

UNIVERSIDAD NACIONAL
DE CÓRDOBA

FACULTAD DE FILOSOFÍA
Y HUMANIDADES

***ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA PARA
ESTUDIANTES CON DIAGNÓSTICO DE TRASTORNO DEL
ESPECTRO AUTISTA***

Hacia un Enfoque Inclusivo

MARÍA LAURA GROSSO

CÓRDOBA

2021



***ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA PARA
ESTUDIANTES CON DIAGNÓSTICO DE TRASTORNO DEL
ESPECTRO AUTISTA***

Hacia un Enfoque Inclusivo

Tesis para la carrera de Doctorado en Letras, Facultad de Filosofía y Humanidades de la

Universidad Nacional de Córdoba

Director: Dr. Juan Argañaraz

Co-directora: Dra. Irene Audisio

Línea de Investigación: Didáctica del Español, Inclusión y TEA



Figura 0. Dibujo de N. B. durante una lección de ELE.

Fuente: elaboración propia.

AGRADECIMIENTOS

En todos estos años de búsquedas, los trabajos, los estudios y las noches me han llevado a encontrarme con fragmentos de ideas posibles, intuiciones que, a lo largo del recorrido, han ido tomando forma. Las revelaciones fueron claves; las palabras, llaves.

En estos cruces, la presencia de profesionales con sus consejos, sugerencias o direcciones me ha encauzado por caminos anteriormente imprevisibles. Los diálogos, muchas veces emocionantes, me han motivado a seguir incursionando en los diferentes hilos de la investigación que se iban desmadejando a medida que profundizaba. Las discusiones me han permitido afianzar las ideas emergentes y descartar lo accesorio o las falacias de la imaginación. Igualmente, los silencios o la ausencia de respuestas han representado barreras que me ha permitido ir más allá de las limitaciones comunicativas y culturales.

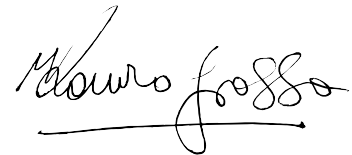
Identificarlos a todos resulta un elenco cuya extensión excedería los límites de esta sección con el peligro siempre latente de olvidarme de algún imprescindible. Una tesis doctoral se construye con una enorme labor personal, colectiva e institucional. Va dicho que este trabajo ha sido posible gracias a los beneficios económicos de la beca de PhD de la Erasmus Mundus, BAPE, de la Comisión Europea, y la beca de doctorado, SeCyT, de la UNC.

No puedo pasar por alto que han cooperado generosamente en esta investigación profesores, educadores, instructores, profesionales de la salud y los familiares de un estudiante con diagnóstico certificado de autismo. A ellos, mi más eterno agradecimiento y reconocimiento. A mi estudiante, cuya identidad, sin decirla, estas páginas la nombran... gratamente le dedico mi esfuerzo.

Asimismo, quiero agradecer a todos aquellos que han colaborado en la realización de este proyecto: funcionarios, secretarios, directores, tutores, supervisores, docentes, no docentes, investigadores, evaluadores, comisiones, colegas, lectores y aprendices.

A mis afectos que me han escuchado, me han sostenido, me han alentado y me han ayudado en la elaboración de este trabajo extenso, difícil, pero no por eso,

imposible, *un grazie di cuore*. La fraternidad, la cercanía y el cariño de todes y de cada une me han permitido afrontar los diferentes momentos del estudio y de las crisis. Y, finalmente, dedico esta tesis a quien ha creído en mí y en la pasión que me llevó a intentar finalizarla.

A handwritten signature in black ink, reading "María Laura Grosso". The signature is written in a cursive, flowing style with a long horizontal line extending from the end of the name.

María Laura Grosso

RESUMEN

Esta tesis aborda la glotodidáctica inclusiva del español para estudiantes con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA). Las características propias de esta condición diagnóstica evidencian dificultades en el área de la lingüística y la comunicación, patrones restringidos y repetitivos de comportamientos. Por lo que, para poder enseñar esta lengua, se requiere un modelo de aprendizaje del español acorde a su estilo de aprendizaje.

La enseñanza de lenguas extranjeras a estudiantes con autismo, en la escuela secundaria, es el ámbito en el que convergen los diagnósticos con las descripciones de los aprendices con certificaciones psiquiátricas de TEA, las leyes de inclusión, los lineamientos ministeriales y enfoques académicos de la glotodidáctica. El diseño curricular ha de considerar un modelo de aprendizaje atípico y específico para el autismo que permita proponer objetivos adecuados a las competencias y contenidos adaptados con recursos, métodos y estrategias y materiales conformes al perfil neuro-psico-pedagógico de los mismos para dicho aprendizaje en lenguas.

Allí, se adentra esta línea de investigación que especifica por un lado, la didáctica inclusiva del Español como Lengua Extranjera (ELE) para aprendices con TEA (cómo enseñar qué del ELE a estudiantes con este diagnóstico) y, por otro, su estilo de aprendizaje en lenguas.

Para ello, se siguió una metodología de Investigación-Acción, propia del ámbito escolar con el estudio de un caso de un estudiante con certificado diagnóstico de TEA, durante el primer año de la materia de español como segunda lengua comunitaria (segunda lengua extranjera, ELE), en el secundario de una institución italiana. Se constató la problemática que genera la ausencia de una didáctica inclusiva para estudiantes con dicho diagnóstico, se recogieron y analizaron los datos de fuentes primarias y secundarias. Finalmente, se propuso un modelo de aprendizaje para la realización del currículo adaptado en lenguas con un programa de estudios específico.

Palabras claves: didáctica inclusiva, enseñanza-aprendizaje del español, estudiantes con TEA, estilo de aprendizaje, currículo adaptado, escuela secundaria, ELE.

ABSTRACT

This thesis aims to study the inclusive teaching of Spanish language for students with a diagnosis of Autism Spectrum Disorder (ASD). This diagnostic condition is characterized by difficulties in the area of linguistics and communication, restricted and repetitive patterns of behaviours, activities or interests. To teach them Spanish, it should be followed a language learning model, according to their learning style.

Teaching languages to students with autism, in high school, is the area in which diagnoses converge with descriptions of students with psychiatric certifications of ASD, inclusion laws, ministerial guidelines and academic approaches of glotodidactics. The curriculum must consider an atypical and specific learning model for autism that allows to propose appropriate objectives to the competences and contents adapted with resources, methods and strategies and materials according to their neuro-psychological profile for language learning.

This research specifies, on the one hand, the inclusive glotodidactics of Spanish as a Second Language (SSL) for apprentices with ASD ('how' to teach 'what' of the SSL to students with this diagnosis) and, on the other, their language learning style.

To do this, the methodology followed belongs to the school environment, Action Research, with the study of a case of a student with a diagnostic certificate of ASD, during the first year of the SSL subject, in an Italian secondary school. The option of the action research was adopted under a qualitative approach. The problem generated by the absence of an inclusive glotodidactics for students with this diagnosis was, first, verified; then, the data from primary and secondary sources were collected and analyzed too. Finally, a learning model was proposed for the implementation of an adapted curriculum in languages with a specific syllabus.

Key words: inclusive teaching, teaching-learning of Spanish, students with ASD, learning style, adapted curriculum, high school, SSL.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	18
0.1. Presentación	18
0.2. Fundamentación	19
0.3. Estado de la cuestión	36
0.4. Problema	38
0.5. Hipótesis	40
0.6. Variables	40
0.7. Objetivos	41
0.8. Metodología	43
0.9. Organización de la tesis	47
MARCO TEÓRICO	52
1. El trastorno del espectro autista	53
1.0. Introducción	53
1.1. Antecedentes históricos	55
1.2. Tríada de déficits o tríada de Wing-Gould	60
1.3. Diagnósticos según los manuales CIE y CIF	62
1.3.1. La CIE	63
1.3.2. La CIF	64
1.4. Modelos explicativos	66
1.4.1. Modelos actuales	66
1.4.1.1. Modelos cognitivos	71
1.4.1.1.1. Las teorías de la mente	78
1.4.1.1.2. Las funciones ejecutivas	95
1.4.1.1.3. La coherencia central	107
1.4.1.2. Modelo sociocomputacional	115
1.4.1.2.1. Modelo del control	116
1.4.1.3. Modelo afectivo	130
1.4.1.4. Aspectos biológicos del TEA	138
1.4.1.4.1. El modelo de las neuronas espejo	140

1.5. A modo de conclusión	150
2. La inclusión en la escuela secundaria	160
2.0. Introducción	160
2.1. Inclusión	160
2.1.1. La inclusión escolar	161
2.1.2. El lenguaje inclusivo	164
2.2. Las necesidades educativas especiales	167
2.2.1. De las NEE y el CIF a las barreras de aprendizaje y la participación	168
2.3. La normativa italiana	169
2.3.1. Programación y organización escolar para la inclusión	171
2.3.2. El PEI: programa educativo individualizado	174
2.4. La inclusión del aprendiz con TEA	176
2.4.1. En la escuela secundaria	177
2.4.1.1. NE relacionadas con patrones restringidos y repetitivos	180
2.4.1.2. Barreras de acceso sociales relacionadas con la interacción	181
2.4.1.3. Barreras de acceso comunicativas	182
2.4.2. El docente de sostén	183
2.4.3. En el aula	184
2.4.3.1. Contexto organizativo: espacios, tiempos y recursos inclusivos	184
2.4.3.2. Las configuraciones de apoyo en el aula de lengua	187
2.4.3.3. Didáctica inclusiva en el aula	192
2.5. A modo de conclusión	197
3. La enseñanza inclusiva del español	200
3.0. Introducción	200
3.1. Antecedentes históricos	201
3.2. Enfoques glotodidácticos	208
3.2.1. Enfoque por tareas	209
3.2.2. Síntesis de los métodos y enfoques glotodidácticos	216
3.3. La normativa escolar	222
3.3.1. El marco común europeo de referencia para las lenguas	224
3.4. El español: la lengua a enseñar	230

3.4.1. El español: la competencia lingüística a enseñar	232
3.4.2. El español: la competencia pragmática a enseñar	237
3.4.3. El español: la competencia sociolingüística a enseñar	242
3.5. Lenguas y TEA	244
3.5.1. Lenguaje en el TEA	245
3.5.2. Estilo de aprendizaje del TEA para un PEI del ELE	249
3.5.3. Enseñanza de ELE orientada al estilo de aprendizaje del TEA	252
3.6. Conclusión	257
INVESTIGACIÓN-ACCIÓN	259
4. Investigación	260
4.0. Introducción	260
4.1. Situación Inicial	263
4.2. La planificación	266
4.2.1. Del problema a las preguntas de investigación	267
4.2.2. Hipótesis	267
4.2.3. Objetivos	268
4.2.4. Participantes	268
4.2.5. Materiales	268
4.2.6. Instrumentos de recolección de datos	269
5. Acción	270
5.0. Introducción	270
5.1. UD “Esta es mi familia”	270
5.2. Competencias de la UD	271
5.3. Objetivos de la UD	272
5.4. Estrategias y metodología de la UD	274
5.5. Las lecciones de la UD	276
5.6. La evaluación de la UD	280
5.7. Resultados	281
6. Discusión	285
CONCLUSIONES	291
7.0. Consideraciones finales	291

7.1. Propuesta de enseñanza para TEA	291
7.2. Reflexión final	304
REFERENCIAS	310
ANEXOS	380
Anexo A. Documentación	381
A.0. Documentos	381
A.1. Contratos en la escuela	381
A.2. Consentimiento informado	382
A.3. Documentos escolares para la inclusión	388
A.3.1. El PF de N. B.	388
A.3.1.1. Datos personales	388
A.3.1.2. Núcleo familiar	388
A.3.1.3. Certificación diagnóstica	389
A.3.1.4. Indicaciones para la integración escolar	390
A.3.1.5. Diagnóstico funcional	391
A.3.1.6. Áreas de intervención	392
A.3.2. El PEI de N. B.	393
A.3.3. Programa curricular de ELE	394
A.3.4. Material didáctico de la UD “Esta es mi familia”	395
A.3.5. Evaluaciones	397
A.3.5.1. Evaluaciones escritas de N. B.	397
A.3.5.2. Evaluaciones orales de N. B.	400
A.3.5.2.1. Datos de la situación de prueba	400
A.3.5.2.2. Transcripción literal	400
A.4. El aula de ELE	404
Anexo B. Manuales internacionales	406
B.1. La CIE	406
B.2. El DSM	410
B.3. Síntesis comparativa entre los manuales CIE-11 y DSM-5	417
Anexo C. Modelos explicativos del TEA refutados	420
Anexo D. La biología del TEA	423

Anexo E. Normativa argentina para la inclusión	429
E.1. La normativa argentina	429
E.1.1. La normativa de Córdoba	433
E.1.2. El PPI: Proyecto Pedagógico Individual	436
E.2. Síntesis comparativa de los programas por países	438
Anexo F. Otros enfoques glotodidácticos	442
F.1. Enfoque estructuralista	442
F.2. Enfoque comunicativo	446
F.3. Enfoque humanista afectivo	454
Anexo G. Otras intervenciones educativas en el TEA	465

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Documentos escolares predispuestos para la inclusión.	176
Tabla 2. Comparación de los modelos en la glotodidáctica.	222
Tabla 3. Comparación de afinidad y de transparencia entre diferentes lenguas.	234
Tabla 4. Cuadro explicativo del diseño de investigación.	263
Tabla 5. Cuadro de las competencias de la UD.	271
Tabla 6. Cuadro de los objetivos de la UD.	273
Tabla 7. Estrategias y metodologías de la UD.	275
Tabla 8. Áreas de observación de las clases de ELE en un aula con TEA.	278
Tabla 9. Cuadro de las evaluaciones de la UD.	281
Tabla 10. Resultados evaluaciones léxico de UD.	282
Tabla 11. Resultados verbos en prueba oral.	283
Tabla 12. Resultados de errores en prueba oral.	284
Tabla 13. Resultados de la prueba de habilidades.	285
Tabla 14. Propuesta de enseñanza de ELE para estudiantes con TEA: Fonética-fonología, ortografía, morfosintaxis y léxico.	306 307
Tabla 15. Propuesta de enseñanza de ELE para estudiantes con TEA: semántica, pragmática y sociolingüística.	309 309
Tabla 16. Comparación de los criterios diagnósticos DSM.	415
Tabla 17. Comparación entre documentos escolares predispuestos para la inclusión.	439
Tabla 18. Documentos para la inclusión según estados y pasos burocráticos.	440
Tabla 19. Comparación de los enfoques glotodidácticos.	464

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 0. Dibujo de N. B. durante una lección de ELE.	III
Figura 1. Prueba de Sally e Anne.	81
Figura 2. Prueba de falsa creencia.	82
Figura 3. Torre de Londres.	99
Figura 4. Wisconsin Card Sorting Test.	100
Figura 5. Diseños de bloques.	110
Figura 6. Áreas humanas homólogas a las del SNE de los macacos.	141
Figura 7. Léxico enseñado vs. aprendido.	282
Figura 8. Léxico aprendido.	283
Figuras 9 y 10. Páginas 1 y 2 del contrato.	381
Figuras 11 y 12. Páginas 3 y 4 del contrato.	382
Figura 13. Página 1 del consenso informático firmado por los padres.	383
Figura 14. Página 2 del consenso informático firmado por los padres.	384
Figura 15. Página 3 del consenso informático firmado por los padres.	385
Figura 16. Certificación diagnóstica.	389
Figuras 17 y 18. PF con elementos clínicos.	390
Figura 19. Indicaciones para la integración escolar.	391
Figuras 20 y 21. Diagnóstico funcional.	392
Figuras 22 y 23. Léxico en imágenes: árbol genealógico y descripción física.	396
Figuras 24 y 25. Léxico en imágenes: descripción del carácter y los animales.	396
Figura 26. Prueba escrita.	397
Figura 27. Prueba de habilidades, página 1.	398
Figura 28. Prueba de habilidades, página 2.	399
Figura 29. Aula de ELE con banco de N. B.	404
Figura 30. Aula de ELE.	405
Figura 31. Anatomía topográfica: configuración externa del encéfalo típico.	426

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

ABA *Applied Behavioral Analysis* (Análisis Aplicado de la Conducta)

APA *American Psychological Association* (Asociación Americana de Psiquiatría)

CBU Ciclo Básico Unificado

CC Coherencia Central

CF Comunicación Facilitada

CFE Consejo Federal de Educación

CIDPD Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

CIE Clasificación Internacional de Enfermedades

CIF Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud

CUD Certificado Único de Discapacidad

DDHH Derechos Humanos

DM *Decreto Ministeriale* (Decreto Ministerial)

DSM *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales)

E Estímulo

ELE Español como Lengua Extranjera

FE Funciones ejecutivas

IA Investigación Acción

L1 Lengua Primera

L2 Lengua Segunda

LE Lengua Extranjera

LIM *Lavagna Interattiva Multimediale* (Pizarra Digital Interactiva)

MCERL Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

MIUR *Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca* (Ministerio de la Instrucción, de la Universidad y de la Investigación)

NAP Núcleo de Aprendizajes Prioritarios

NE Necesidades Educativas

- NEDD** Necesidades Educativas Derivadas de Discapacidad
- NEE** Necesidades Educativas Especiales
- NS** *Neuroni Specchio* (las neuronas espejo)
- OMS** Organización Mundial de la Salud
- ONU** Organización de las Naciones Unidas
- PEI** *Piano Educativo Individualizzato* (Plan Educativo Individualizado)
- PDF** Perfil Dinámico Funcional
- PF** Perfil Funcional
- PI** Proyecto Individual
- PIC** Programas de Investigación Científicos
- PPI** Programa Pedagógico para la Inclusión (Buenos Aires) o Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión (Córdoba).
- R** Respuesta
- RR** Redescripción Representacional
- SA** Síndrome de Asperger
- SNE** Sistema de Neuronas en Espejo
- TDAH** Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad
- TEA** Trastorno del Espectro Autista
- TEACCH** *Treatment and Education of Autistic and Related Communication-Handicapped Children*
- TEL** Trastorno Específico del Lenguaje
- TEP** Tomografía por Emisión de Positrones
- TGD** Trastorno generalizado del desarrollo
- TIC** Tecnología de la Información y la Comunicación
- TM** Teoría de la Mente
- TMS** Estimulación Magnética Transcranial
- ToMM** *Theory of Mind Mechanism* (Mecanismo innato de Teoría de la Mente)
- UD** Unidad Didáctica.
- UNESCO** Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
- ZDP** Zona de Desarrollo Próxima

INTRODUCCIÓN

0.1. Presentación

Uno de los principales objetivos de los trabajos científicos es el brindar explicaciones de los fenómenos que se describen como problemáticos. Pero, previamente, toda explicación requiere, al menos, un marco descriptivo y analítico dentro del cual los fenómenos en cuestión adquieren un contexto referencial de significación teórica y metodológica.

