder a las características individuales, competencias e intereses de todos los estudiantes. Como indica Blanco (2006), la educación inclusiva tiene la misión de «transformar la cultura, la organización y las prácticas educativas de las escuelas comunes para atender la diversidad de necesidades educativas» (p. 7).

En coherencia con esta perspectiva, es necesario promover una educación que no solo transforme estructuras escolares, sino también las formas de pensar y de relacionarse con la diferencia. La educación, entendida como «una fuente de pensamiento que hace de la reflexión una cultura» (Alvarado, 2014, p. 100), debe promover prácticas pedagógicas que respeten la alteridad y el pensamiento crítico. Ahora bien, desde un punto de vista dinámico, las prácticas pedagógicas se ven inmersas dentro de las distintas experiencias pedagógicas vivenciadas por parte de los docentes que llegan a transformar a los individuos, entendiendo que «la intervención pedagógica tiene un antes y un después que constituyen las piezas consubstanciales en toda práctica educativa» (Zabala, 2000, p.15). Por tanto, las experiencias pedagógicas abarcan el relacionamiento y la interacción entre docentes y estudiantes, ya que la acción pedagógica de estos en las aulas no se puede tomar como un hecho aislado, sino más bien como uno de los componentes de la vida escolar, que se ve influenciado, de una u otra forma, por aquellas significaciones de sujeto que presentan los y las docentes.

Es conveniente resaltar que los docentes, más allá de ser quienes enseñan, son individuos inmersos en una sociedad. Como tales, construyen sus propios sentidos subjetivos, los cuales forman parte de la producción subjetiva del espacio social al que pertenecen. En este caso, dicho espacio es la institución educativa en la que desarrollan su labor. Por ello, los docentes se convierten en agentes sociales que inciden directamente en la formación y transformación de las subjetividades de quienes habitan en ese mismo espacio: sus estudiantes.

El presente artículo contiene los resultados de la investigación realizada en una institución educativa privada en Neiva, donde se identificó la necesidad de incluir a niños, niñas y adolescentes con discapacidad en el entorno escolar para fomentar la formación de individuos solidarios, respetuosos y conscientes de la alteridad. Esta iniciativa se implementa a través de la metodología de enseñanza para la comprensión, la cual considera al ser humano como alguien sentipensante con diversas formas de interpretar el mundo, garantizando el derecho de los estudiantes a integrarse en un entorno educativo que apoye su desarrollo de manera integral.

La institución promueve una filosofía de inclusión, reflejada en su manual de convivencia, con el compromiso de adaptar las prácticas pedagógicas para atender las necesidades de todos los estudiantes, favoreciendo su crecimiento académico, social y emocional. Si bien se han implementado procesos que vinculan atenciones terapéuticas externas para estudiantes con discapacidades como el déficit de atención y el déficit cognitivo, se ha identificado una necesidad particular en el caso del Síndrome de Asperger (S.A.) debido a la complejidad que presentan estos estudiantes en su relacionamiento con pares y docentes.

Las características de los estudiantes con S.A., como las dificultades en la comunicación no verbal, la interpretación de señales sociales y la retroalimentación, hacen que la interacción social dentro y fuera del aula sea un desafío (Attwood, 2007). Estas dificultades no solo impactan sus relaciones con otros estudiantes, sino también con los docentes, quienes deben adaptar sus estrategias pedagógicas para fomentar un entorno más comprensivo y accesible (Frith, 2003).

Ahora bien, aunque los estudiantes con S.A. asisten a soporte terapéutico externo, en la institución aún no existen lineamientos claros que orienten a los docentes sobre cómo abordar estas complejidades de manera interna. Esto subraya la necesidad de centrar los esfuerzos en diseñar estrategias pedagógicas específicas para estudiantes con S.A., con el fin de mejorar su proceso de inclusión en espacios académicos y sociales para garantizar que puedan desarrollarse plenamente dentro de un entorno escolar que responda a sus necesidades particulares.

Teniendo en cuenta que la acción pedagógica reúne la experiencia individual y colectiva de los y las docentes (Dewey, 1986; Freire, 1970), ya que las percepciones y expectativas que cada docente tiene sobre sus estudiantes influyen en su relacionamiento dentro y fuera del aula de acuerdo con su configuración subjetiva de la enseñanza en estudiantes con S.A. Según Perrenoud (2004), las significaciones y expectativas de los docentes juegan un rol clave en la interacción con los estudiantes y en la construcción de su práctica pedagógica.

Ante esta situación, el estudio se centró en evidenciar los sentidos subjetivos que los docentes de educación básica construyen a partir de sus experiencias pedagógicas, particularmente en su trabajo con estudiantes con síndrome de Asperger, con el fin de brindar recomendaciones para que, en la institución, se puedan desarrollar lineamientos que fortalezcan los procesos de enseñanza para todos. Esto permitió caracterizar dichas experiencias para identificar los factores que inciden en la práctica pedagógica de los docentes y en su relacionamiento con sus estudiantes, y cómo impactan la relación docente-estudiante en un contexto inclusivo y diverso.

METODOLOGÍA

La investigación adoptó un enfoque cualitativo, ya que este permite explorar en profundidad las percepciones y experiencias subjetivas de los docentes, lo cual es fundamental para comprender los sentidos subjetivos que ellos construyen en su trabajo con estudiantes con síndrome de Asperger. De acuerdo con Hernández *et al*. (2010), el enfoque cualitativo busca reconstruir las realidades desde la perspectiva de los actores, accediendo a su comprensión mediante la interpretación y el diálogo. Como señala Sandoval (1996), este enfoque permite «comprender cómo el ser humano logra el sentido de lo que el otro quiere decir a través de sus palabras, silencios, acciones e inmovilidades» (p. 32), lo que facilita una mayor comprensión de las dinámicas pedagógicas en la producción y apropiación de la realidad social y cultural.

El diseño fenomenológico empírico permitió captar la esencia de las experiencias vividas por los docentes, explorando sus sentidos subjetivos y cómo estas experiencias impactan su práctica pedagógica diaria con estudiantes con síndrome de Asperger. Este diseño, como señala Sandín (2003), permite «descubrir lo que subyace a las formas a través de las cuales convencionalmente las personas describen su experiencia desde las estructuras que las conforman» (p. 151), lo que lo convierte en el más adecuado para analizar en profundidad las vivencias pedagógicas de los docentes con estudiantes que presentan esta condición.

