

## **Universidade de Vigo e atención á diversidade: inclusión educativa de estudantes con Síndrome de Asperger**

Manuel Ojea Rúa

Facultade de Ciencias da Educación. Universidade de Vigo. E-mail: [moxea@uvigo.es](mailto:moxea@uvigo.es).

**Resumo:** Este artigo ofrece o deseño dun programa de apoio social e académico aplicado a un estudante con síndrome de Asperger que cursa estudos universitarios da licenciatura de Historia na Universidade de Vigo. O proceso de investigación fundaméntase no marco teórico da investigación-acción educativa, a través do cal se diseña e implementa dito proceso de apoio e se reflexiona sobre os seus resultados co fin de adecualos á práctica de ensino-aprendizaxe. Finalmente, conclúese coa influencia que exerce esta innovación no conxunto do sistema educativo e nas consecuencias que ten para a ampliación do coñecemento científico.

**Palabras chave:** Síndrome de Asperger, necesidades educativas especiais, investigación- acción- educativa, percepción e cognición.

**Title:** University of Vigo in response to diversity: educational inclusion of students with Asperger´s Syndrome.

**Abstract:** This article offer the design of the schedule of social and academic support has been apply to a student with Asperger´s Syndrome who study university of the History graduate on the University of Vigo. The investigation processing is based on the theoretical framework of educational action research, through which it designs and apply the support processing and reflects about their results to adapt the learning teaching practice. Finally, it concludes with the influence innovation educative in the educational system and its implications for the increase of scientific knowledge.

**Key words:** Asperger´s Syndrome, special educational needs, educational-research– action, perception and cognition.

### **Introdución**

A inclusión de estudantes con necesidades educativas especiais, ben sexa no ámbito educativo, ben sexa no eido laboral, precisa a axuda de sistemas especializados de apoio que faciliten a súa incorporación. En xeral, trátase dun apoio mediado entre as persoas que sofren unha determinada discapacidade e o sistema no que está inmersa, de xeito que se facilite a súa capacitación e adaptación ás esixencias institucionais.

É certo que nos niveis non universitarios, a atención á diversidade é un feito incuestionable na actualidade, así mesmo, a normativa estatal no ámbito laboral regulada a través do Real Decreto 870/2007, do 2 de xullo (BOE núm. 168, de 14 de xullo de 2007) en materia de integración e emprego, aposta por unha incorporación á vida activa baseada no apoio específico, a cuestión agora é se desde o ámbito universitario estamos preparados para aceptar e asumir unha educación na diversidade do alumnado.

En efecto, nesta investigación móstrase como, cando se producen os apoios necesarios, é posible responder educativamente a un alumno con síndrome de Asperger que iniciou os seus estudos universitarios e, ao facelo así, estanse xerando os procesos de innovación educativa, que son planificados a través do propio grupo de apoio, o que permite ampliar novo coñecemento científico inducido como consecuencia do proceso educativo iniciado, non so en relación ás variables que conforman a conceptualización da poboación obxectivo, senón que tamén afecta ao conxunto da práctica docente e ao ámbito contextual que abrangue o proceso innovador.

Neste senso, a inclusión é entendida como un proceso de innovación e de investigación educativa no que o conxunto da institución se fai partícipe, o que facilita, en primeiro lugar, o necesario achegamento entre a teoría e a práctica e, en segundo lugar, o desenvolvemento do coñecemento científico.

### **Descrición da constitución do grupo de apoio**

No ano 2004-05 iniciou o proceso de escolarización na Facultade de Historia da Universidade de Vigo "Gabriel", un alumno con diagnóstico de síndrome de Asperger. Por este motivo, a Decana da Facultade de Historia, D<sup>a</sup> Susana Reboreda Morillo, solicitou á vicerreitoría de Planificación da Universidade unha bolsa de colaboración co fin de constituír un grupo de apoio ao proceso académico e social do citado estudante. Diante da resposta positiva e inmediata da Vicerreitoría, constituíuse un grupo de apoio formado polos seguintes membros bolseiros: unha alumna que cursa estudos de doutoramento en Psicopedagogía, D<sup>a</sup> Nuria Diéguez García e dúas alumnas da Facultade de Historia, D<sup>a</sup> Olalla Piñeiro Prada e D<sup>a</sup> Rocío Fernández Blanco, do mesmo centro no que estuda o alumno.