La explicación de los fenómenos lingüísticos también se realiza con referencia a una teoría lingüística descriptiva. Existen varias formas de explicación en lingüística, para las que, básicamente, se utilizan dos tipos de argumentos. Un determinado fenómeno puede recurrir a una explicación interna de sus causas, apelando a fundamentos propios de la disciplina lingüística, o a una explicación externa, que indaga en causas extralingüísticas: el desarrollo cognitivo, el desarrollo del sistema cerebral, las capacidades y habilidades motoras, etc... Las explicaciones más completas se construyen en el encuentro entre diferentes disciplinas, con razones tanto internas como externas al sistema lingüístico (Moreno Sandoval, 2001).

En esta búsqueda, la argumentación que va más allá de la disciplina meramente lingüística interpela explicaciones de otras disciplinas. El cruce interdisciplinar representa un paso ulterior hacia la colaboración entre diversas disciplinas, impacta a nivel de *concertación*, en el modo de proponer una investigación que van a incidir en la intersección entre disciplinas. El tener que enfrentar un argumento-problema desde diferentes perspectivas disciplinares que convergen en un ámbito implica una revisión de toda la configuración y organización en el modo de resolver la cuestión e incide en los principios metodológicos. La investigación interdisciplinaria permite el enriquecimiento mutuo ya que, conceptos, metodologías o epistemologías son intercambiados e integrados explícitamente.

Ahora bien, cuando los problemas concretos de una investigación requieren un enfoque ampliado desde el punto de vista metodológico para el análisis de fenómenos interrelacionados (interdisciplinariedad), una nueva visión de la realidad, una nueva

organización compleja (epistemológica) del conocimiento y una nueva actitud ante sí, ante el conocimiento y ante el mundo, la estrategia pragmática apela a la propuesta de construcción un objeto transdisciplinar.

En este trabajo se estudiaron algunas conductas lingüísticas de estudiantes con diagnóstico de autismo en un complejo entramado entre diferentes disciplinas: la psicología, la psicolingüística, la patología del lenguaje, la didáctica inclusiva y el español como lengua meta a aprender (como rama de la lingüística aplicada). El aprendizaje del español por parte de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la escuela secundaria es el ámbito en el que convergen los diagnósticos con las descripciones de los aprendices con certificaciones psiquiátricas de TEA, las leyes de inclusión y los lineamientos ministeriales y enfoques académicos de las enseñanzas-aprendizaje de las lenguas extranjeras (la glotodidáctica¹).

El abordaje del proceso de aprendizaje de la lengua española de las personas con TEA se realiza, por lo tanto, en un ámbito fuertemente reglamentado donde convergen diferentes disciplinas y en constante disputa, con una larga tradición institucional: el aula. Es la escuela el ámbito *natural* donde se lleva adelante la educación e instrucción obligatoria del estudiante como individuo social con derechos y obligaciones.

Actualmente, la escuela además de plantearse las históricas preguntas del qué, cómo y para qué enseñar, incluye la reflexión, desde perspectivas de derechos humanos, del *a quién* formar. En esta apertura, sin embargo, quedan muchos caminos por recorrer. Allí, se adentra esta línea de investigación que especifica por un lado, la glotodidáctica inclusiva en aprendices con TEA (cómo enseñar lengua a estudiantes con este diagnóstico) y por otro, su estilo de aprendizaje del español como lengua extranjera.

0.2. Fundamentación

El **TEA** es una categoría nosográfica que ha pasado por diferentes descripciones en su clasificación psiquiátrica-neuro-psicológica. Desde la creación del término *autista* en 1911 por el psiquiatra Bleuler hasta la actualidad, las descripciones del comportamiento han pasado por las categorías psicológicas de la *esquizofrenia*, por el cuadro clínico de

¹ Interdisciplina que estudia el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas.

la *psicosis*, *demencia* y por muchas discusiones en el ámbito de la salud mental. Los manuales médicos internacionales de la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la *American Psychological Association* (APA) clasifican actualmente al autismo como un ‘trastorno del neurodesarrollo’ (APA, 2013; OMS, 2018). Su larga **historia** de la denominación, clasificación, descripción y explicación se relaciona con la modificación en los paradigmas del abordaje de la *salud-enfermedad* y con los avances tecnológicos que generan cambios en los modos de construir las teorías y posicionar los objetos a estudiar.

La nosografía actual mantiene la descripción de los síntomas clínicos identificados, en 1943, por Kanner y, en 1944, por Asperger, para la clasificación de lo que hoy en día se denomina *trastorno del espectro autista* (TEA) En general, las caracterizaciones de ambos doctores dan cuenta de problemáticas persistentes en la comunicación y la interacción social, en los patrones de comportamiento restrictivos y repetitivos, en el repertorio restringido de intereses y actividades. Características estas que fueron consideradas **una tríada** para la construcción del cuadro sindrómico postulado por Lorna Wing y Judith Gold (1979) y que sirvieron para las definiciones de los manuales de clasificaciones de enfermedades en sus diferentes ediciones: el estadounidense de la APA, el *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM) y el de la OMS, la Clasificación Internacional Estadística de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud (CIE).

La complejidad y variabilidad comportamental del autismo ha dificultado su abordaje disciplinar e interdisciplinar. No obstante esto, los avances, en la actualidad permitieron la identificación en el cerebro de factores de riesgo genético y otras posibles causas (Rutter, 1978). Las causas darían cuenta de un fenotipo cuyo desarrollo cerebral y mental tomaría otras vías, no las neurotípicas². De este modo, se habrían corroborado orígenes genéticos³, el desarrollo atípico con manifestaciones precoces antes de los 2 años, se observaron peculiaridades en el ámbito cognitivo, se crearon técnicas de intervención educativa y leyes internacionales que permitieron la inclusión social, educativa y la cobertura social-sanitaria.

² La definición de *neurotípico* hace referencia al desarrollo humano típico, sin alteraciones.

³ Los cromosomas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 15, 16, 17, 19, 22 y X (Smalley, 1991; Freitag et al., 2010, Muhle, Trentacoste y Rapin, 2004; Ma et al., 2009; Weiss, Arking, Daly y Chakravarti, 2009).

Pero, explicar algunas causas del autismo no implica explicar al TEA (en términos vivenciales). ¿Qué implica, qué significa para una persona, tener un trastorno autístico? Para responder esta pregunta es necesario abordar las teorías que aportan explicaciones. No todos acuerdan en cómo explicarla. Hay diferentes perspectivas: psicodinámicas, **socioafectivas**, **cognitivas**, **sociocomputacionales**, **biológicas**. Algunas hipótesis **refutadas** (el origen afectivo, las madres *heladeras*, las vacunas) y otras, ya canónicas, han conducido a nuevos conocimientos.

No habiendo un test biológico que pueda identificar al trastorno, sin ninguna posibilidad de cambiar esta condición a lo largo de la vida, lo que se tiene son comportamientos heterogéneos y variados de persona a persona (un espectro amplio de síntomas), marcadores biológicos del funcionamiento del cerebro (Frith, 2016) y marcos teóricos que ayudan a explicarlos.

Ahora bien, ningún modelo canónico, hoy en día, por sí solo lo explica suficientemente; inclusive, no todos son mutuamente excluyentes o específicos. Por ejemplo, algunas dificultades en la interacción social, la comunicación y el lenguaje, son explicadas, en parte, por **las teorías de la mente** (TM) (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985; Baron-Cohen, 1989, 1991^b, 1995; Frith, 1989, 2001, 2006, 2013), por el modelo sociocomputacional de **control** (Frawley, 2000), por la teoría de la relación interpersonal del **modelo afectivo** (Hobson, 1990, 1993; Hobson & Meyer, 2005) y por el sistema de las **Neuronas Espejo** (NS) (Rizzolatti & Craighero, 2004, Iacoboni, 2008, 2009); algunos patrones comportamentales restringidos, con un cotidiano estresante, los explicarían las **funciones ejecutivas** (FE) (Ozonoff, Pennington & Rogers, 1991; Pennington et al., 1999), el modelo afectivo y las NS; la falta de planificación, inhibición y control del comportamiento y las representaciones mentales, por el FE, el déficit de control, por las TM y las NS; la fortaleza en ciertas habilidades, **el modelo de la Coherencia Central** (CC) (Tager-Flusberg, 1989, 1994; Frith & Happé, 1994, Happé, 1997, 1998, Happé & Frith, 2006). Si hay algo permanente y constante es la variabilidad en el TEA que configura un espectro amplio de manifestaciones conductuales diferentes entre sí. Es decir, la variabilidad interpersonal impide delimitar un patrón específico,, aunque se puede delimitar un espectro dimensional con niveles y unidades lingüístico-comunicativas más o menos atípicas.

Los rasgos del TEA necesitan diferentes explicaciones: tanto de las habilidades *savant*, extraordinarias como de los problemas que tienen y, fundamentalmente, una perspectiva del desarrollo atípico (Vianello, 2011) ya que existirían interacciones entre la genética, el cerebro y las funciones psicológicas dinámicas, probabilísticas, emergente y no direccionales (no deterministas, Karmiloff-Smith, 1998).

Las diferentes explicaciones permiten comprender el *continuum* del TEA pero también cuáles son los supuestos que inconscientemente, es decir, automática e implícitamente, posibilitan modos de interrelacionarse, comunicarse y comportarse. Este enfoque considera que las variaciones que alteran el desarrollo típico permitirían identificar, delimitar y describir también aquello específico, automatizable e implícito del procesamiento mental. En lo que aquí compete, el lenguaje.

Entonces, el estudio del TEA permite visibilizar y entender lo que sucede en la mente humana típica cuando se comunica socialmente, porque evidencia los presupuestos que están en la base del procesamiento automático de la interacción, en el estilo mental de las personas con TEA. Estos presupuestos requieren explicitación, control externo, ayudas organizativas, programación, direccionalidad, mayor tiempo para procesar, soportes, etc. Su ausencia o exceso es justamente parte de la descripción sintomatológica de esta condición. Las implicaciones son variadas y alcanzan no sólo las interacciones sociales y comunicativas espontáneas, cotidianas e informales, sino, también, las que están fuertemente institucionalizadas. El modo en que se aprende (a veces con presupuestos automáticos) no funciona igual para todos, porque se aprende (con estudio) y se aprehende (con la mente o con los sentidos) de un modo diferente según el estilo mental y personal y los procesos que subyacen según el tipo de experiencias y desarrollo neuropsicológico que se tuvo.

Por lo tanto, los **modelos explicativos** permiten construir perfiles de personas con TEA (Grosso, 2020^a) según el punto de vista desde donde se hace esa descripción. Este perfil, en el ámbito escolar, evidencia las **necesidades educativas** (NE) específicas que derivan de su condición diagnóstica. Cada una de estas perspectivas visibiliza las necesidades del estudiante con TEA en la escuela. Así también, estos modelos y los perfiles que de ellos derivan, evidencian el **estilo pedagógico para un estudiante con TEA**. El conocimiento del modo en que se aprende guía el modo de enseñar

determinados conocimientos, habilidades, competencias. En lo que aquí compete, el objeto a enseñar es la lengua española como lengua extranjera (ELE).

Las dos vías posibles de aprehender el conocimiento lingüístico son la *adquisición* y el *aprendizaje*. Mientras que la adquisición típica se refiere al modo en que la facultad lingüística se *desarrolla* de forma natural, espontánea, inconsciente (por ejemplo, en el caso de la lengua primera, L1⁴), el aprendizaje típico es algo consciente, explícito, procesal y supone enfrentarse de un modo u otro a las normas implícitas, sistemáticas que regulan toda lengua, con sus excepciones.

Considerando el lenguaje como una facultad humana, innata y específica de la mente/cerebro (Chomsky, 1980) que se desarrolla independientemente de otros dominios cognitivos y que posibilita adquirir la capacidad lingüística, este, entonces, sería parte del diseño genético y permitiría adquirir el conocimiento de, al menos, una lengua, la *competencia lingüística*. Dicha competencia se adquiere y se desarrolla (de un modo típico o no) por esa capacidad humana y a partir de los datos lingüísticos (la lengua del lugar, lengua externa, L-E, de donde resulta la L1: lengua interna: L-I) que estimulan y restringen el despliegue de patrones lingüísticos que permiten seleccionar, entre esos elementos, rasgos, reglas, principios y condiciones universales propios de la/s lengua/s que se está/n desarrollando (Chomsky, 1965, 1986^a).

El conocimiento lingüístico, según Chomsky (1965), es un componente de la mente/cerebro, la competencia lingüística, que habilita, así, su uso, la *actuación lingüística*, la ejecución en diferentes situaciones concretas de la L1. El conocimiento de la L1 no es necesariamente consciente, sino automático, implícito, tácito; pues conocer una lengua, desde esta perspectiva, es dominar un sistema de reglas o principios, es poder asignar una estructura fonológica y una estructura semántica a una estructura sintáctica, aunque sin consciencia de dominarlos, ni al generar *predicaciones*. Ese dominio desarrollado así es considerado típico del lenguaje humano: el haber desplegado espontáneamente la facultad lingüística.

En lo que respecta al desarrollo típico, hay una continuidad entre desarrollo del lenguaje y la comunicación pre-verbal y entre la competencia lingüística y la actuación

⁴ Primer lengua adquirida que, generalmente, representa la lengua oficial del país y que se imparte en la escuela. Se suele usar 'lengua madre' pero dicha denominación hace referencia a una lengua de donde derivan otras, como es el latín de las lenguas romances.

en intercambios interactivos precoces, al interior de los cuales se desarrollan también las primeras competencias comunicativas, cognitivas y sociales.

Se sostiene que el paso de la adquisición al aprendizaje en lenguas tiene lugar en la pubertad; por lo tanto, conforme se acerca esa etapa vital, los mecanismos de la adquisición van anulándose (alrededor de los cinco años, para lo aspectos formales de la L1; Fleta, 2006) y va haciéndose necesaria la existencia de pautas y normas explícitas. De aquí que, a mayor edad para aprender una segunda o tercera lengua o una lengua extranjera⁵ (L2/LE), haya menor garantía y mayor dificultad.

Y, ¿cómo *desarrollan* el lenguaje las personas con TEA para poder luego aprender lengua/s?

En el desarrollo atípico⁶ de las personas con TEA, las dificultades lingüísticas son el primer síntoma observado por padres y educadores. Inclusive, en las personas que desarrollan lengua oral, las inadecuaciones sociales son persistentes. Los indicadores precoces son: la falta de respuesta al nombre propio, falta de orientación al sonido de la voz humana⁷, escasa sonrisa social y poca expresividad facial, no seguir la mirada de otros como fuente de información, gran interés hacia los objetos (pero no hacia las personas) escasez de juegos simbólicos aislados o compartidos.

Las anomalías del desarrollo lingüístico son una categoría descriptiva del TEA, con significativas diferencias individuales. En muchos casos, se evidencia un espectro que va desde la ausencia completa de oralidad (entre un tercio y el 50% de los casos, dependiendo de los criterios diagnósticos) hasta un grupo de personas con desarrollo de lenguaje oral relativamente estructurado y comunicativo similar al que desarrollan las personas con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) (Lord, Tager-Flushberg & Rhea, 2005).

El 20% de los niños con TEA comienza con un desarrollo típico hasta los 12-24 meses, seguido de una regresión cognitiva que afecta, en primer lugar al lenguaje oral manifiesto, provocando una pérdida paulatina de actuación lingüística: un desarrollo lingüístico atípico. Las personas con TEA que desarrollan lenguaje oral, manifiestan una

⁵ La enseñanza de una *segunda* lengua se da en un contexto en el que se habla o se está en contacto con la misma, mientras que una lengua se enseña como *extranjera* si el alumnado y la sociedad no coexisten.