En este diseño investigativo, la investigadora implementó un riguroso proceso de autoconciencia reflexiva para mitigar posibles prejuicios. Este proceso incluyó la identificación y el análisis crítico de sus propias creencias y su potencial influencia en la interpretación de los datos. Como parte de este enfoque, la investigadora llevó a cabo un ejercicio de autoexploración en el que revisó su trayectoria personal y profesional, con el objetivo de detectar posibles sesgos. Además, la investigadora adoptó estrategias de auto vigilancia continua, lo que le permitió mantener una actitud crítica constante frente a su propia participación en el proceso. Más que buscar eliminar su subjetividad, lo que procuró fue que esta no se

impusiera sobre los sentidos subjetivos de los docentes, resguardando así la integridad de sus voces y experiencias. Este enfoque le permitió, como menciona Martínez Miguelez (2004, p. 138), «ir hacia las cosas mismas», entendiendo por 'cosas' lo que se manifiesta a la conciencia. De este modo, evitó que sus ideas preconcebidas distorsionaran la comprensión en los resultados, garantizando que los hallazgos reflejaran de manera fiel y respetuosa lo expresado por los docentes, tanto en sus discursos como en sus acciones.

Participantes

Los participantes de esta investigación fueron cuatro docentes de una institución educativa privada en la ciudad de Neiva. La selección de estos docentes no fue aleatoria. Se basó en criterios cuidadosamente establecidos para garantizar que sus experiencias fueran lo suficientemente profundas y representativas del trabajo con estudiantes con síndrome de Asperger.

Primero, se seleccionaron docentes con más de un año de vinculación laboral en la institución. Este criterio permitió asegurar que los docentes ya tuvieran un conocimiento sólido del entorno escolar y sus dinámicas, lo que facilitaba un análisis más informado de sus experiencias. Además, se optó por docentes que orientaran clases en los grados 3° y 5° de educación básica primaria, y/o 9° educación básica secundaria, ya que en estos cursos se encontraban estudiantes con Síndrome de Asperger. Esto aseguraba que sus vivencias estuvieran directamente vinculadas a las interacciones con estos estudiantes. Cabe destacar que estos niveles representan momentos clave en el desarrollo académico y social de los estudiantes con S.A. Estos grados permiten observar cómo las características del S.A. influyen en la interacción social y académica en diferentes etapas de la escolaridad, lo que ofrece una visión más completa de las necesidades educativas y sociales de los estudiantes, y los retos que enfrentan los docentes en su práctica pedagógica.

Otro criterio fundamental fue que los docentes debían tener al menos cinco horas semanales de contacto con los estudiantes con síndrome de Asperger. Esta cantidad de horas fue seleccionada para garantizar que sus interacciones fueran continuas y significativas, proporcionando una base sólida para explorar los sentidos subjetivos que construyen a partir de sus experiencias pedagógicas. La frecuencia de contacto era clave para reflejar una comprensión más profunda de las particularidades y desafíos en la enseñanza de estos estudiantes.

Además, se decidió incluir docentes de distintas áreas de enseñanza, como matemáticas, lengua castellana y humanidades, ciencias sociales y ciencias naturales. Esta diversidad fue importante para ofrecer una visión más amplia y comprensiva de cómo diferentes disciplinas enfrentan los retos de trabajar con estudiantes con síndrome de Asperger.

Antes de las entrevistas, los docentes recibieron un consentimiento informado en el que se les garantizaba la confidencialidad de sus datos personales y la seguridad de que sus respuestas no afectarían su permanencia en la institución. Este paso fue crucial para generar confianza y minimizar cualquier resistencia que pudiera surgir respecto a la temática de la investigación.

Técnicas e instrumentos

Siguiendo las recomendaciones de Duque y Aristizábal (2019), se emplearon técnicas flexibles que permitieron una recolección detallada de datos sobre las experiencias pedagógicas de los docentes, con el objetivo de alcanzar una comprensión profunda de los sentidos subjetivos que construyen en su práctica educativa. Para ello, se utilizaron dos técnicas principales: la entrevista en profundidad y la observación

participante.

Las entrevistas semiestructuradas, basadas en una guía de preguntas previamente diseñada, tuvieron una duración aproximada de 45 minutos y se realizaron en un entorno educativo familiar para los participantes, lo que permitió una conversación más natural y abierta. La guía se estructuró en torno a temas clave como las estrategias pedagógicas utilizadas, las percepciones sobre la inclusión y el acompañamiento a estudiantes con condiciones diversas, y los desafíos cotidianos en el aula. Este enfoque facilitó la expresión de sus vivencias y reflexiones, recolectando información hasta alcanzar la "saturación de datos", como lo postulan Strauss y Corbin (2002), es decir, cuando no surgían nuevos significados o aportes relevantes. Cada docente fue entrevistado en cuatro ocasiones, en distintos momentos del proceso investigativo, lo que permitió profundizar progresivamente en sus experiencias y contrastar la información recogida.

La observación participante se centró en las interacciones dentro y fuera del aula, así como en las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes. Durante estas observaciones, realizadas por la investigadora, se prestó atención a la forma en que los docentes interactuaban con sus estudiantes y con el entorno en general, capturando tanto las dinámicas grupales como las individuales. Esta técnica no se limitó solo a lo que podía percibirse visualmente, sino que, como señalan Hernández *et al.* (2010), involucró todos los sentidos de la investigadora.

Los diarios de campo sirvieron como instrumento clave para registrar tanto datos objetivos como impresiones subjetivas de la investigadora, lo cual enriqueció la interpretación del contexto y las interacciones, así como el análisis de los valores personales y profesionales implicados en el proceso. Si bien los registros fueron abiertos, la observación se orientó por una pauta general que incluía aspectos como la disposición espacial del aula, el lenguaje verbal y no verbal de los docentes, las interacciones con los estudiantes con y sin necesidades específicas, y las adaptaciones observadas en el proceso pedagógico.

Análisis de la información

Para analizar la información obtenida se trabajó con 450 relatos que surgieron luego de las cuatro entrevistas semiestructuradas realizadas a cada docente participante, cada uno de ellos fue identificado con la letra "D" (docente) seguida de un número. A través de un proceso sistemático que incluyó codificación abierta, axial y selectiva, se alcanzó la saturación de datos después de realizar cuatro entrevistas. En este punto, no emergieron nuevos patrones significativos en las respuestas de los docentes, lo que indicó que los temas principales ya habían sido abordados suficientemente, garantizando la riqueza y profundidad del análisis.

El análisis se organizó en torno a cinco dimensiones clave construidas por la investigadora: *encuentros auténticos, perspectivas personales, vivencias afectivas, mundo compartido, y cultura y conexiones personales*, lo que permitió interpretar de manera profunda las experiencias pedagógicas de los docentes con estudiantes con síndrome de Asperger.