Por outra banda, tendo en conta a importancia dos aspectos relacionados coa integración social, realizáronse diferentes reunións co servizo de Voluntariado da Universidade de Vigo, a través do cal se adscribiron dúas alumnas da titulación de Educación Social ao grupo de apoio, D<sup>a</sup> Alba María Bugarín Villar e D<sup>a</sup> Patricia Calvar Martínez.

Finalmente, para facilitar a formación específica do grupo de apoio, así como co fin de coordinar o deseño e a planificación da súa intervención educativa, solicitouse a colaboración dun profesor da Facultade de Ciencias da Educación da propia Universidade, especialista na atención de estudantes con trastornos xeneralizados do desenvolvemento, D. Manuel Ojea Rúa, quen aceptou esta coordinación de xeito desinteresado.

Ao longo destes catro anos, as persoas que configuran o grupo de apoio foron mudando e, na actualidade, este confórmase por dous alumnos/as bolseiros da Facultade de Historia, D<sup>a</sup> Mara López López e D. Mikel Vázquez Carnero, a participación voluntaria de diferentes estudantes da titulación de Educación Social, D<sup>a</sup> Fátima Valencia Rajoy, D<sup>a</sup> Satia Escanciano Currás e D<sup>a</sup> Sandra Meijide Feijóo, propostas polo servizo de voluntariado da Universidade, a antedita doutoranda da Facultade de Ciencias da Educación e, así mesmo, o seu coordinador, sendo Decana actual da Facultade de Historia, D<sup>a</sup> María Victoria Carballo-Calero Ramos.

A constitución do grupo de apoio asumíuse coa intención de dar respostas ás seguintes finalidades psico-socioeducativas:

- 1) Avaliar as necesidades educativas, sociais e psicolóxicas do alumno.

2) Diseñar o proceso educativo de apoio para facilitar o desenvolvemento académico, persoal e social acorde coas necesidades previamente avaliadas.

3) Aplicar o programa deseñado, facer o seguimento, realizar as melloras que foran necesarias e, finalmente, mostrar os resultados obtidos.

### **Obxectivos da innovación**

Con estas finalidades educativas básicas iniciais, o grupo de apoio iniciou o seu traballo e nas primeiras reunións delimitáronse os seguintes obxectivos específicos:

1) Facilitar o proceso de adaptación do alumno ao ámbito universitario.

2) Informar ao profesorado e ao alumnado das súas características persoais.

3) Facilitar a súa integración social no grupo de iguais.

4) Colaborar co profesorado nos procesos de adaptación curricular que puideran ser necesarios.

5) Diseñar os traballos de orientación social e académicos.

6) Implementar e realizar o seguimento das medidas de apoio pedagóxico directo acordadas.

Para poder responder axeitadamente aos obxectivos anteriores, estableceuse a seguinte estrutura programática de funcionamento:

1) Realización de reunións periódicas de carácter semanal entre os membros do grupo, co fin de deseñar a planificación educativa, así como analizar a bondade das accións emprendidas.

2) Planificación e intervención directa mediante sesións diarias de dúas horas de duración cada unha para apoiar e mediar no proceso social e académico acordado.

3) Planificación das canles de participación da familia no deseño programático anterior.

4) Realización de entrevistas e reunións cos docentes que imparten clases ao alumno.

5) Realización de sesións informativas aos seus compañeiros/as de clase.

6) Deseño e aplicación dos programas de integración social, co fin de facilitar a súa autonomía socio-persoal, así como permitir a súa participación en saídas e noutras actividades de carácter lúdico e/ou formativo.

### **Deseño da investigación educativa**

O proceso de investigación ten que axustarse a un deseño que permita responder ás necesidades do estudo en cuestión, as cales se relacionan con: 1) avaliar, deseñar e implementar o proceso de apoio socioeducativo, 2) establecer un proceso de seguimento da implementación do programa co fin de reflexionar sobre a práctica e, 3) realizar os acordos necesarios co fin de continuar, reaxustar e/ou modificar o programa educativo emprendido.

Tendo en conta estes presupostos básicos optouse por un deseño de *Caso Único AB* (Kazdin, 1998), que combina a metodoloxía cualitativa cun control cuantitativo dos resultados.