⁶ Las alteraciones genéticas provocan un cambio en la dinámica del proceso epigenético, los recorridos evolutivos anómalos conducen a resultados del fenotipo atípicos.

⁷ Síntoma que se lo confunde con sordera y alerta sobre una posible problemática.

especie de ‘lenguaje artificial’, protocolar. El compromiso de los aspectos pragmáticos es la característica selectiva y universal de las personas con TEA. La atipicidad lingüística es, en la mayor parte de los casos, muy extendida y se ubica en varios niveles en su compleja neuropsicología lingüística. A grandes rasgos, los estudios clínicos y empíricos delimitan dos grupos: un grupo en el cual el compromiso concierne a aspectos de comprensión y producción, tanto a nivel fonológico, como léxico y sintáctico; otro, en el que el compromiso es prevalente o exclusivamente semántico y pragmático.

Las competencias lingüísticas en los TEA descritas por la bibliografía específica del primer grupo indican que, a nivel *fonológico*, la combinación de sonidos de la lengua es típica, aunque se manifiestan anomalías prosódicas (uso pragmático), ecolalias inmediatas o diferidas. Los reportes describen también problemas articulatorios (Shriberg et al., 2001). Asimismo, los estudios sobre el *léxico* dan cuenta de un retardo inicial⁸ (Filipek et al., 2000), de no seguir la mirada para individuar el referente (Baron-Cohen, Baldwin & Crowson, 1997), de la dificultad en la construcción de significados convencionales (Karmiloff-Smith, 1998), del uso de pocos términos mentales (saber, creer, etc.), abstractos o palabras sin conocimiento o control del significado (Perkins et al., 2006), de la presencia de términos idiosincráticos, inventados, crípticos (Volden & Lord, 1991), de términos atípicos, sofisticados o neologismos (Bazzan & Benelli, 2006). Finalmente, la *morfosintaxis* sigue otros tiempos de desarrollo, retardados (Rapin & Dunn, 2003); los pronombres personales son inadecuados (inversión yo/tú); la adquisición típica del orden del sintagma (Tager-Flusberg, 1989), pero con carencia del uso de palabras funcionales: más que errores morfosintácticos se manifiesta una disyunción entre corrección gramatical y adecuación pragmática (Tager-Flusberg, 1994; Brandi, 2005); no habría agramaticalidad sino no *aceptabilidad* (Chomsky, 1965). La *semántica* evidencia una buena definición de palabras.

En el segundo grupo, el lenguaje de las personas con TEA asume aspectos particulares: se comprometen los aspectos pragmáticos, sociolingüísticos y aquellos suprasegmentales (los aspectos paralingüísticos de la entonación y la prosodia: entonación mecánica y monótona con patrones de acentuación insólitos y dificultades

⁸ Sin balbuceo a los 12 meses, primeras palabras a los 16 meses y combinación a los 24.

en el control de la altura e intensidad del sonido, Ballerini, Barale, Gallese & Uccelli, 2006). Es decir, la atipicidad se encuentra relacionada a la competencia comunicativa entendida como el uso de la lengua en modo pertinente y adecuado a las actividades, contextos, situaciones e interlocutores (las reglas de la comunicación: turnos, roles, contingencia temática, informatividad del mensaje), el intercambio social del lenguaje (reglas de cortesía, valoraciones de la oportunidad de los argumentos), el cotejo e integración en simultáneo de diferentes fuentes de información verbal y no verbal (sensoriales, emocionales), a su desarrollo no consciente en tanto instrumento de articulación de un horizonte compartido, aunque tácito, de significados y afectos (los aspectos menos explícitos). Tales dificultades de naturaleza pragmática tienen una relevancia importante en la posibilidad misma de compartir significados modificando, por lo tanto, el desarrollo lingüístico típico en múltiples direcciones y habilidades comprensivas y productivas.

En particular, resultan relativamente integradas las funciones ligadas a la cognición y comprometidas aquellas relacionadas a la comunicación; es decir, la capacidad de usar el lenguaje en contextos sociales. Igualmente, el habla privada evidencia la ausencia de un discurso autorregulador internalizado, monológico, metapragmático (Frawley, 2000).

Los modelos descriptivos y explicativos⁹ del TEA permiten establecer un perfil lingüístico-comunicativo que da cuenta de la atipicidad en los diferentes procesos y mecanismos de **adquisición de la L1**. El desarrollo atípico incide en el control de las representaciones a nivel metaconsciente (conciencia de ser consciente del uso de conocimientos) y metarrepresentacional (Frawley, 2000) de procesamiento *top-down* (la información no circularía en sentido arriba-abajo; Frith, 2006, 2013, 2016). Específicamente, el efecto *top-down* en el lenguaje del TEA se evidencia en atípicas interacciones entre diferentes dominios y módulos (Karmiloff-Smith, 1994). En cambio, en el procesamiento *botton-up* la información sobresaliente desde abajo hacia arriba prevalece (Frith 2016). En el TEA, este procesamiento caracteriza el modo o el estilo de procesar la información intramodular cuya actuación lingüística da mayor relevancia a los detalles que al sentido global.

⁹ Para una profundización de los modelos, ver capítulo 1 (**modelos explicativos actuales**) y 3 (**enfoques**).

En síntesis, los perfiles psicolingüísticos de las personas con TEA se caracterizan por un desarrollo diferente de las capacidades comunicativas que se correlacionan significativamente con la adquisición, el desarrollo y el aprendizaje del lenguaje. El lenguaje atípico¹⁰ es específico del TEA pero es la manifestación de variaciones que se correlacionan con precursores prelingüísticos específicos de la comunicación, vinculados con la construcción del mundo relacional. Allí, donde el lenguaje social y la cognición se encuentran hay atipicidad: el TEA disocia la forma lógica y la función del control representacional (Frawley, 2000).

Entonces, ¿cómo aprenden lengua los estudiantes con TEA?

Responder esta pregunta implica adentrarse en un complejo encuentro entre las leyes, las instituciones que procedimentalizan dichas leyes (ministerios de educación y de salud), los currículos, los programas, modelos y estilos de enseñanza y aprendizaje de lengua y **enfoques glotodidácticos**. Este es un cruce institucional y paradigmático no exento de contradicciones e incompatibilidades que se irán desglosando parte a parte.

Desde el punto de vista legal, la organización de las escuelas depende de las directivas de las organizaciones estatales que gestionan la educación pública¹¹ (en nuestro caso, *il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca*, MIUR, con el **Decreto Legislativo 66 del 2017**). Las personas con TEA entran con diagnósticos certificados por otro ente público estatal (el Ministerio della Sanità o Ministerio de Salud) en calidad de estudiantes con Necesidades Educativas (NE o *Bisogni Educativi Speciali*, *BES*, en italiano) con iguales posibilidades de recibir una educación acorde a su perfil.

La interfaz de instituciones donde se desarrolla una persona con TEA es la escuela. El entorno educativo donde tradicionalmente se realizan las prácticas de enseñanza-aprendizaje es el aula donde se encuentra la famosa tríada docente/s-conocimiento-estudiantes. Las leyes de educación (emanadas por el MIUR) establecen certificar las competencias en lenguas, seguir los enfoques actuales de enseñanza para

¹⁰ Las propiedades estructurales y funcionales atípicas del cerebro-mente son el resultado de un proceso plástico por el cual el cerebro y el sistema cognitivo se organizan alrededor de una o más alteraciones genéticas iniciales en los cuadros sindrómicos del desarrollo. Un déficit específico es altamente improbable en las fases iniciales del desarrollo.

¹¹ Para Argentina, el Ministerio de Educación con la Resolución Ministerial del Consejo Federal de Educación (CFE) 311 (2016). Para comparar la normativa argentina y la italiana, ver **anexo E**.

las lenguas (por tareas) como sostienen los marcos de referencia nacionales¹² (el **Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas**, MCERL; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002), junto al paradigma de **inclusión** de aprendices con NE (Grosso, 2020c).

Muchas de las actuales disposiciones legales en materia educativa¹³ (Decreto Legislativo 66/2017, Direttiva Ministeriale 254/2012, Legge 104/1992) retoman el paradigma de DDHH de inclusión que define, nombra, visibiliza, legaliza y administra los procedimientos y las estrategias para que cada persona acceda y participe social y civilmente a cada ámbito o institución que le corresponde, contemplando el bienestar, el bien hacer y el pleno desarrollo del sí mismo (Grosso, 2021^a). La inclusión hace referencia a un constructo complejo inter-, pluri- y transdisciplinario (Piaget, 1972; Tessaro, 2002; Marzocca, 2014). La perspectiva inclusiva retoma la idea de igualdad en la diversidad, desde la heterogeneidad.

A la escuela entran estudiantes¹⁴. Institucionalmente, el aula de lengua conlleva los contratos escolares de roles institucionales. La inclusión responde a sus diferentes necesidades educativas como dificultades con relación a un determinado contexto de enseñanza. Para ello, **las barreras**, los obstáculos que contribuyen a la dificultad se abordan, desde las leyes educativas, a través de estrategias y metodologías didácticas que se orientan según el perfil pedagógico de cada aprendiz para promover al desarrollo de las potencialidades individuales, respetando la libertad y el derecho de la autodeterminación para una mejor calidad de vida.

Desde el punto de vista didáctico, la programación curricular predispone una adecuación personal para su plan de estudios¹⁵ que tiene en cuenta el diagnóstico certificado de discapacidad¹⁶ y el perfil dinámico funcional (**PDF**) para proyectar las

¹² En Argentina, los *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios* (NAP), Resoluciones del CFE 180 y 182 (2012).

¹³ En Argentina: Ley 26.206 (2006), Resolución Ministerial del Gobierno de la Provincia de Córdoba 635 (2008), Resolución Ministerial del Gobierno de la Provincia de Córdoba 667 (2011), Resolución CFE 134 (2011), Resolución CFE 154 (2011), Resolución CFE 155 (2011), Resolución CFE 174 (2012), Resolución CFE 311 (2016), Resolución Ministerial del Gobierno de la Provincia de Córdoba 311 (2016), Memorándum 02 (2017). En Brasil, la Lei 12.764 (2012).

¹⁴ Las personas con TEA, en la escuelas, adquieren el rol de estudiantes. Si hasta aquí se ha venido usando la palabra *persona* (no sujeto, ni paciente, ni autista, ni discapacitado, ver capítulo 2 (**inclusión y lenguaje inclusivo**), en la institución educativa se los denomina *estudiantes* o *aprendices*.

¹⁵ El **Piano educativo individualizzato** o **PEI** (programa educativo individualizado), en Italia, el Programa Pedagógico para la Inclusión (PPI), en Buenos Aires, o **Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión** (PPI), en Córdoba, Argentina. Para ampliar, ver **anexo E**.

¹⁶ Documento que indica la condición nosográfica, según el paradigma de *salud* al que adscriben las leyes.

unidades didácticas (UD), los objetivos, los instrumentos, las metodologías, las estrategias y las evaluaciones, la modalidad de las tareas y la coordinación de las intervenciones didácticas inclusivas, en función del estilo pedagógico del estudiante con TEA (Grosso, 2020^b).

El PDF es el documento propedéutico y necesario para la predisposición del PEI. Define las competencias profesionales, el tipo de medidas y configuraciones de apoyo según el perfil neuropsicológico, el estilo de aprendizaje y los recursos estructurales necesarios para la inclusión escolar. Por lo tanto, desde el punto de vista administrativo, el PEI es el documento donde convergen el certificado diagnóstico y el currículo de la disciplina (en este caso, ELE), en el cual se describen las intervenciones integradas y equilibradas entre ellas, predisuestas para los estudiantes con NE, en un determinado periodo de tiempo, con el fin de ejercer el derecho a la educación y a la instrucción.

Desde el punto de curricular, el ministerio establece los lineamientos de formación e instrucción. El sistema escolar tiene como objetivos certificar las competencias¹⁷ claves¹⁸ entendidas como la capacidad de usar los conocimientos, habilidades y destrezas personales.

El lugar de las lenguas es crucial en la formación del ciudadano. El aprendizaje y uso de L1/L2/LE apuntan al desarrollo de la competencia en lenguas y de la competencia intercultural, a una conciencia cívica y democrática, a afianzar la competencia lingüística y comunicativa, a motivar la actitud de los estudiantes a comunicar y socializar, al uso de estrategias de aprendizaje de lenguas.

Lo que la **literatura pedagógica** actual pone de relieve es la importancia de los objetivos y la finalidad formativa que, junto a las metodologías y las estrategias orientan la labor didáctica. Formar ciudadanos es la principal orientación actual y sobre este objetivo giran los objetivos didácticos. En este plano, se habla de estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje ya que los procesos y las acciones inclusivas didácticas apuntan a diferentes y diversificadas pedagogías para la formación cultural, ciudadana, ética y existencial del individuo como persona en una comunidad.

¹⁷ Concepto que retoma el modelo chomskyano y no el modelo de gestión empresarial entendida como competición.

¹⁸ Estas competencias, en Italia y Europa, son ocho, transversales y construyen un perfil de estudiante ciudadano, plurilingüe, tecnológico, autodidacta, democrático, autónomo, creativo ambiental y pluricultural.

Las indicaciones nacionales del currículo educativo en materia de lenguas siguen enfoques¹⁹ glotodidácticos (en Italia, el MCERL²⁰) con pautas para estudiantes *típicos* (Grosso, 2020c). El enfoque funcional-comunicativo y por tareas parte de la siguiente premisa: la lengua no es solo un objeto de conocimiento en sí mismo, sino un instrumento de comunicación y diálogo intercultural. De este modo, conocer lenguas no supone *únicamente* haber desarrollado una competencia lingüística, aprender las normas que rigen el sistema de la lengua y el proceso comunicativo, también implica ser capaz de utilizar cualquier recurso o estrategia que facilite y canalice, que construya, la acción de la comunicación social. Así, la competencia lingüística es funcional a la competencia comunicativa (Van Ek, 1975; Slagter, 1979; Canale & Swain, 1980; Canale, 1983) orientada socialmente; la capacidad de usar la lengua como herramienta para *hacer con, ser con y aprender con*, ‘saber lengua’ en una sociedad dinámica y diversa (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002). Las actuaciones se orientan a un propósito: conseguir un resultado concreto, real, social, por lo que el usuario ha de dialogar con otros ciudadanos competentes en lenguas y culturas.

El **enfoque por tareas** adopta una orientación hacia la *acción social* que va más allá del enfoque comunicativo e interactivo del *acto de habla* (Austin, 1962; Searle 1969). El enfoque por tareas se centra en la acción comunicativa con un otro en tanto agente social, proponiendo una diversificación de metodologías comunicativas que tienen en cuenta la *diversidad* cultural, lingüística y social. Esta perspectiva diseña un currículo procesal²¹, integrado y recursivo (espiralado) donde las unidades didácticas (UD) siguen un recorrido inductivo-deductivo. La enseñanza y el aprendizaje de lenguas siguen los procesos de adquisición y aprendizaje de las lenguas y de redescripciones representacionales (RR) (Karmiloff-Smith, 1994) en tanto instancias iterativas de

¹⁹ El enfoque es la perspectiva interdisciplinaria de los supuestos sobre la enseñanza, el aprendizaje, el modelo de docente, de estudiante, la consideración del objeto disciplinar a ser transpuesto en materia escolar y los métodos y estrategias más apropiados para realizar este proceso. Por lo tanto, es un encuentro de diferentes modelos, cada uno con sus propios paradigmas.

²⁰ El MCERL es uno de los enfoques actuales que sirve para establecer los elementos comunes en las etapas del proceso educativo y medir, de un modo estandarizado, el nivel en una determinada lengua. El MCERL es un documento de enseñanza, aprendizaje y evaluación que usa los mismos parámetros en todos los países donde se aplica. Por lo tanto, un nivel de lengua A2 para la lengua española equivale a un nivel de lengua A2 en portugués, italiano, inglés, etc.

²¹ La enseñanza de la L2/LE sigue un currículo que se planifica en constante construcción cuyos contenidos requieren procesos de carácter recursivo y progresivo. En lenguas sigue tres niveles: Nivel Inicial, A, (usuario básico); Intermedio, B, (usuario independiente) y Avanzado, C, (usuario competente-L2=L1). En la escuela secundaria de primer nivel (CBU), la enseñanza del español alcanza el nivel A1; en la escuela secundaria de segundo nivel (liceo, ciclo de especialización), el A2.

explicitación de los conocimientos que permiten el acceso, la disposición y la flexibilidad verbalizable de los mismos. El objetivo final de cada UD es realizar una tarea completa, una macrotarea (como puede ser *presentarse*).

El modelo de aprendiz que expresa el enfoque actual como *agente social*, como *hablante intercultural* y como *aprendiz autónomo*²² apunta a un estudiante ciudadano en un mundo con movilidad e intercambios transnacionales que exige competencias en lengua y cultura para el futuro. La diversidad que se contempla es cultural y de necesidades/intereses/gustos personales, pero no de condiciones neuropsicológicas como los estudiantes con TEA. El modelo de estudiante del enfoque actual es *típico*.