El análisis fenomenológico interpretativo se estructuró siguiendo los cuatro pasos propuestos por Duque y Aristizábal (2019). En un primer momento, se realizó una lectura detallada de la transcripción de las entrevistas con el fin de establecer aspectos significativos en el discurso de los docentes. Este primer paso permitió identificar los relatos más relevantes y las experiencias personales que compartieron; posteriormente, se identificaron los temas emergentes en los relatos, los cuales representaban elementos recurrentes que aparecían a lo largo de las narrativas, proporcionando indicios sobre los aspectos centrales de la vivencia docente. Durante esta fase, se hizo un esfuerzo por relacionar lo expresado por los

participantes con las teorías psicológicas correspondientes, tal como lo sugieren Smith y Osborn (2008, citados en Duque y Aristizábal, 2019), lo que permitió enmarcar las experiencias dentro de un marco teórico más amplio.

A medida que avanzaba el análisis, los temas identificados se agruparon de acuerdo con sus semejanzas conceptuales, permitiendo establecer conexiones entre las distintas categorías que emergían. Este proceso de agrupación fue clave para construir una estructura lógica que reflejara la esencia de las experiencias pedagógicas de los docentes. A partir de estas agrupaciones, se elaboró una tabla de temas superordinados, tal como lo proponen Shinebourne (2011), y Smith y Osborn (2008, citados en Duque y Aristizábal, 2019), donde las ideas principales encontraban un orden coherente.

Con estas primeras agrupaciones se dio paso a un análisis más profundo. Se construyeron tablas comparativas que facilitaron la identificación de similitudes y diferencias entre los relatos, lo que ayudó a organizar los resultados de una manera clara y comprensible. Este proceso fue guiado por tres espirales de análisis que fueron clave para una inmersión gradual y continua en los datos, revisando y volviendo sobre ellos para alcanzar un entendimiento cada vez más profundo del fenómeno estudiado.

Un aspecto clave del análisis fue la triangulación de la información, que se realizó comparando los datos obtenidos de las entrevistas con las observaciones en el aula y con el marco teórico. Esta triangulación no solo asegura la validez de los resultados, sino que también permite una comprensión más rica y matizada de las experiencias docentes. Al contrastar las percepciones de los docentes con su práctica pedagógica real y las teorías sobre educación inclusiva se obtuvo una visión más completa y enriquecedora de la realidad educativa.

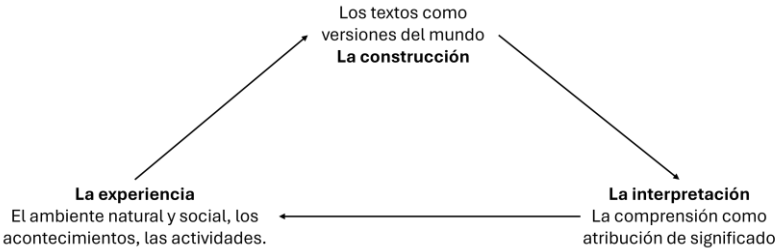
La información obtenida se analizó por medio de tres niveles de análisis, siguiendo a Strauss y Corbin (2002), y buscando la mayor objetividad posible en la misma. Se inició con la codificación abierta, identificando conceptos y tendencias clave dentro de los 450 relatos, emergiendo así las primeras categorías descriptivas que representaban las vivencias más evidentes. A medida que el análisis progresaba, se pasó a la fase de codificación axial, donde se profundizó en las conexiones entre las categorías emergentes y las descriptivas, revelando patrones y tendencias que ofrecían una visión más estructurada de las experiencias de los docentes. Finalmente, en la fase de codificación selectiva, las categorías identificadas se integraron en un esquema conceptual más amplio, lo que permitió captar las relaciones entre ellas y construir temas integradores que capturaban la esencia de las experiencias pedagógicas.

Este proceso de codificación y análisis desentrañó la complejidad de las experiencias pedagógicas de los docentes con estudiantes con síndrome de Asperger, iluminando el profundo vínculo humano y comprensivo que se establece en el contexto educativo. La riqueza de los relatos recogidos ofreció una valiosa oportunidad para explorar la forma en que estos docentes abordan la enseñanza desde una perspectiva empática y cercana, destacando las dimensiones emocionales y afectivas que impregnan su práctica diaria.

Los criterios de rigurosidad aplicados fueron la reflexividad, es decir, el reconocimiento de las influencias de la investigadora dentro de un proceso consciente de su papel y perspectiva en relación con el fenómeno estudiado, pues “se refiere a la conciencia y autocrítica reflexiva que el investigador realiza sobre sí mismo en relación a sus predisposiciones y los posibles sesgos que pueden afectar al proceso de investigación y los resultados” (Sandín, 2000, p. 238); también se hizo uso de la triangulación de la información por medio de las técnicas de recolección de la información anteriormente descritas, así como también de un bagaje teórico que tuvo que interactuar con el ambiente natural y social de los participantes de la investigación, y

estos, a su vez, se relacionaron con la atribución de significado por parte de los participantes de investigación y también de la investigadora (figura 1).

Figura 1. La comprensión entre la construcción y la interpretación.



Fuente: Flick (2004).

También se hizo uso de un muestreo adecuado, y el análisis de los datos se realizó con base en los principios de la fenomenología, respetando la intencionalidad y la subjetividad; para esto último, se buscó la verificación por parte de otros expertos en el campo para validar las interpretaciones y conclusiones extraídas. Esto pertenece al criterio de triangulación. Igualmente, los participantes firmaron un consentimiento informado en el que se les garantizó la confidencialidad de sus respuestas y su derecho a retirarse del estudio en cualquier momento. Además, se tomó especial cuidado en no comprometer su continuidad laboral a raíz de sus opiniones.

Los resultados de la investigación se expresan en las dos primeras espirales, la de nivel descriptivo donde se evidencian los escenarios de la experiencia pedagógica inclusiva de los docentes, y la interpretativa en la que se expresa la configuración de los sentidos subjetivos desde la experiencia. El apartado de discusión responde al objetivo general del estudio con la espiral comprensiva.

RESULTADOS

Navegando a través del escenario experiencial: la espiral descriptiva

Las experiencias que nutren el accionar pedagógico de los docentes se caracterizan por el respeto por la individualidad de los estudiantes y la vocación intrínseca que guía su labor. A través de los relatos, los docentes revelan factores relacionados con los desafíos y las satisfacciones de enseñar a los estudiantes, reflejando una práctica profundamente humana y cargada de significado.