Coa metodoloxía cualitativa preténdense coñecer en profundidade o significado dos cambios experimentados, mediante a observación participante, a análise de tarefas do alumno e as entrevistas realizadas con tódolos factores implicados no proceso de ensinanza-aprendizaxe (Peshkin, 1993). Neste contorno, a investigación-acción educativa constitúe un marco inmejorable para facilitar un enfoque interpretativo e naturalista da realidade obxecto de interese (Elliott, 1990; 1993; Ojea, 2005).

Por outra parte, a metodoloxía cuantitativa facilita o estudo e o control das medidas psicométricas avaliadas antes y despois da aplicación do programa educativo, relacionadas co desenvolvemento das capacidades dimensionais, en referencia aos datos obtidos en memoria semántica e a análise das puntuacións nas estratexias da aprendizaxe.

### **Avaliación inicial de necesidades**

O primeiro paso consistiu pois en coñecer cales son as capacidades básicas de tipo psico-socio-pedagóxico do alumno co fin de adaptar a planificación educativa debidamente. Neste contorno, Gabriel presenta as seguintes características xerais:

1) A súa capacidade intelectual media obtida a través da escala Wechsler presenta un CI= 101 (puntuación de nivel medio). As puntuacións obtidas na proba da Torre de Hanoi mostran, así mesmo, puntuacións de nivel medio.

2) A súa capacidade de flexibilización e codificación cognitiva presenta puntuacións lixeiramente altas, indicando no test WCST= centil 95.

3) A Lista do Control Revisado do Perfil Sensorial de Bogdhasina ofrece os seguintes datos destacables:

- a. Integración perceptiva de carácter literal.
- b. Tendencia á hiperselectividade estimular.
- c. Atención fragmentada, de tipo parcial.
- d. Memoria de tipo asociativo, de carácter serial.
- e. Memoria semántica de nivel baixo (puntuación no test MY= centil 10).

4) No ámbito lingüístico, posúe boa capacidade de linguaxe oral, con pedantería na fala. Posúe capacidade de comunicación espontánea e intencional.

5) A nivel afectivo e emocional, obsérvase dominancia de comportamentos de tipo depresivo oscilantes.

6) O nivel básico das capacidades en estratexias de aprendizaxe presentan resultados medios relativamente baixos (centil=10), medidos de acordo co cuestionario CEA: 1) *Sensibilización*, composta por: I Motivación, II Actitudes e III Control Emocional, 2) *Elaboración*, constituída por: I Elaboración, II Organización e III Selección, 3) *Personalización*, integrada por I Transferencia, II Pensamento Crítico e Creativo e III Recuperación e 4) *Metacognición*, que a compoñen I Planificación/Avaliación e II Regulación.

### **Deseño programático**

A carón das capacidades básicas indicadas no apartado anterior, é preciso establecer con precisión cales son as competencias específicas de carácter social (habilidade aprendidas) e académicas (contidos previamente adquiridos) co fin de

iniciar a estruturación do programa de apoio conseguinte (Ojea, 2004). Pero, asemade, o profesorado da licenciatura de Historia aporta, mediante a realización de entrevistas previas, aquelas capacidades que considera que son necesarias para adquirir as competencias da titulación no seu programa educativo. Como consecuencia deste proceso establecéronse as seguintes dimensións (ver táboa 1).

DIMENSIÓNS	CAPACIDADES ADQUIRIDAS
1. <i>Interacción social:</i>	Posúe a capacidade para mostrar pautas de relación interpersoal inducidas.
2. <i>Organización temporal:</i>	Posúe organización espazo-temporal limitada á situacións cotiás.
3. <i>Percepción literal: integración sensorial sucesiva:</i>	Elabora procesos parciais analizando as partes dos fenómenos.
4. <i>Construción gestalt:</i>	Integra os coñecementos de xeito serial, sen adecuación ao contexto.
5. <i>Memoria semántica:</i>	Ten adquirida a capacidade de análise textual limitado por compoñentes de memoria mecánica.

Táboa 1. Análise das capacidades adquiridas.

As dimensións anteriores están elaboradas en orde de dificultade, constituíndo un proceso escalonado da aprendizaxe, a partir do cal, é posible establecer xa unha primeira planificación socioeducativa tal e como se indica a continuación (ver táboa 2):

CAPACIDADES ADQUIRIDAS	CAPACIDADES NOVAS
D1	Internalizar o proceso de interacción como proceso de axuda.
D2	Comprender o manexo dos mediadores predicibles da temporalidade.
D3	Realizar a análise e síntese comprensiva de textos, formando unidades conceptuais.
D4	Realizar deducións de ideas coherentes.
D5	Elaborar categorías conceptuais.