Desde una **perspectiva psicolingüística**, *adquirir* y *aprender* (otra) lengua implica haber desarrollado una primero (L1). *Adquirir* una L2/LE consiste también en el conjunto de procesos de carácter natural e inconscientes mediante los cuales el aprendiz desarrolla (al igual que con la L1) la competencia de la lengua que lo habilita a la actuación y a la comunicación. En cambio, se dijo que el *aprendizaje* se refiere al conjunto de procesos conscientes en el marco de una enseñanza formal (Krashen, 1981), en la cual se produce la corrección de errores²³ y que permite al estudiante alcanzar el conocimiento explícito y el uso de la L2/LE, así como la capacidad de expresar verbalmente ese conocimiento.

Las fases de adquisición de una L2/LE son parcialmente coincidentes a las fases de adquisición de la L1 (Celis Ekstrand & Iraegui Torralbo, 2008). El mecanismo de adquisición continúa aportando, aunque se necesite una instrucción y atención consciente a las formas lingüísticas. La velocidad en los procesos varía significativamente según el estudiante.

Un adolescente que empieza a estudiar una L2/LE ya ha alcanzado un nivel de desarrollo lingüístico, comunicativo, cognitivo y afectivo que le permite disponer, usar y trasladar dichas competencias, capacidades y estrategias de pensamiento superior y conciencia.

El primer momento es siempre de escasa producción, pseudosilencioso, en el que sin embargo, se comprende. El estudiante necesita una gran cantidad de *input*

²² Estudiantes autónomos, independientes y autodidactas: los estudiantes investigadores son el objetivo curricular de la educación obligatoria.

²³ La agramaticalidad no emerge en la L1, sino en la L2/LE como parte del proceso de adquisición/aprendizaje de la misma.

(conocimientos, habilidades y destrezas en L2/LE) por parte del docente, aunque simultáneamente no produzca. La comprensión es previa a la producción (Krashen & Terrell, 1983) y esta fase podría alargarse en el tiempo.

Cuando los estudiantes del secundario comienzan a producir en L2/LE, lo hacen sin una selección previa de las categorías que van necesitando, aglutinando todo y dando como resultado un *output* (producción) con *errores* pero que no necesariamente se fosilizan. La L1 amalgama la L2/LE y muchos de los errores que se producen en L2/LE son el resultado de casos de transferencia de la L1.

La conciencia lingüística en L1 permite hacer espontáneamente metalenguaje en L2/LE, reflexiones implícitas sobre la lengua en sí misma. De allí, la importancia del docente en la dosificación, el ritmo, el análisis y reflexión explícita durante el proceso de aprendizaje en lenguas. La instrucción en L1 de la propia competencia lingüística subyacente es efectiva para promover competencia explícita en L1. La transferencia de esta competencia a L2/LE (otra lengua) ocurrirá a condición de que exista una adecuada exposición-transposición a la L2/LE, en la escuela y/o en el entorno, una adecuada motivación para aprenderla e instancias de consolidación reflexivas y explícitas de la misma. La L1 de los estudiantes puede ser utilizada y valorada como elemento positivo sobre el cual se construye la competencia en L2/LE.

Por eso, desde una perspectiva psicopedagógica, el *aprendizaje* de una L2/LE requiere una combinación de *input* (presentación del docente de lo que se le pretende enseñar, mediante muestras de lengua reales pero adaptadas) y *output* (producción del estudiante) comprensibles. Entre el *input* del docente y el *output* del estudiante median procesos de internalización, automatización, consolidación, externalización que van desarrollados y practicados y, finalmente, explicitados (redescripción). El *input* que emite el docente no corresponde con el *intake* (lo que comprende) del estudiante.

La *reflexión* metalingüística explícita habilita procesos de explicitación de las L1 y L2/LE y potencia procesos de desarrollo de la competencia comunicativa en lenguas. Asimismo, la atención hacia la lengua, tanto de manera implícita como explícita, favorece instancias de control del sistema lingüístico. El *objetivo* de la enseñanza de la forma de la L2/LE es desarrollar el sistema lingüístico que es complejo. Pero, la complejidad se desarrolla de un modo procesal, internalizando el sistema y explicitando

las reglas e hipótesis provisionales que construyen los estudiantes en las distintas fases de su interlengua²⁴ (Selinker, 1972; Corder, 1967).

El enfoque glotodidáctico actual pretende pasar al tratamiento *integrado* de las lenguas en la diversidad lingüística y cultural, con conciencia lingüística y comunicativa. La *acción* en L2/LE ha dejado de ser simulación de posibles comunicaciones sociales para pretender ser auténticas interacciones, con interlocutores sociales verdaderos. Las L2/LE no se aprenden primero y se usan después, se aprenden *mientras* se usan y reflexionan en un proceso mediado (Vygotsky, 1964) y dinámico de RR (Karmiloff-Smith, 1994) del sistema de la L2/LE en situaciones concretas. Usarlas solo y con el docente no es significativo ya que usarlas significa negociar significados con otros, que también las usan, para fines reales. La producción del *output comprensible* no solo es necesaria para la comunicación en L2/LE, sino también para la *consolidación* del conocimiento interlingüístico, la *creatividad* interlingüística, la *conciencia* metalingüística, la construcción *compartida* del proceso del conocimiento y para el cambio *interlingüístico* (cambio representacional, Karmiloff-Smith, 1994). Los errores que derivan de los productos dan cuenta de las etapas del proceso de la internalización, construcción, desarrollo y concienciación de la L2/LE.

Desde el punto de vista neuropedagógico, el aprendizaje típico se realiza teniendo como supuestos que los estudiantes *hacen* y este hacer es una respuesta a consignas para las que están capacitados para llevar adelante. El *no hacer* se interpreta en términos de no saber, de no comprender la respuesta, por falta de motivación, o a problemáticas que no dependen de la voluntad o de la maduración neurocognitiva del aprendiz.

El **estilo de aprendizaje** hace referencia a las distintas maneras en que se puede aprender (Keefe, 1988). Es el modo afectivo, social, fisiológico y neurocognitivo que permite identificar la manera en que el estudiante interactúa, percibe, responde, interpela, reacciona, siente y se comporta en un entorno de aprendizaje. El aprendiz tiende a utilizar un conjunto de preferencias de un modo habitual y estable cuando se enfrenta a las tareas pedagógicas.

²⁴ Gramáticas artificiales intermedias que corresponden a los diferentes momentos por los que atraviesa el aprendiz

El aprendizaje atípico funciona en contextos inclusivos altamente estructurados, pautados, temporalizados, guiados y previsibles; sobre todo, pensados y diseñados según cada perfil y estilo individual, contemplando activamente la diversidad. El *no hacer* de estos aprendices respondería a las NE (que pueden estar vinculadas a dificultades cognitivas como un retardo, una interferencia o un bloqueo iterativo en la elaboración; dificultades pedagógicas como un exceso de estímulos o de canales en simultáneo o una modalidad no adecuada; dificultades emotivas como el ansia o el miedo; dificultades motrices como las dispraxias; dificultades no excluyentes entre ellas) cuyas barreras no han sido eliminadas impidiendo así la participación plena de los mismos. Se habla de estilos de aprendizaje cuando se conjuga la manera preferencial de aprender considerando los perfiles neuropsicológicos (que emergen del PDF).

El aprendizaje neuroatípico sigue ritmos, vías, estilos diversos. De **los modelos explicativos del TEA**, se derivan los perfiles neuropsicológicos y afectivos (de personas) que permiten considerar estilos pedagógicos del estudiante con este diagnóstico. El estilo de aprendizaje atípico requiere procesos y acciones inclusivas didácticas que apunten a diferentes y diversificadas pedagogías para la formación disciplinar, cultural, ciudadana, ética y existencial del individuo y la comunidad. Considerando los modelos neuropsicológicos y sus perfiles neuropedagógicos es que se generan intervenciones y explicaciones en el abordaje del proceso de aprendizaje inclusivo, en este caso, de la lengua española.

Los rasgos del TEA, tanto de las habilidades *savant*, extraordinarias como de las dificultades que tienen, no *condicionan* estilos de aprendizaje, ya que una perspectiva del desarrollo atípica (Vianello, 2011) explica que existe una interacción entre la genética, el cerebro y las funciones psicológicas dinámica, emergente y no direccional (no determinista, Karmiloff-Smith, 1998). Sin embargo, de los modelos explicativos del TEA, se derivan los perfiles neuropsicológicos que *privilegian* ciertos estilos cognitivos, afectivos y biológicos, que permiten *guiar* las configuraciones de apoyo del estudiante con este diagnóstico. Considerando estos modelos y sus perfiles neuropsicológicos funcionales es que se pueden elaborar intervenciones y explicaciones en el abordaje del proceso de aprendizaje inclusivo.

Las barreras, dificultades o hiperhabilidades educativas que generan necesidades en los estudiantes con autismo, en el aula, se trabajan con *el docente sostén*. La enseñanza de la lengua y la intervención inclusiva en aprendices con TEA se dan la mano en el concepto vygotskyano de *mediación* en la zona de desarrollo próximo (ZDP). La potenciación con el docente de sostén o de apoyo a la integración es la herramienta (Vygotsky, 1964), el medio externo que estructura, organiza, (de)limita y guía el recorrido compartido entre lo que el estudiante sabe hacer solo (zona de desarrollo real) y las tareas a realizar (ZDP) con el soporte de un adulto-docente²⁵. En ese recorrido se potencia el aprendizaje para generar mayor autonomía, control y dominio de sus procesos, para hacerlo consciente de sus habilidades, más seguro de sus capacidades y para poder sobrellevar sus dificultades derivadas del trastorno²⁶. El concepto de Bruner (1986) de *andamiaje* hace referencia al rol del adulto en tanto docente que posibilita la emergencia del control, emotivo, ejecutivo (FE), representacional (TM, CC) del objeto a aprender (lengua española) favoreciendo la integración, supervisión y el uso del conocimiento. Pero el docente de sostén no es el que diseña el contenido disciplinar de la materia de lengua, no es docente de disciplina; es quien lo instrumentaliza.

Según el espectro lingüístico-comunicativo (con o sin lenguaje oral) de los aprendices con autismo, que se derivan del PDF, **la enseñanza inclusiva de ELE**, se realiza con un enfoque que genere configuraciones de apoyo para un estilo de procesamiento *top-down* cognitivo-afectivo-empático y que privilegie un estilo de control *bottom-up* cognitivo-afectivo-empático para poder andamiar el aprendizaje del español y potenciar las dimensiones sensibles del TEA (el conocimiento y las habilidades comunicativas y sociales, como también una conducta autorregulada) del proceso educativo (Grosso, 2020^b).

El aprendizaje de lenguas por parte de estudiantes con diagnóstico certificado de TEA inicia desde la inclusión en las leyes (educativas y sanitarias) y en

²⁵ El TEA afecta el interfaz entre el procesamiento metasemántico y metapragmático por carecer de una instancia metaconsciente (Frawley, 2000). El mediador, en este caso, el docente de sostén, planifica las tareas: las actuaciones lingüísticas. Este docente establece las relaciones entre el aprendiz y el mundo. Es la instancia consciente que *anticipa* y *regula* la acción del pensamiento y, así, controla la planificación de las actuaciones lingüísticas.

²⁶ Considerando los modelos explicativos del TEA: de control, de FE, de CC, de TM, de interrelación personal y del SNE. El docente de sostén del estudiante con TEA es el cuerpo interdisciplinar donde convergen las teorías del aprendizaje y los modelos del autismo.

los enfoques glotodidácticos con diversos modelos de estudiantes que considere todos los estilos de aprendizajes. El modelo de enseñanza de lenguas inductivo, implícito y procesal tiene que atender también a la explicitud paulatina de pocas categorías accesibles, controlables, redescribibles que en el TEA no son de procesamiento *top-down*. Requiere un diseño de currículo procesual, integrado y recursivo donde las calibradas y dosadas UD a enseñar y a aprender sigan el proceso de adquisición y aprendizaje de las lenguas. El objetivo de cada UD es realizar un trabajo final breve adaptado a niveles lingüísticos accesibles, controlables, explícitos con tareas cortas que generen menor dificultad y estrés cognitivo-perceptivo-afectivo y fortalezcan las habilidades desarrolladas y/o aprendidas. Este aprendizaje necesita el soporte del adulto-docente-sostén que atienda las dimensiones susceptibles de ser NE del estudiante con TEA durante el proceso.

Entre el docente de materia disciplinar (lengua española) con su enfoque glotodidáctico diversificado y adaptable y el docente de sostén se pone el cuerpo interdisciplinar en el proceso cotidiano de inclusión escolar.

0.3. Estado de la cuestión

La inclusión de estudiantes con un diagnóstico certificado de TEA emanada por el Ministerio de Salud Pública se proceduraliza con programas educativos individualizados PEI y personalizables que se realizan en función del diagnóstico, el PDF del aprendiz y los diferentes profesionales e instituciones involucrados. Este PEI es un documento curricular que sigue el aprendiz con certificación, en este caso TEA. Entre el perfil del aprendiz con TEA y el modelo de estudiante de lenguas que supone el actual enfoque glotodidáctico (MCERL) no hay compatibilidad ni inclusión.

Las descripciones actuales de las personas con TEA se organizan en torno a dos (anteriormente tres²⁷) dimensiones: la interacción y la comunicación social, intereses restringidos y conductas repetitivas. El perfil pedagógico de una persona con diagnóstico certificado de TEA no es compatible con un enfoque de enseñanza de lenguas con una orientación *estructural* o *comunicativa*, un modelo de aprendizaje

²⁷ Se usaban clasificaciones que actualmente se han descartado: autismo de *alto funcionamiento*, *síndrome de Asperger*, para profundizar ver **manuales**).

deductivo e interactivo o un modelo de aprendiz *típico* (como plantea el MCERL) justamente por su propia condición. Si se tienen en cuenta las descripciones diagnósticas de los estudiantes con autismo, las características neuro-psico-socio-biológicas complejas de origen constitucional conllevan, a nivel escolar, dificultades propias del trastorno.

Los estudiantes con TEA presentan, además, dificultades en el área de la autonomía, de la independencia y necesitan guías o acompañadores para la realización de las tareas, en la ZDP. Estas competencias requieren un andamiaje fuertemente estructurado del control ejecutivo, emotivo y representacional de las tareas para estudiantes con autismo. Sus características neurocognitivas, afectivas y comportamentales dan cuenta de dificultades del control representacional, de las funciones ejecutivas y afectivas que posibilitarían alcanzar esa autonomía.

Los modelos de enseñanza de lenguas y las leyes ministeriales dejan al aprendiz con TEA sin un PEI claro y acorde a sus posibilidades. Lo cual hace necesaria la reflexión sobre cómo concebirlo, escribirlo e implementarlo en el aula de español con los estudiantes con NE. En esta diversidad cotidiana de aprendices, aquellos con TEA poseen requerimientos didáctico-pedagógicos cuyas implementaciones no son contemplados por los enfoques de enseñanza de lenguas (estructural, comunicativo, por tareas o el MCERL). La descripción y explicación de su perfil neurocognitivo, emotivo y comportamental y, por consecuencia, las decisiones de índole curricular con las estrategias metodológicas en el aula y su modalidad de aprendizaje entran en zonas de contradicción o de vacío con enfoques que presentan un modelo de aprendiz típico (hablante, intercultural, agente social y autodidacta). El aprendizaje atípico necesita un enfoque atípico que podría ser por tareas, pero con una revisión de los presupuestos para contemplar la *heterogeneidad* de manifestaciones lingüísticas, comunicativas y sociales y la *diversidad* de condiciones humanas.

Por lo tanto, la cultura de la inclusión, emanada por las leyes como una conquista social que da cuenta de la consideración, respeto y aceptación de la complejidad y diversidad educativa cotidiana, desde el enfoque de enseñanza-aprendizaje de lenguas y desde las directivas emanadas por el ministerio de educación,

requiere una revisión, reflexión y programación de estrategias y metodologías de intervención educativa para estudiantes con autismo.

Por tal motivo, tanto los docentes curriculares de las materias, como los docentes sostén necesitan formación, instrumentos, material para el trabajo cotidiano en el aula y para la elaboración de los PEI, para que los estudiantes con TEA puedan ser encauzados en un proceso educativo acorde a sus capacidades y necesidades que permita el aprendizaje de lenguas y, específicamente, del EL2/LE. Las dificultades se pueden revertir con estrategias inclusivas que transformen esas dificultades en ZDP donde realizar paulatinamente el andamiaje en las tareas de lengua. Es en este encuentro interdisciplinar que se realiza la propuesta de mediación en términos de programación, estrategia metodológica, de potenciación y facilitación para poder realizar la enseñanza según el estilo pedagógico cognitivo y personal de cada estudiante.

Considerar una didáctica de lengua española orientada a las L2/LE que se ajuste a todo el espectro del autismo es realizar un *enfoque glotodidáctico integrador* (modelo de currículo), *inclusivo* (paradigma educativo) y *amplio* (que contemple cada individualidad del espectro) a la vez (Grosso, 2020^b). Esta idea resulta ambiciosa y, a su vez, problemática y compleja, pero necesaria. La propuesta de este trabajo es un planteo específico que surge de una necesidad y que actualmente representa un vacío a nivel institucional, teórico y metodológico: realizar un programa inclusivo de lengua española como LE a estudiantes con diagnóstico certificado de TEA²⁸.

0.4. Problema

¿Por qué proponer una didáctica inclusiva específica para estudiantes con TEA para la enseñanza del EL2/LE en las escuelas secundarias?