En este apartado se presentan los factores que inciden directamente en la práctica pedagógica de los docentes y en su relación con los estudiantes con Síndrome de Asperger. Estos factores, que incluyen el cuidado afectivo, la adaptabilidad en el uso del lenguaje y la empatía, influyen significativamente en la manera en que los docentes enfrentan los retos diarios en el aula. El cuidado afectivo se refleja en la forma en que los docentes se preocupan por el bienestar emocional de sus estudiantes, creando un ambiente de seguridad y confianza. La adaptabilidad en el uso del lenguaje implica ajustar la comunicación para facilitar la comprensión, mientras que la empatía permite a los docentes sintonizar con las necesidades individuales de sus estudiantes, favoreciendo una interacción más comprensiva y efectiva. Estos factores son claves para garantizar que los docentes puedan establecer un vínculo pedagógico positivo, promoviendo un entorno inclusivo y adecuado para el aprendizaje.

De acuerdo con lo anterior, uno de los factores clave que emergen de los testimonios es la profunda influencia del entorno social y familiar en la construcción de la identidad docente. En varios casos, la elección de la enseñanza refleja expectativas familiares preexistentes. Un testimonio ilustra esta dinámica: un docente mencionó que su decisión de dedicarse a la educación fue guiada por su padre, quien influyó de manera determinante en su camino profesional: «La verdad, yo no lo decidí, lo decidió mi padre, pero nunca perdí lo que a mí me gusta» (D2). A pesar de esta influencia externa, el compromiso con la enseñanza se fue fortaleciendo de manera personal, alineándose con las motivaciones intrínsecas del docente. Este relato subraya cómo el contexto familiar puede moldear las elecciones profesionales, pero también revela cómo la vocación por enseñar persiste y se consolida, incluso frente a presiones externas.

Por otra parte, en la interacción con estudiantes con síndrome de Asperger, los docentes destacan un profundo respeto por la individualidad de cada alumno. En lugar de encasillarlos bajo un diagnóstico o etiqueta, reconocen que, aunque los estudiantes puedan compartir ciertas características, cada uno se distingue por su forma de aprender, interactuar y desarrollarse. Un docente resumió esta visión al señalar: «Por más que tengan la misma condición, no siempre su comportamiento es el mismo» (D3), lo que resalta la importancia de una enseñanza adaptada a las particularidades de cada estudiante. Este enfoque es compartido por otros docentes, quienes evitan clasificar o etiquetar a sus alumnos, optando por tratarlos como un grupo diverso en el que cada uno recibe la atención que necesita sin ser definido por su diagnóstico: «Yo no los clasifico, para mí el grupo es normal (...) Sé que tengo que prestar mayor atención a ciertos niños, pero no los marco» (D2). Este enfoque, que reconoce la unicidad de cada estudiante, refleja una pedagogía inclusiva y equitativa, centrada en las necesidades y potencialidades individuales.

El proceso de enseñanza a estudiantes con síndrome de Asperger se presenta para muchos docentes como una oportunidad de aprendizaje continuo, en la que la vocación y la motivación por enseñar desempeñan un papel fundamental. Un docente relató cómo su experiencia profesional comenzó directamente con la atención de un estudiante con Asperger, lo que lo llevó a adaptar sus métodos pedagógicos desde el inicio de su carrera: «Durante toda mi experiencia laboral, desde el primer año trabajé con un niño que tenía Asperger» (D4). Este contacto temprano no solo le permitió adquirir un entendimiento más profundo de la condición, sino también fortalecer su compromiso con la enseñanza. El docente enfatizó su interés por aprender de sus estudiantes como una forma de mejorar su práctica pedagógica: «Me apasiona enseñar y aprender a conocer a los estudiantes, porque no todos aprenden de la misma manera» (D4). Este testimonio pone en evidencia cómo la vocación y la motivación actúan como motores clave en el ejercicio docente, permitiendo a los educadores seguir explorando y ajustando sus enfoques para responder mejor a las necesidades de sus estudiantes.

A lo largo de los testimonios se evidencia un profundo sentido de responsabilidad de los docentes hacia sus estudiantes. Uno de ellos expresa: «Cuando yo tengo frustración por no lograr un objetivo con estos estudiantes, siempre escucho al estudiante o siempre tengo la actitud dispuesta a escuchar» (D4). Este tipo de disposición revela una relación pedagógica en la que la empatía, la creatividad y la adaptabilidad emergen como elementos centrales dentro de las interacciones cotidianas. Estas cualidades, presentes de manera constante en los discursos docentes, reflejan un enfoque flexible y sensible a las necesidades particulares de los estudiantes con síndrome de Asperger. Este compromiso con la enseñanza inclusiva trasciende el apoyo académico, buscando también cultivar en los estudiantes, y en el grupo en general, un sentido de respeto y comprensión mutua. Como expresa otro docente: «En el salón no aíslan a nadie por ninguna condición» (D1), lo cual refleja una filosofía educativa que prioriza la inclusión y fomenta la convivencia respetuosa entre todos los estudiantes.

En definitiva, los testimonios de los docentes revelan una visión profundamente humana de la

enseñanza, en la que los factores que los caracterizan se vinculan con reconocer y respetar la individualidad de cada estudiante. La vocación por enseñar se nutre de las experiencias cotidianas y de las relaciones que se forjan con los alumnos. Estos relatos ofrecen una valiosa mirada a las vivencias pedagógicas con estudiantes con síndrome de Asperger, subrayando la importancia de una práctica docente guiada por la empatía, el compromiso y el respeto hacia la diversidad.

Hilando experiencias en la construcción de sentidos subjetivos: la espiral interpretativa

La espiral interpretativa desarrollada en esta investigación ha facilitado la comprensión del impacto que tiene la relación docente-estudiante con síndrome de Asperger en la construcción de sus sentidos subjetivos. Este proceso de construcción se enriquece mediante un diálogo constante entre la teoría educativa y las vivencias cotidianas, revelando tres aspectos fundamentales que configuran sus prácticas: el cuidado y la comprensión en la relación pedagógica, el vínculo afectivo inherente al rol docente, y la adaptación del lenguaje y la comunicación para responder a las necesidades individuales de los estudiantes.