Táboa 2. Estrutura de capacidades novas.

Unha vez adquiridas as capacidades anteriores, é posible avanzar no deseño de novas dimensións de maior grao de dificultade, a partir das capacidades previamente adquiridas e, así mesmo, tendo en conta as entrevistas realizadas co profesorado ao respecto (ver táboa 3) e, consecuentemente, elaborar o proceso de planificación das novas capacidades relacionadas (ver táboa 4).

NOVAS DIMENSIÓNS	
1. <i>Creatividade:</i>	Posúe a capacidade de realizar deducións conceptuais.
2. <i>Desenvolvemento crítico:</i>	Ten adquirida a capacidade de realizar opinións persoais.
3. <i>Abstracción e simbolismo:</i>	Ten adquirida a capacidade de imaxinación e de ficción.

Táboa 3. Estrutura de novas dimensións. Avaliación de capacidades adquiridas.

D1	Realizar opinións persoas sobre textos.
D2	Ser capaz de xerar novas hipóteses sobre a aprendizaxe previa.
D3	Estruturar procesos de solución de problemas.

Táboa 4. Deseño de novas capacidades.

Pero a eficacia da intervención educativa vai depender da súa integración nos contidos da aprendizaxe que configuran o proceso curricular en si mesmo, isto é, os contidos de Historia, polo que o noso reto consiste en aplicar as leis de comportamento cognitivo, baixo os presupostos da teoría da Psicología da Percepción, ao desenvolvemento das aprendizaxes concretas, que non é máis que a inclusión das variables psicolóxicas na pedagogía formal, é dicir, o currículo, o cal implica unha relación estreita entre o grupo de apoio e o profesorado do centro.

### **Implementación didáctica**

O desenvolvemento do proceso educativo segue así un proceso de *IMPLENTACIÓN-AVALIACIÓN-REFLEXIÓN-DESEÑO-APLICACIÓN*, promovido polas reunións do grupo de apoio, que como pode observarse na seguinte secuencia de aprendizaxe utilizada a modo de exemplo, permite ao alumno avanzar desde un pensamento literal cara a elaboración da capacidade de análise crítica (Ojea, 2007) (ver secuencia 1).

#### **Secuencia 1:**

##### **Da integración sensorial ao pensamento crítico.**

I) REUNIÓN/ REFLEXIÓN: Indución (con e sen mediación):

Texto 1.- idea principal:

“Na cidade do futuro “Metrópole” existen dúas clases sociais, os privilexiados (os personaxes ricos), que son a clase feliz e dominante e os obreiros (os pobres), que forman un mundo subterráneo (...)”

Texto 2.- idea secundaria:

“Frederd, un personaxe rico, que se namora de María, unha obreira representativa do ben, baixa ao mundo dos obreiros e participa nas súas vidas (...)”

Texto <sub>n</sub>.-

“Un tolo fai un robot humano baseado nunha falsa María e este provoca unha inundación na metrópolis (...)”

Texto 1+ texto 2+ texto n= comprensión textual (gestalt):

“Trátase do texto dunha película titulada “Metrópole”, estreada en Pekín en 1927 e dous meses máis tarde en Nova York, que destaca unha visión futurista da sociedade do momento”.

Unha vez adquirida a comprensión do texto, é posible realizar unha orde inversa facilitando a incorporación dun pensamento dedutivo para a análise das partes: G: dedución (con e sen mediación): 1) idea principal, 2) idea secundaria, 3) ideas <sub>n</sub> e 4) síntese do texto= gestalt.

II) REUNIÓN/ REFLEXIÓN: dedución da síntese (con e sen mediación):

Sinopse 1 da síntese:

“Existía un mundo desigual e inxusto formado por ricos e pobres (...)”

Sinopse 2 da síntese:

"O rico namórase dunha obreira (pobre) chamada María, (...)"

Sinopse n da síntese:

"Un tolo constrúe un robot, que representa a unha falsa María. O robot provocou unha inundación e apoderouse dos soños da cidade (...)"

III) REUNIÓN/ REFLEXIÓN: comprensión das diferentes alternativas:

Elección dunha alternativa: decisión (con e sen mediación)= gestalt.