Una didáctica por competencias, según los enfoques comunicativo y por tareas (como establece el MCER), y los lineamientos generales de la enseñanza de lenguas de los Ministerios de Instrucción y Educación, se dirige a estudiantes de un modo general, para aprendices típicos sin precisar ámbitos de necesidades educativas. Es decir, para sostener una equidad en educación y llevar adelante programas realmente inclusivos, es

²⁸ Se han realizado diferentes modelos **psicoeducativos** en L1, no enfoques en lenguas.

necesario considerar la diversidad y, así, rediseñar los lineamientos curriculares a los modos de aprender de los estudiantes con necesidades educativas diagnosticadas que derivan de sus perfiles neuropsicopedagógicos descritos en los certificados.

Las teorías, modelos, enfoques y paradigmas que se cotejarán, describirán y explicarán las características de las personas con diagnóstico de TEA, modelos de estudiantes de lengua española, teorías del aprendizaje que se ajustan a procesos de adquisición y aprendizajes de lenguas, enfoques didácticos que favorecen procesos de aprendizajes lingüísticos y comunicativos, la reglamentación sobre el currículo de lenguas en la escuela secundaria y el paradigma de inclusión en la escuela pública. La confluencia de todos estos elementos se hace evidente en un *estudiante de EL2/LE con diagnóstico de TEA en la escuela secundaria inclusiva y una glotodidáctica orientada a dicho estilo de aprendizaje*. Enfoque necesario, pero ausente, cuyo vacío deja a los docentes de materia sin estrategias metodológicas para hacer frente a la labor cotidiana, a los aprendices con autismo sin una propuesta curricular acorde, a los docentes sostén sin herramientas para redactar un programa inclusivo, a la familia sin información de cómo operar en el ámbito del EL2/LE y a las casas editoriales sin recursos para realizar el material didáctico apto para este perfil de aprendiz.

El problema que guía este trabajo es la delimitación de la glotodidáctica del español en el secundario a estudiantes con autismo y una propuesta de una didáctica inclusiva del EL2/LE para dicho alumnado, respetando la reglamentación actual y el perfil de las personas con TEA. Es decir, ¿cómo enseñar qué?

Una didáctica inclusiva del EL2/LE para estudiantes con autismo se propone teniendo en cuenta las características individuales de cada aprendiz y realizando un recorrido individualizado y personalizado (PEI) con un *programa* que estructure, explicita y controle de un modo guiado, paulatino y focalizado el *conocimiento social efectivo* (Frawley, 2000) de la lengua a enseñar, en este caso el español. El PEI realiza una operación de adecuación glotodidáctica del enfoque, de los lineamientos del ministerio y predispone los métodos y estrategias educativas según el perfil del aprendiz con TEA. Esta adecuación no se traduce en términos de transposición didáctica sino *pedagógica*. La enseñanza tiene que seguir el *estilo de aprendizaje* según su condición cognitiva, afectiva, comportamental y personal de cada uno.

La enseñanza de la lengua española a estudiantes con diagnóstico certificado de TEA en la escuela secundaria puede seguir un enfoque por tareas adaptando el diseño disciplinar curricular al estilo de aprendizaje de cada persona con autismo. Por lo tanto, la glotodidáctica inclusiva requiere una revisión del modelo de aprendizaje de las competencias en lengua/s a enseñar (qué) y de las estrategias, metodologías, actividades y evaluaciones a implementar con dichas competencias (cómo).

0.5. Hipótesis

Actualmente, la enseñanza de la EL2/LE a estudiantes con autismo sigue enfoques para estudiantes típicos con adaptaciones curriculares no específicas en lengua/s, sino generales para el TEA.

Con una didáctica inclusiva específica para estudiantes con TEA, se hace una selección/adaptación de los niveles de conocimientos, habilidades y competencias a aprender para la realización de tareas lingüísticas y comunicativas específicas que se programen en función del perfil cognitivo, dinámico y funcional del estudiante. El diseño curricular apuntaría a un modelo de aprendiz con autismo, con un modelo de aprendizaje atípico y específico que permita proponer una programación curricular individualizada conforme al perfil neuropsicopedagógico de los estudiantes con TEA en el aprendizaje de EL2/LE.

0.6. Variables

Las variables independientes son:

1. El estilo de aprendizaje del estudiante con TEA,
2. Para L2/LE, la afinidad entre lenguas y culturas,
3. Para L1, las competencias a enseñar.

La variable dependiente es el *aprendizaje del español como lengua extranjera*.

Las variables a controlar:

1. Las estrategias y metodologías de la enseñanza del español,
2. La presencia del docente sostén,
3. El contexto educativo (espacio, tiempo, recursos y diseño curricular).

0.7. Objetivos

Ante la necesidad de propuestas educativas inclusivas para la escuela secundaria, esta tesis se propone como objetivo general describir el estado actual de la enseñanza inclusiva del EL2/LE en la escuela secundaria a través de la enseñanza del español en una escuela secundaria italiana a un estudiante con TEA y las reflexiones que se derivan de las problemáticas que emergen del enfoque actual.

De dicha reflexión, se describirán y analizarán las dimensiones plausibles de enseñanza del EL2/LE en aprendices con TEA y propondrá un modelo de aprendizaje del español que, si bien considere los procesos, conocimientos, habilidades y competencias de la lengua expresados por la reglamentación actual, los adapte al perfil del aprendiz con TEA y los exprese de un modo articulado en el PEI.

Para ello, se cotejarán los manuales diagnósticos y los modelos que describen al TEA. El cuadro es complejo y heterogéneo y cada perspectiva posee una mirada propia que observa ciertos aspectos de esta condición. Las descripciones siguen ciertos paradigmas que diagnostican y habilitan ciertos derechos y obligaciones. La identidad nosográfica definida desde el diagnóstico da cuenta de la concepción de *salud* y el tipo de intervención que de ella se deriva. Las explicaciones de cada modelo permitirán dar cuenta de algún aspecto de la variabilidad comportamental de las personas con TEA.

El siguiente paso será establecer el alcance que tienen estos modelos con respecto a sus perfiles de estudiantes. Para ello, se considerarán las necesidades educativas específicas que derivan de su condición. Cómo, desde cada una de esas perspectivas, se visibilizan las necesidades del estudiante con TEA en la escuela y se pueden construir programas de inclusión en el aula.

Dentro del aula de español, se establecerá el alcance que tienen estos modelos con respecto al lenguaje de las personas con autismo y sus perfiles de aprendices de una lengua. Cómo, desde cada uno de estos modelos, se abordan sus características lingüísticas y comunicativas y se pueden construir estrategias de intervención en el aula de español que potencien, faciliten, mejoren, permitan un andamiaje y/o aprovechen las fortalezas de ciertas habilidades para construir programas individualizados en la enseñanza de EL2/LE.

La propuesta tiene el valor de poder servir como documento institucional para trabajar la enseñanza del español como EL2/LE en el secundario con estudiantes con TEA. Por lo que, esta investigación se proyecta como un puente y expresa la intención de poner en relación los requerimientos de las diferentes instituciones (Familia, Escuela, Sistema de Salud), los lineamientos del currículo ministerial y las personas involucradas en la tarea de enseñanza-aprendizaje con programas curriculares, materiales, estrategias y un *approach* acordes al perfil del aprendiz con TEA.

Para corroborar la hipótesis, entonces, se proponen los siguientes objetivos específicos:

- Presentar la historia del TEA,
- Describir la sintomología de las personas con autismo,
- Describir las dimensiones que construyen la nosografía del TEA,
- Cotejar los manuales que certifican las diagnósis,
- Identificar y desarrollar los modelos que explican al TEA,
- Explicar y desarrollar los modelos de lengua que emergen de los modelos explicativos del TEA,
- Describir el sistema de procesamiento lingüístico de las personas con TEA desde la perspectiva del desarrollo atípico humano,
- Explicar el desarrollo lingüístico atípico del TEA según los diferentes modelos neuropsicolingüísticos,
- Analizar las propiedades de la competencia lingüística de estudiantes con TEA,
- Especificar los alcances de la actuación lingüística en la producción y comprensión del lenguaje de personas con TEA,
- Explicar los niveles lingüísticos a los que se accede desde la RR, en aprendices con TEA,
- Explicar los aspectos lingüísticos y comunicativos que pueden ser manipulables y accesibles en el TEA,
- Analizar los paradigmas educativos que permiten el ingreso de estudiantes con diagnóstico de TEA,
- Analizar las leyes que posibilitan la inclusión escolar de las personas con TEA,
- Describir los espacios de intervención de las leyes de inclusión,
- Indicar los deberes y obligaciones de los contratos institucionales con respecto a los estudiantes con autismo,
- Indicar los deberes y obligaciones de los roles institucionales con respecto a los aprendices con TEA,
- Identificar los efectos de los marcos jurídicos educativos sobre las dificultades didácticas de la enseñanza-aprendizaje de personas con TEA en LE en Italia,
- Describir las barreras para la participación de los estudiantes con TEA en la escuela y en el aula de lengua,
- Indicar las configuraciones de apoyo para estudiantes con TEA en la escuela y en el aula de lengua,

- Describir y explicar los enfoques didácticos en la enseñanza de lenguas,
- Analizar los currículos de lengua y las indicaciones nacionales con respecto a su enseñanza-aprendizaje,
- Analizar las indicaciones nacionales con respecto a la enseñanza-aprendizaje a estudiantes con autismo,
- Describir los procesos neurocognitivos-afectivos que permiten y facilitan la adquisición-aprendizaje del español,
- Describir los niveles psicolinguísticos a potenciar y andamiar en la enseñanza del español para aprendices con TEA,
- Describir los niveles psicolinguísticos privilegiados en la enseñanza del español para estudiantes con TEA,
- Observar la enseñanza del español en un estudiante con TEA según las indicaciones nacionales actuales,
- Reflexionar sobre los alcances y limitaciones de la enseñanza del español según los enfoques actuales y los espacios de adaptación curricular posibles,
- Analizar y reflexionar sobre los niveles y aspectos que favorecen y/o obstaculizan la enseñanza-adquisición-aprendizaje del español,
- Diseñar un modelo de currículo de español que favorezca la inclusión del alumnado con TEA, teniendo en cuenta las necesidades y fortalezas según sus perfiles neurocognitivos-afectivos y sus estilos pedagógicos,
- Proponer estrategias pedagógicas que respeten sus perfiles psicoeducativos combinando la atención individual, los grupos, la clase y otros entornos,
- Dar respuesta a las NE de los estudiantes con TEA mediante la propuesta de adaptaciones curriculares individualizadas según sus perfiles pedagógicos que se puedan expresar en un programa y proyecto curricular para lenguas,
- Especificar los alcances de la adquisición-aprendizaje del español,
- Explicitar un modelo de aprendizaje de lenguas para estudiantes con TEA,
- Proponer un modelo de aprendizaje de lenguas para estudiantes con TEA.

0.8. Metodología

El siguiente trabajo se propone abordar la problemática desde la perspectiva metodológica de la **investigación-acción** (I-A). Este es un abordaje que encuentra una problemática cotidiana en la praxis local susceptible de ser planteada como problema de investigación²⁹ y se enfoca en resolverla. Se define la investigación según una visión del ambiente de trabajo y el contexto como lugares apropiados para conducir procesos investigativos (Lewin, 1951).

²⁹ La investigación-acción en educación profundiza la comprensión del problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualquiera de las definiciones iniciales de la propia situación que el profesor pueda mantener.

La I-A es una metodología de investigación social por medio de la cual los implicados en la realidad educativa (docentes, estudiantes, directivos, padres) abordan sus propios problemas educativos y participan activamente no solo en el planteamiento del problema observado, esperado (Argañaraz, 2012), sino también en la recogida de datos, la interpretación de estos y las acciones que se programarán en el futuro. En este proceso, se propicia la reflexión de los implicados en la comunidad educativa.

La I-A va desde la didáctica a las disciplinas, desde el método a las disciplinas (Di Cintio, 2005). Esto es, la articulación de la enseñanza-aprendizaje según un procedimiento formal extensible a más campos del saber a constatar, desde una matriz metodológica común. La metodología de investigación, por lo tanto, representa un nexo constitutivo de la didáctica interdisciplinar y se manifiesta en la dinámica de la investigación-acción, como contexto para realizar la formación que se propone.

La I-A, en el aula, como metodología, ofrece diferentes estrategias, técnicas y procedimientos en un proceso riguroso, sistemático y crítico, para reunir los requisitos de la investigación científica. Esta metodología considera a la enseñanza como un proceso de investigación, de reflexión constante de las propias prácticas educativas.

Específicamente, en la enseñanza de lenguas extranjeras, la aplicación de la metodología de la I-A potencia y permite mejorar el aprendizaje en L2/LE al trabajar directamente en el aula, el contexto real donde se observan los problemas y se pueden proponer soluciones a estos para un aprendizaje adecuado (García-Cano Lizcano, 2019).

Partiendo de la diversidad como premisa y condición del quehacer docente cotidiano y la neurodiversidad como las variaciones interindividuales del desarrollo cerebral y de sus funciones psicológicas, las estrategias, metodologías y actividades didácticas siguen un punto de vista neuro-psico-pedagógico. Es decir, la consideración de que existen diferencias individuales en la organización y en el funcionamiento cognitivo de los estudiantes que dan cuenta de diferencias en el neurodesarrollo según la personalidad, la genética y las experiencias.

Por esto, la I-A inclusiva evidencia en la práctica misma la orquestación de diferentes disciplinas (interdisciplinariedad), pero, para resolver problemáticas va más allá del marco del conocimiento disciplinar ya que requiere una nueva articulación de los saberes. En este caso, la I-A inclusiva genera una dinámica de acción en los varios

niveles de realidad a la vez. Pero, el carácter transdisciplinar emerge desde la integración de los conocimientos en la propuesta de comprensión y resolución de la complejidad que se aborda (Osorio, 2012).

Los pasos de la I-A son:

1. La **situación inicial** anteriormente explicitada del **estado de la cuestión**³⁰ de enseñanza de español en la escuela secundaria a estudiantes con certificado de TEA;
2. La **planificación** en la que se describió el **problema**, la **hipótesis**, los **objetivos**, los **participantes**, los **materiales** y los **instrumentos**;
3. La **acción** como una fase de recolección de datos en las horas de enseñanza de español en la escuela secundaria italiana con un caso de estudiante con TEA;
4. El observar, analizar y **reflexionar** sobre los datos recogidos y
5. La **reflexión final**.

Al describir (descubrir) y explicar lo que sucede, la investigación construye un *guión* del caso único sobre el hecho para, luego, interpretarlo desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema: profesores, estudiantes, padres, personal no docente, directores y el contexto social comunitario del estudiante. Los datos recogidos ayudan a corroborar el contexto. Analizar un problema exige analizar también los supuestos, las prácticas y los efectos.

El trabajo de observación y recogida de datos se realizó, durante un año, en el aula de español de una escuela secundaria pública de Padova, Italia, en donde se encontraba inscripto un estudiante con certificación de TEA, N. B. La docente-investigadora es la autora de la presente tesis que enseña como docente curricular de la materia español como segunda lengua comunitaria (ELE) en la escuela secundaria, con contrato como profesora titular.

El trabajo de enseñanza de español a un estudiante con diagnóstico certificado de TEA se realizó en sinergia con un **docente de sostén** co-titular del curso con un aprendiz con TEA. Con dicho docente, cotidianamente, se acordaron los pasos a seguir, las tareas a realizar y las evaluaciones a probar.

Las fuentes de datos para realizar este trabajo fueron mixtas. Es decir, se usaron datos de fuentes primarias y secundarias. Los datos primarios fueron recogidos durante

³⁰ Se identifica el problema a investigar que puede ser una práctica de aula o una situación que nos preocupa. Para ello debe tenerse en cuenta sus características y el contexto en el que se enmarca.

el año escolar. Estos son los documentos escolares, las grabaciones durante la evaluación, pruebas escritas, el material didáctico y el registro de observación.

Para obtener los datos, las pruebas escritas y la grabación de las evaluaciones orales del estudiante con diagnóstico certificado de TEA se realizó una reunión con los padres del estudiante. En dicho encuentro, se comunicó el propósito del trabajo de investigación, los instrumentos a utilizar y las tareas que se evaluarían. Asimismo, se entregó una nota escrita para el **consentimiento informado** en la que se detallaba el trabajo de investigación y se explicitaban los objetivos, la voluntariedad del trabajo, la reserva del uso de datos con el fin de que autorizaran la participación de su hijo. Los padres firmaron el consentimiento. Esta documentación se anexa a la siguiente tesis.

Para el desarrollo de la investigación-acción, el estudiante de español con TEA, siguió el curso durante un año escolar. Al final de cada UD, se planteó la realización de evaluaciones adaptadas a su condición. Para cada una de ellas, hubo una preparación y anticipación temporal y emotiva con claras instrucciones y ejemplos.

Por lo tanto, se emplearon técnicas de recolección de datos a través de la observación directa, la grabación de audios, las **producciones escritas** y los **documentos** escolares para la inclusión de N. B. Los datos producidos directamente por el estudiante con TEA son el registro de las **evaluaciones orales** y las **evaluaciones escritas**. La muestra representativa son las producciones orales y escritas de N.B.