El primer aspecto destacado es el cuidado y la comprensión como pilares fundamentales de la relación pedagógica. Según Noddings (2012), la pedagogía del cuidado implica una relación emocionalmente significativa entre docente y estudiante, lo que crea un entorno donde el aprendizaje puede florecer a partir de la confianza y el respeto. Esto se refleja en los testimonios de los docentes, quienes no solo atienden las particularidades de cada estudiante, sino que lo hacen con una clara intención de guiarlos en su proceso de aprendizaje: «Me apasiona enseñar y aprender a conocer a los estudiantes (...) guiar, apoyar procesos» (D4). En este contexto, el cuidado no se limita a una disposición afectiva, sino que se convierte en una estrategia pedagógica activa, mediante la cual el docente ajusta sus métodos para promover un aprendizaje significativo en sus estudiantes.

La perspectiva del cuidado se profundiza al integrar la ética del cuidado propuesta por Cortina (2010), quien plantea que el cuidado debe entenderse como una práctica ética comprometida con la justicia y el respeto por la dignidad de cada individuo. Para Cortina, el cuidado no se limita a la empatía, sino que exige acciones concretas orientadas a dignificar y apoyar a los demás. Esta visión resuena con el compromiso de los docentes de ajustar sus estrategias pedagógicas para responder a las necesidades específicas de los estudiantes con Asperger. Así, la ética del cuidado se manifiesta en prácticas pedagógicas que trascienden la comprensión emocional, adoptando un enfoque proactivo en la creación de entornos educativos inclusivos y equitativos.

En esta misma línea, la ética del cuidado, según Cortina (2010), no se reduce a una actitud emocional o empática, sino que se configura como una práctica ética dirigida hacia la justicia y el respeto por la dignidad de cada individuo. Este enfoque demanda de los docentes un compromiso activo con el bienestar de sus estudiantes, donde se reconoce la diversidad de necesidades y se actúa de manera concreta para ofrecer apoyo equitativo. En el contexto de la educación inclusiva, este principio ético es fundamental, ya que la equidad no significa dar lo mismo a todos, sino brindar a cada estudiante lo que necesita para tener éxito en el aula.

Un ejemplo de cómo los docentes integran esta ética en su práctica diaria es el ajuste de las evaluaciones y el seguimiento personalizado para los estudiantes con síndrome de Asperger, sin comprometer los estándares generales de la clase. Como señala un docente: «Se les evalúa de la misma manera... pero con algo extra en cuanto a su seguimiento» (D3). Este testimonio es una clara manifestación de cómo la ética del cuidado se traduce en acciones pedagógicas. El docente no reduce las expectativas académicas ni

modifica los criterios de evaluación, pero ofrece un seguimiento más cercano y flexible, reconociendo las particularidades de estos estudiantes. De esta manera, se les permite avanzar a su propio ritmo con los apoyos necesarios.

Esta práctica ejemplifica el delicado equilibrio entre equidad e inclusión. La equidad no implica que todos los estudiantes reciban el mismo trato, sino que las condiciones de aprendizaje se ajustan según las necesidades individuales, asegurando que cada uno pueda alcanzar su máximo potencial. El «algo extra» mencionado por el docente encarna esta ética en acción: se proporciona apoyo adicional a los estudiantes con síndrome de Asperger en aspectos como los plazos de entrega y el seguimiento académico, pero sin eximirlos de cumplir con los objetivos educativos establecidos. Este enfoque promueve un entorno inclusivo que fomenta la autonomía del estudiante, al tiempo que le ofrece las herramientas necesarias para superar barreras.

El segundo aspecto destacado es el vínculo afectivo en el contexto pedagógico. Pianta (1999) argumenta que una relación emocional positiva entre el docente y el estudiante es un factor clave para el desarrollo académico y socioemocional. Los docentes participantes reconocen este vínculo como esencial en su labor diaria, ya que a través de la empatía y el apoyo emocional logran fomentar un ambiente donde los estudiantes se sienten comprendidos y respetados: «Ellos me ven como la persona que los escucha... que siempre los va a guiar» (D4). La creación de esta confianza mutua no solo facilita el aprendizaje, sino que también establece un entorno en el que los estudiantes se sienten seguros para explorar y participar activamente en el proceso educativo.

La teoría del vínculo afectivo también se relaciona con los postulados de Belgich (2019), quien destaca que los docentes no solo son facilitadores del aprendizaje, sino también agentes clave en la construcción de identidades positivas. Esto es especialmente relevante en contextos de educación inclusiva, donde los estudiantes en inclusión, como aquellos con síndrome de Asperger (S.A.), pueden enfrentar desafíos adicionales en su autoimagen y percepción social. En este sentido, el papel del docente va más allá de la transmisión de conocimientos, convirtiéndose en un mediador emocional y social que influye tanto en la autopercepción de los estudiantes como en cómo son percibidos por los demás.

Belgich (2019) subraya que al integrar el afecto en su práctica pedagógica, los docentes ayudan a los estudiantes a desarrollar una autopercepción positiva. En el caso de los estudiantes con S.A., este proceso implica que los docentes no solo deben ser sensibles a las necesidades académicas, sino también a las emocionales y sociales. A través del afecto y la empatía, los docentes pueden crear un entorno en el que estos estudiantes se sientan valorados y respetados, no a pesar de sus diferencias, sino gracias a ellas. Esta aceptación es fundamental para que los estudiantes construyan una identidad positiva y se sientan miembros valiosos de la comunidad escolar.

Este proceso de aceptación y respeto no solo es promovido por los docentes, sino también modelado por los compañeros de clase, quienes aprenden a aceptar las particularidades de sus compañeros con Asperger. El relato de un docente que señala: «Su entorno los respeta; sus compañeros dicen “no le gusta, no lo obligamos a jugar”» (D3) ilustra cómo el vínculo afectivo y la cultura inclusiva promovidos por los docentes se extienden al resto del grupo. Aquí, el respeto por los deseos y límites del estudiante con Asperger no es percibido como una excepción, sino como una parte natural del ambiente de clase. Esto demuestra que cuando el afecto y el respeto se integran en la práctica pedagógica, los estudiantes desarrollan actitudes inclusivas y empáticas hacia sus compañeros.

El tercer aspecto destacado es el uso del lenguaje y la comunicación adaptada, una estrategia fundamental

para el aprendizaje de estudiantes con síndrome de Asperger. Perafán (2015) destaca que el lenguaje y la comunicación son herramientas esenciales para el desarrollo cognitivo y la comprensión en el aula. En este sentido, el lenguaje no solo funciona como un canal de transmisión de información, sino que se convierte en una herramienta pedagógica clave para garantizar la participación significativa de todos los estudiantes. Un docente ilustra esta práctica afirmando: «Yo le leo para que él se guíe por mí, por mi lectura y por mi tono de voz. Entonces uno juega un rol de subir el tono de voz, cambiar el tono de voz para que sea más llamativo» (D4).