"Había un mundo desigual entre ricos e pobres (...)"

IV) REUNIÓN/ REFLEXIÓN: toma de decisión:

Opinión (con e sen mediación)= gestalt.

"Non me gusta que o mundo sexa desigual porque é unha inxustiza e menos cando unha persoa cruel se aproveita da debilidade dun pobre".

V) REUNIÓN/ REFLEXIÓN: opinión persoal:

Análise crítica (con e sen mediación)= gestalt.

"Debería ocorrer precisamente todo o contrario ao anterior, posto que é o que estaría ben, sería o xusto, o bonito".

Así mesmo, na seguinte secuencia (ver secuencia 2), obsérvase que, a través dos contidos situados entre corchetes, é posible avanzar desde a análise parcial sen significado, cara a un proceso coherente con relacións semánticas como consecuencia da mediación do grupo de apoio.

## **Secuencia 2:**

### **Observación do proceso de construción gestáltico.**

1. Primeira subdivisión:

ANÁLISE DE TAREFAS: "[Quando pasaron tres anos de existencia errante,] [hacia el 404, pasaron a Galicia] [unos 30.000 vándalos, que se situaron en esta provincia.] [A pesar de esta demografía,] [los suevos fueron quienes] [de constituir el primer poder bárbaro organizado,] [que constituía la comunidad germánica.] [Este asentamiento se produce por las tensiones internas] [que la sociedad romana en general] [y la sociedad de Galicia en particular experimentan] (...)"

Pois ben, a partir da codificación cognitiva exposta nesta primeira subdivisión, o traballo do grupo de apoio establece os procesos mediadores necesarios para facilitar o desenvolvemento da comprensión de texto.

2. Segunda subdivisión:

ANÁLISE DE TAREFAS: "[Quando pasaron tres anos de existencia errante, hacia el 404, pasaron a Galicia] [unos 30.000 vándalos, que se situaron en esta provincia. A pesar de esta demografía,] [los suevos fueron quienes de constituir el primer poder bárbaro organizado,] [que constituía la comunidad germánica. Este asentamiento se produce por las tensiones internas] [que la sociedad romana en general y la sociedad de Galicia en particular experimentan] (...)"

(...) (...)

### 3. Quinta subdivisión:

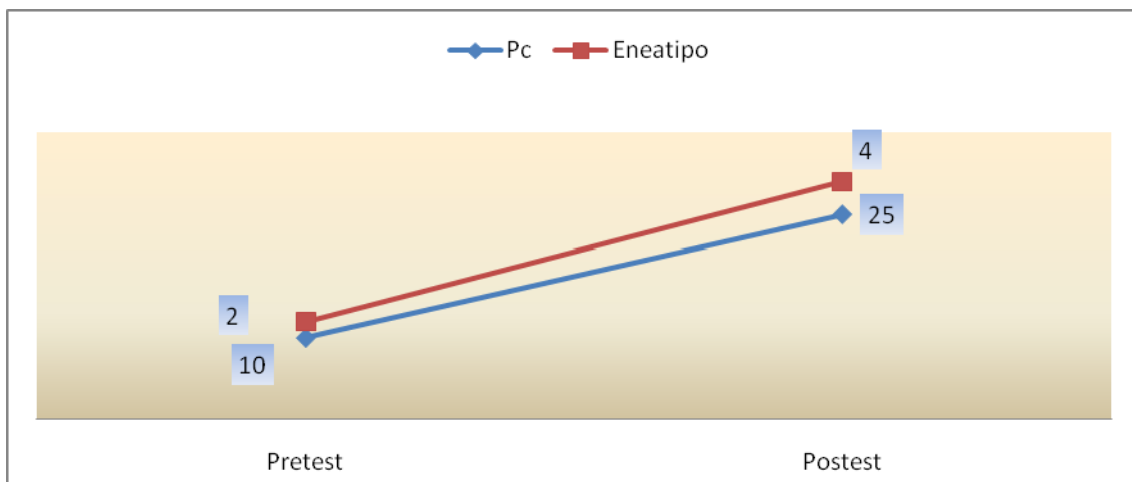
ANÁLISE DE TAREFAS: "[Cuando pasaron tres años de existencia errante, hacia el 404, pasaron a Galicia unos 30.000 vándalos, que se situaron en esta provincia. A pesar de esta demografía los suevos fueron quienes de constituir el primer poder bárbaro organizado, que constituía la comunidad germánica. Este asentamiento se produce por las tensiones internas que la sociedad romana en general y la sociedad de Galicia en particular experimentan] (...)"