Por otro lado, las fuentes de datos secundarios de otros investigadores sobre el autismo (modelos explicativos citados anteriormente) permitieron la presentación de casos descriptos en la bibliografía científica y la construcción del **estado de la cuestión** en la identificación del problema y la delimitación de la unidad de análisis. El análisis desde las disciplinas permitió una propuesta que va más allá de las mismas al articular e integrar qué y cómo enseñar ELE (unidades, niveles, procesos, roles y modelo de aprendizaje que emergen de la lingüística aplicada) a estudiantes con TEA y guiar la observación de las complejas prácticas de enseñanza del mismo.

Los resultados muestran que la enseñanza del español sigue una inclusión legal, pero no disciplinar porque esta requiere el diseño curricular adaptado a las competencias, objetivos, estrategias, metodologías y evaluaciones del estilo de

aprendizaje de los estudiantes con TEA que no están reglamentados ni especificados. Por lo tanto, el PEI carece de un programa de la materia ELE adaptado al TEA.

La **reflexión final** plantea una **conclusión** en donde se deja abierta la posibilidad para seguir el proceso de investigación: se propone un posible modelo de enseñanza inclusiva del español a estudiantes con autismo susceptible de ser aplicado y ampliado.

Una consecuencia teórico-metodológica de este trabajo es una discriminación entre los contenidos habilidades y competencias didácticas a enseñar y evaluar para los aprendices con autismo. Esta distinción-especificación ofrece un enfoque inclusivo de enseñanza del español a estudiantes con TEA en la escuela secundaria. El alcance es transdisciplinario (Piaget, 1972) ya que propone la construcción del objeto epistemológico que resulta de la práctica misma en el cruce de las disciplinas implicadas en diferentes niveles. El impacto, asimismo, permitiría reflexionar, posteriormente, sobre la didáctica del español también como L1.

Otra consecuencia didáctica es una guía para una propuesta válida y fundamentada de diseño y construcción del material didáctico inclusivo de lengua española para estudiantes con TEA.

0.9. Organización de la tesis

Este trabajo está escrito con enlaces internos (hipervínculos). Debido a la extensión y variedad de disciplinas y argumentos desarrollados, las negritas remiten a los capítulos donde se desarrolla el tema evocado. Igualmente, los índices están enlazados con las páginas para facilitar el rastreo de la información, de modo que, al marcar el enlace, aparece la posibilidad de remitirse directamente al apartado.

La tesis está organizada en tres partes: *la primera* presenta el **marco teórico**, *la segunda* recoge los datos, los analiza, los discute y concluye con la **investigación** y *la tercera* incluye los **anexos** con los documentos que prueban y dan cuenta del proceso de investigación, los manuales diagnósticos y la normativa para la inclusión escolar.

La **primera parte** está integrada por tres capítulos. El *primer capítulo* teórico hace un recorrido histórico del **autismo**: desde la **denominación** hasta los **actuales modelos explicativos**. Aquí, se presentan los **manuales** internacionales que se utilizan

para diagnosticar al TEA. La identidad diagnóstica se presenta en forma de un documento legal que habilita el ingreso a las instituciones escolares y otros derechos derivados de dicha condición y desde donde se establecen intervenciones educativas, institucionales, terapéuticas y sociales.

Asimismo, *el primer capítulo* aborda los modelos psicológicos que explican al TEA y sus principios epistemológicos desde donde construyen sus programas de investigación científicos (PIC). Estas posiciones permiten comprender la visión que adoptan para describir a las personas con TEA y construir sus perfiles. Los constructos que explican no son exhaustivos ni potentes como para poder abarcar todas las conductas. No obstante, permiten establecer perfiles de estudiantes con rasgos atípicos que son los que servirán de matriz para la consideración de un estilo de aprendizaje. Asimismo, estos modelos perfilan los estados del desarrollo de la L1. Tanto el estilo de aprendizaje como el potencial estado de L1 son las condiciones necesarias e imprescindibles en base a las cuales proponer programas escolares inclusivos de lengua española que establezcan recorridos curriculares con las estrategias, metodologías y prácticas adecuadas para un aprendiz con autismo.

El *segundo capítulo* del marco teórico aborda la **inclusión en la escuela secundaria**. Para ello, se realiza un recorrido histórico, epistemológico y legal desde donde se construye la **inclusión escolar**. Se abordarán los paradigmas que han impulsado los marcos regulatorios en el ámbito educativo que garantizan el ingreso, la permanencia y el egreso de estudiantes con diagnóstico de TEA. Se analizan las leyes de la **República Italiana** sus espacios de intervención, sus efectos legales y educativos.

Asimismo y en relación con las características derivadas de los modelos explicativos, se proponen perfiles pedagógicos de estudiantes con TEA que dan cuenta de un cierto estilo de aprendizaje que sirve de base para proponer programas inclusivos de enseñanza de lengua española en la escuela secundaria. Es decir, se ponen en relación los resultados del análisis de los modelos explicativos del TEA (perfil neuropsicológico que se deriva de los modelos de TEA) con las conclusiones de los análisis de los marcos regulatorios educativos para delinear un perfil pedagógico TEA orientado específicamente a la **lengua**. En los programas inclusivos, se consideran fundamentalmente las **configuraciones de apoyo** para eliminar las barreras a la

participación y el aprendizaje de la lengua y plantear los objetivos, las metodologías, las estrategias, las evaluaciones y las actividades de inclusión en el aula.

El *tercer capítulo* teórico hace referencia a la **didáctica de la lengua española**. Por lo que, se inicia con la **historia de la glotodidáctica** (interdisciplina de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas), con los cambios de paradigmas disciplinares que hacen a las rupturas y continuidades de **los enfoques en enseñanza de lenguas**. Se analiza el **enfoque por tareas** que es el que se utiliza actualmente.

Luego, se analizan las **leyes** que regulan el currículo de la escuela secundaria con respecto a la enseñanza de lengua española. Estas leyes proponen un enfoque glotodidáctico para estudiantes normotípicos. Por lo que, teniendo en cuenta la normativa actual, se describen los espacios de intervención inclusivos de la didáctica del español que habilitan el aprendizaje de dicha lengua en estudiantes con TEA y aquellos espacios curriculares que no son considerados.

Según los modelos explicativos del TEA, en el tercer capítulo se describe el **modelo de lengua** que deriva de los mismos. Es decir, se ponen en relación nuevamente las conclusiones del primer capítulo (tipo de lengua que se deriva de los modelos que abordan al TEA) en un primer paso de integración disciplinar. **El estado de L1** con el que llegan los estudiantes con TEA a la escuela secundaria permite conocer la base desde donde se construye la **adquisición-aprendizaje del español** como EL2/LE. Con esta base, se puede observar la **adecuación** de los enfoques actuales de enseñanza de lenguas en el secundario a estudiantes con autismo y se pueden interpretar las acciones educativas.

La *segunda parte* de la tesis es el trabajo de **investigación-acción** en la escuela secundaria con un estudiante con TEA, con los datos empíricos. El *sexto* capítulo trata de responder la pregunta ¿cómo se enseña la lengua en la escuela secundaria a estudiantes con autismo? Se utiliza una metodología cualitativa para recoger datos de un caso, un estudiante con TEA (N. B.) en todo el primer año de la materia de español en la escuela secundaria italiana. Allí, se describe el trabajo de 5 semanas con el desarrollo de una UD trabajada con el curso, se indican los diferentes apartados de currículo de la materia para todos los estudiantes, se analizan los **resultados** de las **evaluaciones de N. B.** cuyo PEI sigue la normativa vigente con adecuaciones curriculares inclusivas, con

una propuesta de enseñanza de ELE para un aprendiz con TEA que sigue los **enfoques glotodidácticos actuales** (para estudiantes típicos).

Los datos describen y corroboran el estado de la cuestión: tanto los PEI como los materiales didácticos para estudiantes con TEA no se adecuan al estilo de aprendizaje de los mismos. Por lo que, los resultados de las evaluaciones dan cuenta de una inclusión legal pero no específicamente didáctica. Se discuten los resultados con relación a una **propuesta efectiva** de didáctica inclusiva del EL2/LE para estudiantes con TEA en la escuela secundaria y el alcance científico de los mismos.

El *séptimo capítulo* recoge las **conclusiones** de esta investigación y reflexiona sobre la problemática actual y sus posibles resoluciones. El estado de L1 con el que llegan los aprendices con autismo a la escuela secundaria permite conocer la base desde donde se construye la adquisición-aprendizaje del español y permite proponer un **modelo de aprendizaje inclusivo** y, por lo tanto, orientar un **PEI** para una enseñanza de la lengua española en la escuela secundaria. Esta articulación (estilo de aprendizaje y estado de L1) es válida para la propuesta curricular inclusiva del español en la escuela secundaria para las L2/LE tanto como para la L1.

Asimismo, del enfoque glotodidáctico, se analiza qué aspecto se adecua a un estilo de aprendizaje de un estudiante con TEA y cuál no es apropiado para implementar en la enseñanza del español en la escuela secundaria en función de los supuestos que los sustentan: la consideración del objeto disciplinar *lengua española*, el rol del docente, el tipo de aprendiz y el modelo de aprendizaje. Es decir, los resultados del segundo capítulo con el análisis de los enfoques glotodidácticos articulan los estilos de aprendizajes de estudiantes con autismo y los posibles enfoques para enseñar lengua a estudiantes con dicha condición, justificando cada una de las elecciones. El carácter transdisciplinario emerge de esta práctica reflexiva y analítica de las disciplinas implicadas en cada uno de los niveles.

El conocer tanto el estilo de aprendizaje como el estado de L1 de los estudiantes con TEA de la escuela secundaria permite no sólo generar currículos inclusivos de L1/L2/L3, sino también habilita propuestas válidas y fundamentadas de diseño y de construcción del material didáctico de lengua española para estudiantes con autismo.

La *tercera parte* presenta los **anexos** que se dividen en seis. El primero incluye la **documentación** que ha permitido llevar adelante la investigación: los **documentos legales**, los **contratos** en la escuela, los **consentimientos informados** firmados por los padres del estudiante con TEA. Los **documentos para la inclusión** (el **diagnóstico**, las **áreas de intervención** de N. B, el **PEI**, el **material didáctico** y las **evaluaciones de N. B.** en el **aula ELE**). El segundo desarrolla las características y los cambios paradigmáticos de las últimas versiones de los **manuales internacionales** con respecto al autismo. El tercero desarrolla los modelos explicativos del TEA que han sido **refutados**. El cuarto amplía **la biología del TEA**. El quinto presenta una profundización de **la normativa argentina para la inclusión educativa**. El sexto desarrolla en profundidad **otros enfoques glotodidácticos**: estructuralista, comunicativo y humanista. El último anexo hace referencia a otro tipo de **intervenciones educativas en el TEA**.

MARCO TEÓRICO

1. El trastorno del espectro autista

“De la experiencia límite del Otro
–de lo que, para una cultura,
es a la vez interior y extraño
y debe, por ello, excluirse
(para conjurar un peligro interior),
pero encerrándolo
(para reducir la alteridad)-
a las formas constitutivas del saber médico
y de éste al orden de las cosas
y al pensamiento de lo Mismo...”
(Foucault, 1983)

1.0. Introducción

El trastorno del espectro autista (TEA), como se lo denomina hoy en día, es una condición diagnóstica que ha pasado por diferentes descripciones en su clasificación nosográfica. Desde la creación del término *autista* hasta la actualidad, las descripciones del comportamiento de los TEA han pasado por diferentes categorías de clasificación y por muchas discusiones en el ámbito de la salud mental hasta llegar a la actualidad con una clasificación dimensional categorial del autismo como un ‘trastorno del neurodesarrollo’ (APA, 2013; OMS, 2018). La larga historia de modificaciones de denominación, clasificación y descripción se relaciona con cambios de paradigmas en cómo concebir y abordar la *salud-enfermedad* y con los avances tecnológicos que generan rupturas, continuidades e innovaciones en los modos de construir las teorías y posicionar los objetos a estudiar.

El TEA mantiene los *específicos* síntomas clínicos identificados por Kanner (1943) y Asperger (1944). Los avances, en la actualidad, habrían permitido la identificación de diferencias en el cerebro, factores genéticos y otras causas. Estas causas darían cuenta de un fenotipo que genera un desarrollo cerebral y mental que tomaría otras vías, no las típicas³¹. Pero, explicar las causas del autismo no implica explicar *al* autismo; es decir, poder dar cuenta de las personas con TEA según sus modos de ser y hacer en el mundo. Para ello, hay varias teorías que guían tales explicaciones. Cualquier propuesta simple y cualquier orden jerárquico entra en crisis

³¹ La definición de *neurotípico* hace referencia al desarrollo del cerebro humano con un estilo de funcionamiento neurocognitivo estándar, dominante o mayoritario (Silberman, 2016).

con la heterogeneidad y diversidad de *autismos* tanto por su complejidad evolutiva como por la secuencia de eventos que se dan en su desarrollo.

No todos acuerdan en cómo explicarlos. Hay diferentes perspectivas: psicodinámicas, socioafectivas, cognitivas, sociocomputacionales, biológicas. Algunas hipótesis refutadas y otras, ya canónicas, han conducido a nuevos conocimientos. Se pueden abordar estos modelos en cuanto a la interpretación de esta condición como *específica* o no. Es decir, hay un grupo de modelos que explica al autismo como un fenómeno *primario*, susceptible de ser definido en términos psicológicos, como evidencia de un trastorno primario. Otro grupo, considera esta condición como *secundaria*, consecuencia de un déficit general.

Tales explicaciones permiten comprender conductas, entender los procesos subyacentes y guiar los proyectos y las prácticas de intervención y formación para mejorar la calidad de vida en diferentes ámbitos. En el que aquí compete, estas explicaciones permiten delinear perfiles de estudiantes en el ámbito educativo. Por ello, considerando estos modelos y los perfiles de personas con TEA que de ellos derivan, es posible generar intervenciones cotidianas significativas en el andamiaje del proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua española de las personas con TEA.

En este capítulo se hará un recorrido histórico de esta condición diagnóstica, desde la construcción del cuadro hasta la selección del nombre. Luego, se abordarán los manuales que diagnostican al TEA. Los manuales son la literatura médica que nombra, clasifica y cataloga al autismo y es el punto de partida de los diagnósticos y certificados, documentos médicos con valor legal. Con esos documentos se accede a otros espacios como son los educativos, terapéuticos, sociales, etc.

De la descripción de los síntomas se pasará a la consideración de los modelos que intentan explicar el TEA y sus principios epistemológicos desde donde construyen sus teorías. Estas posiciones permiten comprender la visión que adoptan para describir a las personas con TEA y construir sus perfiles. Los constructos que lo explican no son exhaustivos ni potentes como para poder abarcar todas las conductas. No obstante, permiten establecer perfiles de estudiantes con rasgos atípicos que son los que se adoptarán, según el criterio de pertinencia explicativa de cada modelo, para proponer

programas de lengua española que establezcan recorridos curriculares con las estrategias, metodologías y prácticas adecuadas para aprendices con autismo.

1.1. Antecedentes históricos

“La tarea fundamental del “discurso” clásico es atribuir un nombre a las cosas y nombrar su ser en este nombre... Al atribuir a cada cosa representada el nombre que le convenía y que, por encima de todo el campo de la representación, disponía la red de una lengua bien hecha, era ciencia – nomenclatura y taxinomia (sic)”.
(Foucault, 1983)

La historia del término *autismo* tiene poco más de 100 años. Antes, el cuadro, denominado actualmente trastorno del espectro autista (TEA), aparecía descrito en crónicas, relatos literarios o religiosos en la construcción de personajes diabólicos (Artigas-Pallarés & Pérez, 2012) o cándidos que no acataban las convenciones sociales o pragmáticas (en *Las Florecillas de San Francisco de Asís*). En el ámbito clínico, lo que hoy se conoce como TEA era un grupo comprendido dentro de la *demencia infantil*³², *demencia precocísima*³³ (De Sanctis, 1906) o la *psicosis infantil*³⁴ (Klein, 1930), con descripciones que no encuadraban completamente con estos diagnósticos (Kanner, 1965).

Recién en 1911, el psiquiatra suizo Eugen Bleuler utilizó por primera vez el neologismo ‘encierro autista’ para referirse a rasgos de la *esquizofrenia*. La noción bleuleriana describía el aislamiento que afectaba a un grupo de pacientes con esquizofrenia grave, manifestando un retiro de la realidad o un “*detachment from reality*” (desapego de la realidad, trad. mía; Bleuler, 1911, p. 65). El autismo era, así, un síntoma *secundario* de la esquizofrenia.

³² Diagnóstico adjudicado a Victor d’Aveyron por el médico Jean Itard en 1801, el muchacho encontrado en el bosque de ese pueblo francés en estado *salvaje*.

³³ Una demencia que se diferencia de la “frenastenia” (debilidad mental) por ser incurable y congénita. Describió un caso, D. Flavio, con retraso en el desarrollo del lenguaje, lenguaje oral después de los 5 años, ecolalias, estereotipias, muy alta capacidad musical, insensibilidad y escasa afectividad, tendencia a la soledad, etc.

³⁴ Un niño de cuatro años, Dick, que se lo describe como indiferente a la presencia del adulto, desde el nacimiento. Tampoco había mostrado emociones, positivas o negativas, ignorando el entorno que lo rodeaba. La producción lingüística eran ecolalias. Tenía dificultades con la comida, negándose a masticar los alimentos solo los aceptaba en forma líquida.