Este testimonio ilustra cómo la modulación vocal y el uso de un lenguaje adaptado no solo mejoran la comprensión, sino que también fomentan una participación activa en el proceso educativo.

Un tercer aspecto destacado en las prácticas pedagógicas inclusivas es el uso del lenguaje y la comunicación adaptada, estrategia fundamental para favorecer el aprendizaje de estudiantes con síndrome de Asperger. Perafán (2015) resalta que el lenguaje cumple un papel esencial en el desarrollo cognitivo y la comprensión dentro del aula. En este sentido, el lenguaje no solo funciona como un canal de transmisión de información, sino que se convierte en una herramienta pedagógica clave para garantizar la participación significativa de todos los estudiantes. Un docente ilustra esta práctica afirmando: «A veces yo le leo para que él se guíe por mí, por mi lectura y por mi tono de voz. Entonces uno juega un rol de subir el tono de voz, cambiar el tono de voz para que sea más llamativo» (D4). Este testimonio evidencia cómo la modulación vocal y el uso intencionado del lenguaje facilitan la comprensión y estimulan la participación activa, consolidándose como recursos didácticos imprescindibles en contextos educativos inclusivos.

Sin embargo, el uso del lenguaje adaptado no debe asociarse con una reducción en las expectativas académicas. Un docente recalca la importancia de equilibrar la adaptación con el desafío, asegurando que el estudiante enfrente dificultades de manera constructiva: «Si un estudiante tiene dificultad en comprensión lectora, no le voy a quitar los ejercicios (...) se estaría acomodando a su dificultad» (D4). Esta postura concuerda con lo planteado por Perafán (2015), quien sostiene que el lenguaje adaptado debe apoyar el desarrollo del estudiante sin sacrificar el rigor académico, permitiendo un avance progresivo en sus competencias.

Además de estas estrategias, los docentes destacan la importancia de aprender de experiencias compartidas y de otros profesionales para enriquecer su práctica pedagógica. Un docente menciona: «Me fijo en las estrategias de otras áreas (...) trato de aplicarlas para ver si funcionan» (D3). Este comentario refleja una actitud de apertura al aprendizaje continuo, donde la colaboración y el intercambio de conocimientos entre colegas son elementos clave para mejorar la práctica docente.

En síntesis, la espiral interpretativa que emerge de estas reflexiones revela cómo los docentes construyen significados subjetivos que se manifiestan en prácticas pedagógicas inclusivas, centradas en tres pilares fundamentales: el cuidado, el vínculo afectivo y el uso del lenguaje adaptado. Estos significados no surgen de manera aislada, sino que se articulan con las teorías de Noddings, Cortina, Pianta, Belgich y Perafán. El entrecruzamiento entre teoría y práctica no solo proporciona una explicación sólida para las acciones de los docentes, sino que también ofrece un marco interpretativo que guía las decisiones pedagógicas, fortaleciendo el compromiso con una educación inclusiva, equitativa y adaptada a las necesidades de los estudiantes con síndrome de Asperger.

Teniendo en cuenta lo anterior, los sentidos subjetivos que los docentes empiezan a construir al transitar sus vivencias pedagógicas con estudiantes con síndrome de Asperger, parecen tener un impacto importante

en la manera como se relacionan con sus estudiantes en contextos inclusivos y diversos. Estos sentidos, influenciados por experiencias tanto personales como profesionales, favorecen en algunos casos la adopción de posturas más empáticas y flexibles frente a las necesidades particulares de los estudiantes. Tal como se expresó en los relatos, la disposición a escuchar al estudiante incluso en momentos de frustración o el respeto que se fomenta entre los compañeros hacia quienes presentan alguna discapacidad son ejemplos que permiten vislumbrar cómo estos sentidos subjetivos contribuyen a una relación pedagógica más cercana y comprensiva.

Si bien se reconoce que los relatos no permiten generalizar estos hallazgos, sí dan indicios de que la comprensión de las singularidades de cada alumno puede promover ambientes donde las diferencias sean valoradas y respetadas. En este sentido, la capacidad de algunos docentes para ajustar sus estrategias pedagógicas con base en su conocimiento del estudiante con síndrome de Asperger aparece como una posibilidad para fortalecer la confianza y la participación activa dentro del aula.

DISCUSIÓN

Revelando la esencia: apreciación de la otredad a través de los sentidos subjetivos – espiral comprensiva

La espiral comprensiva que emerge de esta investigación revela la complejidad y riqueza de las experiencias pedagógicas de los docentes que trabajan con estudiantes con síndrome de Asperger. Este análisis muestra cómo las historias de vida de los docentes, particularmente aquellas que han implicado una cercanía con personas con discapacidad, desempeñan un rol crucial en la construcción de su empatía y su capacidad para adaptar la enseñanza a las necesidades individuales de los estudiantes. Este proceso va más allá del conocimiento formal adquirido en la formación universitaria, consolidándose a través de vivencias personales cotidianas que refuerzan su capacidad para comprender la otredad y ejercer una educación inclusiva.

Los sentidos subjetivos que los docentes construyen a partir de sus experiencias pedagógicas están profundamente influenciados por la interacción diaria con estudiantes con discapacidad, en particular, como aquellos con síndrome de Asperger. Estas experiencias no solo les permiten desarrollar una comprensión más profunda de la diversidad, sino que también impactan en sus prácticas pedagógicas, promoviendo la flexibilización de estrategias a las necesidades individuales que emergen durante el proceso educativo. Este hallazgo refuerza la idea de que los docentes no perciben a sus estudiantes únicamente como sujetos con capacidades diversas, sino que sus prácticas pedagógicas se ajustan dinámicamente en función de las observaciones realizadas en el aula.

Uno de los hallazgos clave es la centralidad del compromiso personal del docente. Los relatos evidencian un esfuerzo constante por entender y guiar a cada estudiante según sus necesidades particulares. Este compromiso no proviene exclusivamente de su formación profesional, sino que está estrechamente vinculado con sus experiencias personales de cuidado y contacto con personas con discapacidad. El desarrollo de la subjetividad docente, en este sentido, está íntimamente relacionado con su trayectoria vital. La empatía y el cuidado en la vida personal se configuran como pilares esenciales para una docencia inclusiva.