Nesta quinta subdivisión, a coherencia conceptual adquire sentido polo seu significado formando unha categoría de coñecemento única, da cal é posible facer deducións conceptuais cada vez máis elaboradas.

## Resultados

Os datos achados no momento actual, no que Gabriel ten superados 138 créditos dun total de 308,5 que conforman a licenciatura de Historia, tanto en referencia aos datos cuantitativos, como á información procedente do estudo cualitativo, ofrécense de seguido.

Desde o punto de vista do control cuantitativo é posible establecer os seguintes datos comparados pretests-postests, en memoria semántica, o cal constitúe a medida básica do nivel de coherencia conceptual, realizada mediante o uso do test MY de Yuste (2005) (ver táboa 5), así como en relación á análise das estratexias de aprendizaxe, feito a través do estudo do cuestionario CEA (Beltrán, Pérez y Ortega, 2006) (ver táboa 6).



Táboa 5. Resultados en memoria semántica (MY).

En efecto, existe unha evolución positiva dos datos obtidos tanto en memoria semántica como no nivel das estratexias de aprendizaxe, situando este desenvolvemento nunha subida media de 30 puntos porcentuais ( $\mu$  centil pretest= 10,  $\mu$  centil postest= 40).

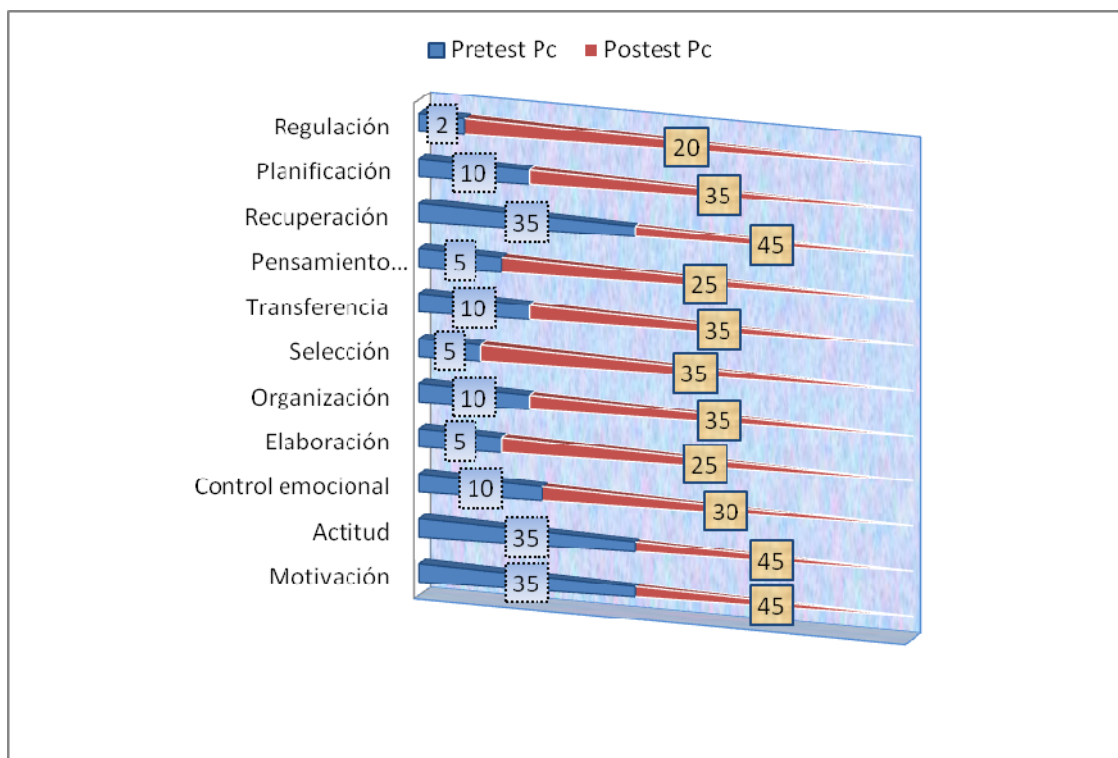


De forma complementaria, desde a perspectiva da metodoloxía cualitativa, as observacións resultantes facilitan a adecuación continua da práctica implementada á realidade dos datos analizados.