El vocablo ‘autismo’ está formado por $\alpha\upsilon\tau\acute{o}\varsigma$ (autos-) que significa uno mismo, en griego y por el sufijo -ismo, $\iota\sigma\mu\acute{o}\varsigma$ ‘ismós,’ que forma el sustantivo abstracto: el *sí mismo*. Pero, la palabra derivaba directamente del concepto de *autoerotismo* freudiano sin el *eros* (Ballerini et al., 2006). La descripción de Bleuler retomaba la idea de una fisiológica fase evolutiva autoerótica en el desarrollo humano y al intento de comprender la psicosis (o alguno de sus aspectos) a partir de la *sexualtheorie* freudiana que se delineaba en aquellos años. Los fenómenos psicóticos se trataron de colocar en la historia evolutiva del sujeto³⁵ como una falla en la sucesión y organización de la *psyché*.

Autismo contenía la idea de que el cuadro descrito sería una regresión o fijación en la fase autística o autoerótica *normal*, fase hipotetizada por Freud (1914). En su evolucionismo, los fenómenos psicopatológicos representarían aspectos primitivos del desarrollo, por detenerse o por retroceder. Pero, como el mismo autor explicita, los conceptos de *autoerotismo* y *libido* son más amplios y el uso de ‘autismo’ alude positivamente a ‘encierro’, adquiriendo predominancia la vida interior (Bleuler, 1911).

Gran parte de la literatura psicodinámica del autismo, después de Kanner, se movió sobre estos principios teóricos. Se lo describió como un cuadro que representa una *falla* en las primitivas fases de la construcción de la *relación de objeto*³⁶ (Ballerini et al., 2006). De allí, derivaría un intento psicopatológico de reconstruir (por fijación o regresión) una condición primaria autosuficiente. Para evitar la angustia de la relación fallida, el sujeto se encerraría en sí mismo, retirándose del mundo externo, y eliminaría así cualquier posibilidad de continuidad evolutiva: un mecanismo de defensa.

En 1943, el psiquiatra austríaco Leo Kanner publicó, en EE. UU., el primer artículo sobre el autismo: *Autistic disturbances of affective contact*. Utilizó el término de Bleuler para describir el comportamiento de once niños entre 2 y 8 años de edad. Las características sintomáticas constituían un ‘disturbio autístico de contacto afectivo’, no ya un síntoma secundario de otra patología, sino un conjunto de “*peculiarities*” (‘peculiaridades’, trad. mía; Kanner, 1943, p. 217) que constituyen

³⁵ El término ‘sujeto’ es utilizado conceptualmente desde diferentes disciplinas. Aquí, alude al uso que se le da desde la psicología. En este trabajo, el abordaje interdisciplinario requiere que se explicita su uso conceptual. Siendo la enseñanza de la lengua española el objetivo disciplinar a aprender, el ‘sujeto’ a estudiar es el gramatical. Aquí no se analiza a la persona, ni se habla de pacientes. En la escuela, se trabaja con aprendices que, en este caso, entran con diagnósticos de TEA.

³⁶ La relación de objeto, en la teoría psicoanalítica, hace referencia al desarrollo de las relaciones significativas que hacen posible el nacimiento del psiquismo, las primeras etapas del vínculo madre-hijo y la tendencia dirigida a los objetos que van más allá del principio del placer.

síntomas, un “*syndrome*” (Kanner, 1943, p. 242), *sin-drome*, es decir, lo que etimológicamente *va junto* y que se organiza en torno a ciertos aspectos nucleares *específicos* (Kanner, 1965). Su descripción fue lo que luego llamaría ‘autismo infantil’³⁷ (Kanner, 1944).

Los niños mostraban distanciamiento, ausencia relacional y de reciprocidad en el contacto/compartir con otros seres humanos. Todos ellos tenían problemas en el lenguaje y la comunicación: tres eran mudos, el lenguaje de los otros era rudimentario y con particularidades como la ecolalia³⁸, literalidad, significado fijo de categorías referenciales, la ausencia de un “uso correcto del pronombre personal al referirse a sí mismo en tercera persona” (Kanner, 1943, p. 244) o el uso bizarro de algunas palabras. La simbolización, los procesos de abstracción, la referencia, la comprensión y producción de significados para otros resultaban alterados. Algunos otros fenómenos, como rituales, fijación y la repetición o no modificación parecían correlacionados con el autismo. La interrupción de un comportamiento repetitivo o del orden previsto era motivo de crisis.

Kanner observó otro aspecto importante: la existencia de capacidades cognitivas³⁹ “*with good cognitive potentialities*” (Kanner, 1943, p. 247; 1944, p. 217): capacidad visoespacial, estética, musical y memoria. De la interpretación de estas características, Kanner habría conjeturado la idea de que el *autismo* sólo fuese un funcionamiento *retardado* (Ballerini et al., 2006) y lo indujo a un optimismo sobre su evolución (Kanner, Rodríguez & Ashenden, 1972).

Contemporáneamente, en 1942, el pediatra austríaco Hans Asperger defendió su tesis pos-doctoral⁴⁰ con la descripción de un cuadro similar al de Kanner (aunque sin conocerlo), retomando el concepto de la psiquiatra rusa, Sucharewa, de *psicopatía autista* (Artigas-Pallarés & Pérez, 2017) pero con características *específicas*. Su trabajo fue publicado en 1944. En 1981, Lorna Wing, lo retomó y, desde entonces, se lo conoce

³⁷ El adjetivo *infantil* creó confusiones en cuanto a condiciones nosocómicas, creando del autismo una etapa evolutiva de la esquizofrenia. actualmente, no se utiliza y fue eliminado de los manuales.

³⁸ La ecolalia es la repetición mecánica del habla propia o pronunciada por otra persona. Ver **modelos actuales**.

³⁹ Anteriormente, no eran valoradas estas *islas de capacidad*, como si éstas fueran una manifestación de falta de una coherencia central. Las funciones de aprendizaje de las capacidades existentes, bien usadas, pueden desarrollar proyectos habilitativos coherentes e integrados, generando satisfacción y autoestima y permitiendo manifestar la propia subjetividad.

⁴⁰ Tesis que no se encuentra en los archivos vieneses (Czech, 2018).

como Síndrome de Asperger (SA). En 1991, Uta Frith lo tradujo del alemán al inglés, actualizando la terminología.

Esta *psicopatía*, según Asperger, no era una esquizofrenia, sino un *perfil* de personalidad⁴¹ con desviación social. Retoma la tradición psicopatológica alemana en un contexto nazi. Sus estudios se releen en la óptica revisionista no exenta de dilemas morales⁴² (Czech, 2018). Durante su trabajo como pediatra, en Viena, las investigaciones estaban inmersas en el contexto (Lakatos, 1974) del paradigma de la superioridad racial para identificar, clasificar, controlar y eliminar al diverso, no *puro* que, en el ámbito médico, se entiende en términos de *discapacidad*. Los pacientes con *esquizofrenia*, con *epilepsia hereditaria*, con *ceguera hereditaria*, *débiles mentales* y otras etiquetas representaban la *discapacidad* que la *higiene nazi* tenía que *limpiar* para eliminar la genética enferma-inferior y así mejorar, hasta la *perfección*, la raza.

Allí, Hans Asperger describe detalladamente este trastorno. Planteó que el autismo no es un retiro secundario del mundo exterior, como en la esquizofrenia bleuleriana, sino una condición originaria y constante, para toda la vida. Su población estaba constituida por un grupo de niños de 6 a 11 años con un buen nivel cognitivo⁴³, sin problemas lingüísticos en los niveles fonológico, morfológico, sintáctico y semántico, pero presentaba alteraciones a nivel pragmático. Los aspectos prosódicos, de modulación, tono, adecuación al contexto comunicativo eran deficitarios, así como las capacidades no verbales de comunicación. Una especie de lenguaje *mecánico*, *protocolar*. Presentaban otros aspectos idiosincrásicos, similares a los descritos por la psicopatología como características del lenguaje *esquizoide*: tendencia a la abstracción, racionalismo, descuido de la interlocución y sus tiempos, argumentaciones con transposiciones de diferentes niveles de abstracción. Un lenguaje íntegro pero carente de funciones *comunicativas interpersonales*, como si la consideración de la perspectiva del interlocutor no fuese parte intrínseca de la competencia comunicativa.

⁴¹ En el original, Asperger usa *Persönlichkeitsstörung* (trastorno de la personalidad, disturbo, perturbación), Frith lo tradujo como *autism*.

⁴² No indicar una discapacidad era un delito penal a las leyes raciales. A los así diagnosticados, los mandaban a la clínica de eugenesia para esterilizarlos o eliminarlos con la eutanasia nazi.

⁴³ En la observación y la elección de términos se construyen pacientes con virtudes que resultan funcionales al tipo de ideología impuesta: *excepcionales*, *profesores*, *científicos*, *con capacidades especiales*, etc. Asperger, en 1938, sostenía que no todo lo que resulta extraño, anormal o *raro* es *inferior*. Muchos niños etiquetados en el *régimen del diagnóstico* como *débiles mentales* fueron eliminados en la clínica Am Spiegelgrund y, tal vez, algunos con *autismo de bajo funcionamiento* o autismo a la Kanner (Sheffer, 2018).

Asperger observó el cuerpo: dificultades mímicas, psicomotoras y posturales. El cuerpo es importante en la descripción de Asperger. Estos niños, a los que parece que les faltara un *contacto ocular*, “*dal~ sie vieles scheinbar nur mit dem ‘peripheren Gesichtsfeld’ sehen, nur ‘yore Rande der Aufmerksamkeit her’ wahrnehmen*” (miraban las cosas con un ‘campo de visión periférico’, trad. mía; Asperger, 1944, pp. 94-95), manifestaban una dificultad en la estructura corpórea de la comunicación. Las manifestaciones de estas torpezas variarían a lo largo de la vida. En edades más avanzadas, se expresarían en actividades grupales o deportes que requiriesen coordinación e integración psicomotoria.

Sobre el plano afectivo, se caracterizaban por una dificultad social⁴⁴, de empatía, de sintonización emotiva, de intuición afectiva de los otros: la capacidad de entrar de un modo fluido en los intercambios interpersonales se hace sólo con un control intelectual, son “*Intelligenzautomaten*” (autómatas inteligentes, trad. mía; Asperger, 1944, p. 103). La dificultad del contacto afectivo y de intercambio con el ambiente se correlaciona con la dimensión de intereses peculiares, preocupaciones fijas e inusuales. Algunos de estos intereses (por ejemplo, por los números) son precoces, otros, se desarrollan más tarde y llegan a asumir rasgos científicos⁴⁵ (en mecánica, astronomía, botánica, geografía, la vida de los animales e insectos, etc.).

Esta *psicopatía autista* se haría evidente después de los tres años; sería constitucional y familiar, aunque no hereditaria⁴⁶, afectaría sólo a los hombres y se diferenciaría de la esquizofrenia. Kanner, sin embargo, sostenía el origen genético (“*For here we seem to have pure-culture examples of inborn autistic disturbances of affective contact*” (evidenciado mío; Kanner, 1943, p. 250) y la correlación con el vínculo parental de padres con estudios. Los pacientes de Asperger tienen un coeficiente intelectual medio-alto y, a veces, capacidades extraordinarias en áreas restringidas; los de Kanner *cognitives potentialities* e islas de habilidad.

La diferencia con el autismo kanneriano es que los pacientes de Asperger no presentan problemas lingüísticos, de hecho, hablan antes de caminar, es decir que

⁴⁴ Disociables, pero no asociables: con la ayuda y educación necesarias podrían integrarse al sistema del *Volk*. Los ‘asociables’ no eran capaces de aprender para volver a la sociedad, en el contexto nazi.

⁴⁵ Características estas que no requerían la disciplina terapéutica o la cura pedagógica del régimen.

⁴⁶ La interpretación genética del trastorno, en el contexto de Asperger, conllevaba la intervención del procedimiento disciplinar médico y clínico del nazismo.

desarrollan un lenguaje no retardado, pero deficitario en sus aspectos comunicativos evidente sólo después del tercer año de vida. El vínculo con el mundo externo es buscado por estos niños, aunque de un modo excéntrico, contrariamente al autismo kanneriano.

Ambos estudiosos consideraron al autismo en cuanto entidad diferente de otros cuadros sindrómicos conocidos hasta el momento, como la esquizofrenia. Así, el autismo asume entidad nosográfica como condición diagnóstica existencial y de por vida por la co-incidencia de problemáticas persistentes en la comunicación y, muchas veces, en el lenguaje, en la interacción social, patrones de comportamiento restrictivos y repetitivos, repertorio restringido de intereses y actividades.

1.2. Tríada de déficits o tríada de Wing-Gould

Toda palabra se convierte de manera inmediata
en concepto en tanto que justamente no ha de servir
para la experiencia singular y completamente individualizada
a la que debe su origen...
(Nietzsche, 1998)

En el año 1979, Lorna Wing y Judith Gould sugirieron una nueva consideración del autismo. El cambio se basó en el estudio llevado a cabo por estas autoras en un área de Londres. El estudio permitió identificar pacientes que encajaban en el patrón descrito por Kanner. Pero, también, pacientes que, sin ajustarse al perfil kanneriano, mostraban en mayor o menor *grado* problemas en la interacción social, comunicación e imaginación, asociado a un patrón de conductas rígidas y repetitivas, cualitativamente similares a las de los autistas *típicos*, pero cuantitativamente distintas. El retraso mental aparecía como una dimensión distinta. Estas características podían ser identificadas independientemente del nivel de inteligencia y estar asociadas o no a otros problemas médicos o psicológicos

Asimismo, el trabajo de Asperger fue descubierto cuando Wing (1981) lo publicó en inglés junto a su descripción de 34 casos (19 correspondientes a la descripción de Asperger). Este afinó la distinción entre autismo y psicopatía autística. Mostró cómo, en muchos casos, antes de los 3 años, se evidencian una disminución en la interactividad, una tendencia a reducir los intereses, una menor actitud comunicativa,

una reducción del juego imaginativo, a veces retardo en la adquisición y desarrollo del lenguaje. Inclusive, se reconsideró el aspecto de género: solo el 20% eran mujeres.

El estudio de Wing llamó la atención sobre estos cuadros y contribuyó a la clasificación en los manuales médicos, psicológicos y psiquiátricos denominándolo ‘el síndrome de Asperger’ en el **CIE-10** (OMS, 1990) o ‘el trastorno de Asperger’ en el **DSM-IV** (APA, 1994), dentro de los ‘trastornos generalizados del desarrollo’. Mientras tanto, en la nosografía existía ya una idea de continuidad con las otras manifestaciones del autismo al interior del ‘espectro autista’. De todos modos, muchas cuestiones permanecían abiertas en torno al SA: su naturaleza, sus vínculos con las otras condiciones psicopatológicas como el ‘autismo de alto funcionamiento’⁴⁷.

Un efecto importante fue el de sugerir un *continuum* en el espectro autista, con numerosas gradaciones, variantes y combinaciones en las diferentes dimensiones. La demostración de la no casualidad de las asociaciones entre los tres criterios de la tríada tuvo importantes repercusiones en la concepción del autismo, comprendiendo al autismo clásico kanneriano (aislamiento y repetitividad) como a los otros. Por un lado, sugiere la posibilidad de diferentes vías etiopatogénicas y, por otro, alude a la no necesidad de un único trastorno primario.

Las tres dimensiones podían combinarse de un modo variable. Esta multiplicidad de combinaciones determinaría las variaciones de un *continuum* (más o menos *típicos*, más o menos *puros*) que, además, mantienen una coherencia. Desde entonces, la ‘tríada Wing-Gould’ (trastorno cualitativo de la capacidad de interacción social; trastorno cualitativo de las capacidades comunicativas, lingüísticas y no lingüísticas y de las capacidades imaginativas; repertorio restringido y repetitivo de intereses y actividades) definió por muchos años los principales criterios diagnósticos para el trastorno autista y para sus variaciones.

Los criterios, desde el punto de vista clínico o psicopatológico, no difieren de las descripciones de Kanner. Pero, la evolución conceptual (Nietzsche, 1998) despsicopatologiza la nosografía tornándola más *objetiva*, epidemiológica y

⁴⁷ ¿Cómo se usan las etiquetas funcionales? ¿Funcionales para qué? Muchos autistas diagnosticados con Asperger, al saber que esa denominación había sido eliminada de los recientes manuales diagnósticos, se aferraron a la nomenclatura de ‘alto funcionamiento’ para diferenciarse del *resto*. Hay comunidades de Asperger que se auto-denominan con una *supremacía Aspi*. Más allá del conflicto de identidad, en el contexto nazi, *ser funcional* equivalía a mejorar el sistema, a no ser una carga ni un costo.

operacional. En este sentido, los criterios como *soledad* y *aislamiento* kanneriano se transformaron en *alteraciones en las competencias sociales*. Estas tres características nucleares conocidas como ‘la Tríada de Wing’ fueron la base para el diagnóstico del autismo. De hecho, los manuales, como el **DSM-IV-R** (APA, 2002) y la **CIE-10**, se basan en la tríada como ejes fundamentales para diagnosticarlo (Happé, 1998).