Desde una perspectiva crítica, los aportes teóricos de Castoriadis (1997) y Foucault (1976) ayudan a interpretar cómo los docentes construyen su subjetividad en el aula, en un contexto que desafía las estructuras de poder que tienden a reproducir la exclusión. La flexibilidad que se exige al docente en la

educación inclusiva se vincula directamente con la capacidad de reconocer y valorar las diferencias de sus estudiantes. Los docentes que no subestiman las habilidades de sus estudiantes con discapacidad contribuyen a un aprendizaje equitativo, lo que resalta cómo el poder pedagógico se entrelaza con la subjetividad docente, la cual está mediada por experiencias de empatía y cuidado.

El vínculo afectivo, según Pianta (1999), emerge como un componente central en las interacciones pedagógicas. La creación de relaciones emocionales entre docente y estudiante no solo facilita el aprendizaje, sino que también favorece el desarrollo socioemocional. Un docente destacó que sus estudiantes lo perciben como «la persona que los comprende», lo cual subraya el valor de la escucha activa y el acompañamiento emocional. Esta perspectiva se alinea con la pedagogía del cuidado de Noddings (2012), que resalta la importancia de las relaciones afectivas en el proceso educativo. Sin embargo, advierte que estas relaciones afectivas deben integrarse en un sistema inclusivo que valore las identidades únicas de los estudiantes, lo que implica un reto en un sistema que no siempre ofrece los recursos necesarios para una inclusión efectiva.

Asimismo, la creatividad y la adaptación del lenguaje se presentan como herramientas pedagógicas indispensables. Un docente describió cómo modifica el tono de su voz para captar la atención de los estudiantes, lo que pone de manifiesto el papel del lenguaje como medio de comunicación y como un instrumento pedagógico fundamental que contribuye a crear un ambiente de comprensión en el aula. Esta adaptación del lenguaje está en consonancia con las ideas de Bruner (1985), quien argumenta que este no solo transmite conocimiento, sino que estructura el pensamiento y facilita el aprendizaje. De igual manera, Perafán (2015) sostiene que el lenguaje adaptado es esencial para construir interacciones significativas y subjetividades compartidas, reconociendo la existencia de la intersubjetividad, pues esta «amplía el margen de producción de sentido de la vida social, por lo que el pliegue sobre sí se experimenta como un compromiso por el cuidado de los otros» (Fernández-Fonseca, González-Reyes, 2025, p.18)

Además, esta investigación señala la necesidad de una crítica más amplia a las estructuras sociales y educativas que aún limitan la participación plena de los estudiantes con Asperger. Desde el enfoque del modelo social de la discapacidad, Shakespeare (2006) argumenta que es la sociedad, más que las condiciones individuales, la que discapacita mediante prejuicios y estigmas. Por lo tanto, es imprescindible reformar las políticas educativas y fomentar un cambio en la mentalidad social para construir un entorno verdaderamente inclusivo donde todos los estudiantes puedan prosperar.

La teoría de Maslow (1943) sobre la necesidad de pertenencia cobra particular relevancia en este contexto, ya que el sentido de pertenencia es esencial para el bienestar emocional y académico de los estudiantes con Asperger. Crear un ambiente donde estos estudiantes se sientan aceptados y valorados es fundamental no solo para su éxito académico, sino también para su desarrollo personal.

En resumen, esta investigación resalta que los lineamientos pedagógicos deben centrarse en la personalización del proceso educativo para responder a las diversas necesidades de los estudiantes, incluyendo aquellos con síndrome de Asperger. Es crucial que estos lineamientos promuevan estrategias flexibles que integren la empatía, el cuidado y la adaptación del lenguaje como principios fundamentales, asegurando que cada estudiante reciba un apoyo ajustado a sus características individuales. Además, es necesario fomentar la capacitación docente continua en temas de inclusión, y acompañar estos procesos con un marco institucional que garantice el acceso a los recursos adecuados para dar vida a una verdadera educación inclusiva y de calidad para todos los estudiantes.

CONCLUSIÓN

Esta investigación ofrece un acercamiento a las experiencias pedagógicas de los docentes que trabajan con estudiantes con síndrome de Asperger, explorando cómo sus vivencias subjetivas influyen en la creación de entornos educativos inclusivos y comprensivos. Los hallazgos subrayan que los docentes no solo actúan como facilitadores del aprendizaje, sino que también construyen sentidos subjetivos que reflejan un compromiso profundo con la educación y una genuina comprensión de las necesidades particulares de sus estudiantes.

En primer lugar, se identificó que el cuidado y la empatía son elementos esenciales en las relaciones pedagógicas efectivas. Los docentes que adoptan una actitud constante de cuidado crean un ambiente de confianza y seguridad, indispensable para el desarrollo académico y personal de los estudiantes con Asperger. Este enfoque no solo facilita la implementación de estrategias pedagógicas adaptadas, sino que también asegura que cada estudiante reciba el apoyo necesario de manera individualizada, lo que resulta fundamental para su proceso de aprendizaje.

Otro hallazgo importante es la centralidad del vínculo afectivo entre docentes y estudiantes. Este vínculo se revela como un factor crucial tanto para la facilitación del aprendizaje como para el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Las relaciones emocionales positivas no solo fortalecen la relación interpersonal, sino que también refuerzan la autoestima y la percepción positiva de los estudiantes, promoviendo un ambiente de aprendizaje inclusivo y respetuoso. En términos de Spinoza (1980), estas relaciones aumentan la «potencia de obrar» de los estudiantes, generando un sentimiento de alegría que impulsa tanto su aprendizaje como su crecimiento personal.

Asimismo, el uso del lenguaje y la comunicación adaptada emergen como estrategias pedagógicas clave. Los docentes que emplean técnicas de comunicación adaptada no solo facilitan el acceso al contenido curricular, sino que también ayudan a los estudiantes a superar barreras de aprendizaje, mejorando su participación activa en el aula. Esta adaptabilidad contribuye a mejoras significativas tanto en el rendimiento académico como en el bienestar emocional de los estudiantes, reduciendo las «pasiones tristes» asociadas con la frustración y el aislamiento que suelen experimentar los estudiantes con necesidades particulares.

Los sentidos subjetivos que los docentes construyen a partir de sus interacciones con estudiantes con síndrome de Asperger son fundamentales para la creación de un entorno educativo inclusivo y comprensivo. Estos hallazgos subrayan la necesidad de diseñar lineamientos pedagógicos que fortalezcan la enseñanza de estudiantes con Asperger, promoviendo una educación de calidad que responda a las características individuales de cada estudiante.