Neste contorno, é posible ampliar o coñecemento científico en relación ás seguintes discusións xerais:

1) O proceso de aprendizaxe deberá estar organizado en bloques coherentes de contidos, para o cal, como afirma Bruner (1984) é necesario ter en conta as características persoais, así como a natureza dos contidos informativos mesmos. Este desenvolvemento precisa, así mesmo, da articulación da mediación cognitiva instrumental necesaria ou apoio permanente, o que Vygotsky (1979) denomina "método instrumental", no cal se demostra como o uso de mediadores que, sen alterar a tarefa, permiten a facilitación dos estímulos, o que mellora a representación situacional e, con isto, a execución da tarefa, así como o desenvolvemento das operacións mentais. Xunto aos mediadores instrumentais, os mediadores sociais constitúen os procesos interpersoais que facilitan o crecemento psicolóxico aplicable tanto ao nivel atencional, como á memoria lóxica e á formación de conceptos.

2) Ojea (2008) conclúe como a partir destes datos, as hipóteses explicativas da *Teoría da Coherencia Central Cognitiva de Frith* (2004), baseada na existencia dun estilo cognitivo de carácter débil parcial nas persoas con síndrome de Asperger, son correctas, o que ocorre é que as súas afirmacións son aplicables nos niveis superiores do proceso perceptivo, xa que a determinación do estilo cognitivo de coherencia débil afecta de inmediato ao novo estímulo perceptivo nas súas fases iniciais, producindo unha afectación do conxunto do sistema cognitivo, no cal o proceso perceptual explica con maior precisión e alcance os déficits atopados, dentro dos cales se atopa o modo de procesamento da información caracterizado pola debilidade cognitiva.



Táboa 6. Resultados en estratexias de aprendizaxe (CEA).

Por último, tamén pode observarse, a través das entrevistas realizadas co profesorado, como moitos docentes melloraron as súas expectativas e actitudes cara a inclusión educativa realizada:

*“Nun principio eu pensaba que a participación deste alumno na carreira non sería posible, pero agora vexo que vai ben e isto faiche pensar (...)”* (Entrevista).

*“Pode observarse unha gran evolución do alumno desde o principio ata agora, supoño que este cambio aféctanos a todos (...)”* (Entrevista).

## **Conclusiones**

A atención á diversidade na universidade é un feito social consonte coa democracia que rexe os principios pedagóxicos que a sustentan. Non obstante, máis alá do que é de esixencia social, a atención na diversidade e a adecuación do currículo aos tempos actuais acordes coa adaptación ao Espazo Europeo de Educación Superior son conceptos intrínsecos dos criterios de calidade educativa propostos.

Pero facilitar a inclusión educativa de estudantes con necesidades específicas nas aulas universitarias require das medidas de apoio garantas da efectividade e da eficacia do proceso iniciado, polo que é necesario a provisión de recursos humanos e económicos que faciliten a formación de equipos especializados de apoio aos contextos nos que esta inclusión teña lugar.

Sen dúbida, ao facelo así, a Universidade de Vigo constitúe un exemplo de modernidade, no que a excelencia na diversidade constitúense en elementos inseparables da equidade e da xustiza social.

## **Referencias**

- Beltrán, J. A., Pérez, L. F. e Ortega, M. I. (2006). *CEA Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: TEA Ediciones.
- Bruner, J. S. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.
- Frith, U. (2004). *Autismo. Hacia una explicación del enigma*. Madrid: Alianza Editorial.
- Kazdin, A. E. (1998). *Research design in clinical psychology*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Ojea, M. (2004). *El espectro autista: intervención psicoeducativa*. Málaga: Aljibe.
- Ojea, M. (2005). *Trastornos generalizados del desarrollo: orientación educativa y atención en la diversidad*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- Ojea, M. (2007). Síndrome de Asperger: da comprensión literal ao pensamento crítico. *Revista Galega de Educación*, 39, 122-128.
- Ojea, M. (2008). *Síndrome de Asperger: percepción y construcción del conocimiento*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Peshkin, A. (1993). The goodness of qualitative research. *Educational Research*, 22 (2), 23- 30.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Yuste, C. (2005). *MY Tests de Memoria*. Madrid: TEA Ediciones.