No obstante, es importante considerar que este estudio se realizó en un colegio privado, lo que ofrece una perspectiva particular. Es necesario contrastar estos hallazgos con el contexto de la educación pública, donde la diversidad puede ser mayor y las barreras para la inclusión presentan características distintas. Un análisis comparativo entre ambos contextos enriquecería la discusión sobre la inclusión educativa y proporcionaría una visión más integral de las necesidades pedagógicas en diversos escenarios educativos.

En resumen, los resultados de esta investigación destacan la importancia de la empatía, la creatividad y la adaptabilidad en la enseñanza de estudiantes con síndrome de Asperger. Los docentes desempeñan un papel clave en la creación de entornos educativos inclusivos, donde cada estudiante se sienta valorado y apoyado. Asimismo, se subraya la necesidad de continuar desarrollando prácticas pedagógicas que

respondan de manera efectiva a las necesidades particulares de estos estudiantes, garantizando una educación equitativa y de calidad para todos. Tal como sugiere Spinoza (1980), el reconocimiento de cómo el entorno influye en el individuo es crucial para el aprendizaje y el crecimiento. Por lo tanto, resulta esencial fomentar espacios educativos que promuevan la «alegría» y el aumento de la «potencia de obrar» en todos los estudiantes, contribuyendo así a su desarrollo integral.

DECLARACIÓN SOBRE CONFLICTO DE INTERÉS

Las autoras, a través de este apartado, manifiestan que durante el proceso de ejecución del trabajo de investigación y la redacción del artículo no han incidido intereses personales o ajenos a su voluntad, incluyendo malas conductas y valores distintos a los que usual y éticamente tiene la investigación, manteniendo un compromiso ético que se alinea con los principios de investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Alvarado Cortés, V. R. (2014). Práctica pedagógica y gestión de aula, aspectos fundamentales en el quehacer docente. Revista UNIMAR, 31(2), 99–113. https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar/article/view/340

2. American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). American Psychiatric Publishing. https://doi/book/10.1176/appi.books.9780890425596

3. Attwood, T. (2007). The complete guide to Asperger's syndrome. Jessica Kingsley Publishers.

4. Belgich, H. (2019). La disposición a oír (o acerca de la transversalidad en la escuela). Revista Educación, Política Y Sociedad, 4(2), 31–53. https://doi.org/10.15366/reps2019.4.2.002

5. Blanco, R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1-15. https://doi.org/10.15366/reice2006.4.3.001

6. Bruner, J. (1985). Child's talk: Learning to use language. Child Language Teaching and Therapy, 1(1), 111-114. https://doi.org/10.1177/026565908500100011

7. Castoriadis, C. (1997). The imaginary institution of society. MIT Press. http://117.250.119.200:8080/jspui/bitstream/123456789/167/1/TheImaginaryInstitutionOfSociety_Castoriadis.pdf

8. Cortina, A. (2010). Ética de la razón cordial: Educar en la ciudadanía en el siglo XXI. Ediciones Nobel.

9. Dewey, J. (1986, September). Experience and education. In The educational forum (Vol. 50, No. 3, pp. 241-252). Taylor & Francis Group. https://doi.org/10.1080/00131728609335764

10. Duarte Quapper, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. Última década, 20(36), 99-125. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362012000100005

11. Duque, H. & Aristizábal Díaz Granados, E. T. (2019). Análisis fenomenológico interpretativo: Una guía metodológica para su uso en la investigación cualitativa en psicología. Pensando Psicología, 15(25), 1-24. https://doi.org/10.16925/2382-3984.2019.01.03

12. Fernández-Fonseca E, González-Reyes RA. Derechos humanos en la escuela: discurso pedagógico y subjetividad política docente. Praxis. 2025;21(1) http://dx.doi.org/10.21676/23897856.6204

13. Flick, U. (2004). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Ediciones Morata.

14. Foucault, M. (1976). Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión (1 ed.). Siglo XXI editores.

15. Freire, P. (1970). Pedagogy of the Oppressed. Herder and Herder.

16. Frith, U. (2003). Autism: Explaining the enigma (2nd ed.). Blackwell Publishing.

17. González Rey, F. (2011) Sentidos subjetivos, lenguaje y sujeto: avanzando en una perspectiva postracionalista en psicoterapia. Riv Psichiatr;46(5):310-314. Doi 10.1708/1009.10978

18. Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. (Quinta edición), Editorial McGraw-Hill.

19. Martínez Miguelez, M. (2004). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. Editorial Trillas.

20. Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. Psychological Review, 50(4), 370-396. https://doi.org/10.1037/h0054346

21. Noddings, N. (2012). The language of care ethics. Knowledge Quest, 40(5), 52–56. https://eric.ed.gov/?id=EJ989072

22. Orrú, S. (2018). El re-inventar de la inclusión: Desafíos de la diferencia en el proceso de enseñar y aprender. Editorial GlobalSouth Press. https://bit.ly/3ZJRPuE

23. Perafán, G. A. (2015). Conocimiento profesional docente y pedagógicas, el profesorado como productor de conocimiento disciplinar-profesional. Bogotá. Editorial Aula de Humanidades. https://www.researchgate.net/publication/301677441_Conocimiento_profesional_docente_y_practicas_pedagogicas

24. Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Graó. https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/philippe-perrenoud-diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf

25. Pianta, R. C. (1999). Enhancing relationships between children and teachers. American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/10314-000

26. Sandín, M. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. Revista Investigación Educativa, 18(1), 223–242. https://revistas.um.es/rie/article/view/121561/114241

27. Sandín, M. (2003). Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones. Madrid: The McGraw-Hill.

28. Sandoval Casilimas, C. (1996). La investigación cualitativa. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. ICFES. Bogotá, Colombia. http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/2815

29. Shakespeare, T. (2006). Disability rights and wrongs. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203640098

30. Shinebourne, P. (2011). The theoretical underpinnings of interpretative phenomenological analysis (IPA). Existential Analysis: Journal of the Society for Existential Analysis, 22(1), 16-31. https://acortar.link/h7NRKk

31. Spinoza, B. (1980). Ética según el orden geométrico (Trad. Vidal Peña). Ediciones Orbis S.A. Hyspanamerica. https://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina38375.pdf

32. Strauss, A., & Corbin, J. (2002) Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia.

33. Vásquez, F. (2001). La memoria como acción social: Relaciones, significados e imaginario. Barcelona: Paidós Ibérica.

34. Zabala, A. (2000). La práctica educativa. Cómo enseñar. Barcelona: Editorial Graó. https://des-for.infd.edu.ar/sitio/profesorado-de-educacion-inicial/upload/zavala-vidiella-antoni.pdf