La invención de una etiqueta no representa la solución a un problema sino la búsqueda de inteligibilidad en medio del caos, el intento de comprender un misterio y proponer mecanismos realistas y efectivos de abordaje e intervención en las áreas necesarias. Las descripciones diagnósticas de los manuales son el resultado de posiciones sobre la consideración de lo que es la salud, la enfermedad y el lenguaje que las nombra. Estas descripciones señalan características prototípicas de cada cuadro, los casos clínicos resultan los que mejor encajan con el prototipo. Pero, el lenguaje es un campo de batallas ideológico en donde se intenta nombrar y dominar el cotidiano. Los recortes o etiquetas no llegan a atrapar las características de la singularidad. Cada persona es única y cada persona con autismo no necesariamente encaja en la taxonomía.

1.3. Diagnósticos según los manuales CIE y CIF

Los diferentes manuales internacionales que clasifican los trastornos mentales y otras patologías han modificado la identificación, descripción de los síntomas, conductas y los criterios de diagnóstico de lo que se denomina, actualmente, TEA. La diagnosis y la certificación vienen establecidas por los profesionales de la salud y, en función de esa codificación, se derivan derechos y obligaciones (Grosso, 2021^b).

El diagnóstico pertenece al ámbito de la clínica. La importancia y la necesidad de considerar estos manuales radican en que, a partir de dicha documentación, se derivan derechos que permiten el ingreso a otros ámbitos con una determinada certificación, como ser, el estudiante con TEA que ingresa a la escuela con una certificación diagnóstica. En el caso del presente trabajo, se activan los procedimientos protocolares de **inclusión** escolar de los aprendices con NE que se detallarán en otra **sección**.

Los manuales de la OMS, la CIE (1990), y la *International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF, 2001; en español es la CIF) se utilizan en más

de 110 países. A continuación, se presenta una síntesis de la CIE y de la CIF que son las que se utilizan en Italia y para el presente trabajo⁴⁸.

1.3.1. La CIE

La *Clasificación Internacional de Enfermedades y Trastornos Relacionados con la Salud Mental* es el manual de la OMS. El texto habla de una amplia variedad de condiciones de salud, cataloga las distintas patologías y trastornos con el fin de proporcionar un lenguaje común para informar y controlar las enfermedades, así como comparar y compartir datos siguiendo unos criterios estándares entre instituciones, regiones y países en distintos períodos de tiempo. Para ello, los términos diagnósticos se convierten en códigos alfanuméricos únicos para lesiones, enfermedades y causas de muerte.

La CIE-10 (1990) es un modelo de clasificación basado en una visión psicopatológica. El manual parte de la consideración de los estados de salud (enfermedad, lesiones, trastornos) según la etiología, con un paradigma predominantemente clínico.

En esta versión, el autismo es un trastorno del desarrollo y, como tal, se caracteriza por manifestarse durante la infancia o la niñez, por un deterioro o retraso en el desarrollo de funciones relacionadas con la maduración biológica del sistema nervioso central y tener un curso constante sin remisiones ni recaídas.

El autismo pertenece a la categoría de F84 de los Trastornos Generalizado del Desarrollo, TGD (*PDD, Pervasive developmental disorders*, en inglés). Como se ha visto anteriormente, el autismo agrupa un conjunto de perfiles clínicos caracterizados por la tríada de anomalías cualitativas:

1. la interacción social recíproca,
2. patrones idiosincráticos de comunicación y el lenguaje y
3. un repertorio estereotipado, restringido y repetitivo de actividades e intereses.

Los TGD presentan estas subcategorías:

F84 Pervasive developmental disorders
F84.0 Childhood autism⁴⁹

⁴⁸ Para profundizar sobre los manuales de la APA y la OMS, se puede consultar el **anexo B**.

⁴⁹ Este fue el autismo descrito por **Kanner**.

- F84.1 Atypical autism⁵⁰
- F84.2 Rett syndrome⁵¹
- F84.3 Other childhood disintegrative disorder⁵²
- F84.4 Overactive disorder associated with mental retardation and stereotyped movements
- F84.5 Asperger syndrome⁵³
- F84.8 Other pervasive developmental disorders
- F84.9 Pervasive developmental disorder, unspecified** (<https://icd.who.int/browse10/2010/en#/F84>)

El sistema categorial usa valores binarios (sí-no): presencia o ausencia de X. La CIE-10 es un sistema clasificatorio complejo porque los criterios⁵⁴ para establecer los síntomas o comportamientos no siempre se ajustan a límites claros o a un único trastorno. De hecho, la última subcategoría se usa cuando existe una alteración grave y generalizada del desarrollo de la interacción social recíproca o de las habilidades de comunicación no verbal, o cuando hay comportamientos, intereses y actividades estereotipadas, pero no se cumplen los criterios de un TGD de las otras subcategorías (no es un TGD específico, ni esquizofrenia, ni trastorno esquizotípico de la personalidad o trastorno de la personalidad por evitación).

1.3.2. La CIF

En el 2001, la OMS propone un nuevo sistema de clasificación destinado a suplir-complementar la CIE-10 y representa un punto de ruptura con la misma: la CIF. El objetivo general es el estado de salud de un persona considerando su nivel de *funcionamiento* y sus limitaciones. La CIF parte del estado de salud.

La CIF es útil para establecer un lenguaje común a los trastornos que pueda favorecer el intercambio de información entre el vasto personal que trabaja con personas con certificaciones de discapacidad (médicos, asistentes sociales, docentes).

En este manual, el término *funcionamiento*, presente en el acrónimo, es de carácter general e indica todas las funciones *corporales* del persona, las *actividades* que desarrolla y su nivel de *participación* en la vida social. En otras palabras, es un término que tiende a subrayar la interacción positiva con el ambiente circundante de un

⁵⁰ A diferencia del autismo infantil, esta subcategoría describe una edad de *inicio* posterior, una sintomatología atípica o una sintomatología subliminal, o por todos estos hechos.

⁵¹ En la CIE-11 (2018), esta subcategoría no pertenece al TEA por ser un trastorno genético. Ver **anexo B**.

⁵² En la CIE-11 (2018), esta no pertenece al TEA porque tiene problemas de validez. Ver **anexo B**.

⁵³ Este fue el autismo descrito por **Asperger**.

⁵⁴ Para un desarrollo de los criterios ver **tabla 16**.

individuo con un cierto estado de salud. El término *discapacidad* también es de carácter general y está en contraposición a funcionamiento. Este indica el nivel de problemática de la persona, las limitaciones que impone el estado de salud en el desarrollo de las actividades y el tipo de restricciones a la participación en la vida social.

La CIF toma los factores determinantes del ambiente físico y social en el que la persona vive que repercuten en el desarrollo de actividades y en la participación del individuo en el contexto social. En otras palabras, éstas influyen en el funcionamiento o en el trastorno. Cuando los factores ambientales son positivos, entonces son facilitadores y favorecen el funcionamiento del individuo; cuando son negativos, constituyen obstáculos o barreras al funcionamiento y determinan un trastorno. Por lo tanto, se habla de funcionamiento o de trastorno sobre la base de aquello que emerge del nivel de salud de las funciones o de la estructura corporal, del nivel de eficacia con el que efectúan las actividades, del nivel de participación en la vida social, en un contexto específico que influencia a estos factores. Se deduce del modelo de la CIF la no clasificación de un estado de salud en sí sino un estado de salud de un individuo inmerso en un determinado contexto. De hecho, el nivel de funcionamiento del individuo se mide en el contexto en el que interactúa⁵⁵. La CIF integra los modelos clínico y social y, por este motivo, se la define como una clasificación bio-psico-social, en donde los aspectos biológico y psíquico descienden del modelo médico y se unen al modelo social.

El autismo está incluido en el Capítulo 1 que trata sobre las funciones de la mente-cerebro. El autismo es una condición diagnóstica en torno a las funciones psicosociales globales: *b.121* definidas como “funciones mentales generales y su desarrollo a lo largo del ciclo vital, requeridas para entender e integrar de forma constructiva varias funciones mentales que conducen a la obtención de habilidades interpersonales necesarias para establecer interacciones sociales recíprocas tanto en lo referente al significado como a la finalidad” (OMS, 2001, p. 52).

⁵⁵ Una persona puede tener un funcionamiento adecuado en un contexto que determina un óptimo estado de salud, mientras podría manifestar un trastorno en otro que limita sus actividades y restringe su participación. Ejemplificando de un modo exagerado pero que permita comprender el modelo de la CIF: una persona con motricidad limitada, en una silla de ruedas, es una persona con discapacidad en un ambiente con escaleras, mientras no lo es si los límites arquitectónicos se eliminan y se colocan rampas.

Ahora bien, describir los síntomas no implica explicar al autismo. ¿Qué implica, qué significa para una persona, tener un trastorno del espectro autista? A continuación, se esbozarán diferentes modelos que intentan dar cuenta del porqué de los fenómenos descritos del TEA. Estos son diferentes contextos referenciales y analíticos que interpretan los rasgos del autismo, dentro de los cuales adquieren significación teórica, metodológica y técnica y sus argumentaciones permiten ser resignificadas y reapropiadas para intervenciones en otras disciplinas.

1.4. Modelos explicativos

Los avances, en la actualidad, permitieron la identificación de anomalías en el cerebro, factores de riesgo genético y otras *posibles* causas del TEA. Las causas dan cuenta de un fenotipo cuyo desarrollo cerebral y mental tomaría otras vías, no las típicas⁵⁶.

Pero, identificar las causas del autismo no implica explicar *al* autismo. Para ello, es necesario abordar teorías que guíen la explicación. No toda las perspectivas acuerdan en cómo explicarlo. Algunas hipótesis refutadas (origen afectivo de las madres *heladeras* o las vacunas: ver **anexo C**) y otras, ya canónicas, han conducido a nuevos conocimientos.

1.4.1. Modelos actuales

En las últimas décadas aparecieron diferentes modelos explicativos del TEA que han reinterpretado y organizado, en torno a algunas hipótesis fundamentales, la evidencia experimental y los datos de diferentes disciplinas (la clínica, la psicología y la neuropsicología, la neuropatología, la neuroimagen, las ciencias cognitivas y el neurodesarrollo, la biología, la genética y la epidemiología psiquiátrica). En este cruce interdisciplinario, los modelos propuestos sobre el tema del autismo son abundantes.

En un primer grupo de modelos, el autismo es considerado un fenómeno *primario*. Los rasgos fundamentales del autismo, según se fue definiendo desde Kanner hasta hoy, refieren a un único *trastorno primario*. Este grupo de modelos sostiene una idea unitaria y sindrómica del autismo como conjunto variable dentro de un continuo de

⁵⁶ La definición de *típico* hace referencia al desarrollo humano estándar, mayoritario, gausseano.

fenómenos clínicos que poseen una coherencia al interior de un déficit *específico* y característico de la *autisticidad*. Los principales son: el modelo cognitivo de la *Teoría de la Mente* (TM o, en inglés, TOMM, *theory of mind mechanism*), en sus diferentes versiones, el modelo de problemática originaria en el vínculo *afectivo*, elaborado por Hobson y el modelo *sociocomputacional* de Frawley.

Otros modelos, explican el TEA como un déficit *secundario*, consecuencia de una alteración más general (por ejemplo, la problemática sociocomunicativa típica del autismo es vista como una consecuencia de un déficit vinculada a otras funciones psicológicas de las cuales deriva el autismo). A este grupo pertenecen los modelos cognitivos de las Funciones Ejecutivas (FE) y el de Coherencia Central (CC) y el biológico de las neuronas espejo (NS).

La especificidad de un déficit puede ser distinta de la selectividad: el déficit X es específico para el TEA cuando no está presente en los niños sin TEA. En el caso de los déficits aislados o muy circunscritos se habla de un déficit puro. En los TEA hay en general varios déficits selectivos, pero no hay déficits puros. Por ejemplo, los modelos explicativos del TEA evidencian que algunos componentes del sistema lingüístico se desarrollan de un modo atípico y otros, de un modo típico, aunque con consecuencias de la atipicidad general. Las explicaciones psicolingüísticas del TEA abordan el déficit selectivo, no los déficits que pueden ser atribuidos al retardo mental (Frith, 1989).

El desarrollo lingüístico en el TEA es diferente al desarrollo típico. La atipicidad lingüística da cuenta de un desarrollo lingüístico tardío, con tiempos ralentizados que explican algunos síntomas de las persona con TEA. Muchas investigaciones han notado una buena actuación lingüística en personas con TEA y las reseñas de la literatura pertinente concluyen en que los conocimientos gramaticales, lexicales y fonológicos son coherentes con el nivel de desarrollo mental general (Tager-Flusberg, 1989), mientras que los aspectos pragmáticos son selectivamente atípicos.

Para *explicar* cómo una persona llega a desarrollar lenguaje de un modo atípico hay que considerar el desarrollo típico e indicar los conocimientos lingüísticos implicados en tales procesos. Las teorías científicas de la *competencia* desarrolladas junto a la explicación de la *actuación* (Chomsky, 1965) del comportamiento lingüístico se complementan ya que los conocimientos son almacenados, recuperados y elaborados

durante la producción y la comprensión de palabras, oraciones, diálogos, textos. Tales modelos consideran muchos otros factores, como aquellos de las capacidades *atencionales* y los límites de la *memoria* de trabajo.

En el desarrollo atípico de las personas con TEA, las dificultades lingüísticas son el primer *síntoma* observado por los padres y educadores. Inclusive, en las personas que desarrollan lengua oral, las inadecuaciones sociales son persistentes. Los indicadores precoces, se ha dicho, son: la falta de respuesta al nombre propio, falta de orientación al sonido de la voz humana, escasa sonrisa social y poca expresividad facial, no seguir la mirada de los otros como fuente de información, gran interés hacia los objetos, pero no para la construcción de la intersubjetividad secundaria, escasez de juegos simbólicos aislados o compartidos.

Las atipicidades del desarrollo lingüístico son una categoría *descriptiva* del TEA, con significativas diferencias individuales. En muchos casos, se evidencia un espectro que va de la ausencia completa de oralidad (entre un tercio y el 50% de los casos, dependiendo de los criterios diagnósticos) a un grupo de personas, con desarrollo de lenguaje oral relativamente estructurado y comunicativo similar al que desarrollan las personas con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) (Lord et al., 2005).

Las personas con TEA que desarrollan el lenguaje oral, manifiestan una especie de *lenguaje artificial*, protocolar. El compromiso de los aspectos pragmáticos es la característica selectiva y universal de las personas con TEA. La atipicidad lingüística es, en la mayor parte de los casos, muy extendida y se ubica en varios niveles en su compleja neuropsicología lingüística. A grandes rasgos, los estudios clínicos y empíricos delimitan dos grupos: uno en el cual el compromiso concierne a aspectos de comprensión y producción, tanto a nivel fonológico como léxico y sintáctico, y otro grupo en el que el compromiso es exclusivamente a nivel pragmático y semántico.

Las *competencias* lingüísticas en los TEA *descriptas* por la bibliografía específica del primer grupo indican que, a nivel *fonológico*, la combinación de sonidos es la típica de la lengua primera⁵⁷ (L1), aunque se manifiestan anomalías prosódicas, ecolalias inmediatas⁵⁸ o diferidas⁵⁹ (uso pragmático). Los reportes describen también

⁵⁷ La preferencia por los sonidos maternos y la L1 condicionaría la percepción categórica de los fonemas. Dicha capacidad de discriminar fonemas entre diferentes lenguas disminuye con el tiempo.

⁵⁸ La ecolalia inmediata o exacta es una imitación exacta o ligeramente modificada de lo se dijo.

⁵⁹ La ecolalia mitigada modifica levemente lo dicho con formas sustitutivas.

problemas articulatorios (Shriberg et al., 2001). El *léxico* ejecutado manifiesta un retardo inicial (sin balbuceo a los 12 meses, primeras palabras a los 16 meses y combinación a los 24; Filipek et al., 2000), la ausencia de seguir la mirada para individuar el referente (Baron-Cohen et al., 1997) por lo que se les dificulta la construcción de significados convencionales (Karmiloff-Smith, 1998); pocos términos mentales (saber, creer, etc.), abstractos o palabras sin conocimiento o control del significado (Perkins et al., 2006); términos idiosincráticos, inventados, crípticos (Volden & Lord, 1991), términos atípicos, sofisticados, neologismos (Bazzan & Benelli, 2006). La *morfosintaxis* sigue tiempos retardados en el desarrollo (Rapin & Dunn, 2003); un uso inadecuado de los pronombres personales (inversión yo/tú) (Kanner, 1943; Kanner et al., 1972), un orden del sintagma típico (Tager-Flusberg, 1989), una carencia en el uso de palabras funcionales⁶⁰ (Tager-Flusberg, 1994; Brandi, 2005). El *nivel semántico* evidencia una buena definición de palabras.

En el segundo grupo, el lenguaje asume aspectos particulares: se comprometen los aspectos pragmáticos, sociolingüísticos y aquellos suprasegmentales⁶¹ (Baltaxe, 1977): entonación mecánica y monótona con patrones de acentuación insólitos y dificultades en el control de la altura e intensidad del sonido. Es decir, aquellos ligados a la competencia comunicativa entendida como: el uso del lenguaje en modo pertinente y adecuado a las actividades, contextos situaciones e interlocutores, el intercambio social del lenguaje, el cotejo e integración en simultáneo de diferentes fuentes de información verbal y no verbal. Tales dificultades de naturaleza pragmática tienen una relevancia importante en la posibilidad misma de compartir significados modificando, por lo tanto, el desarrollo lingüístico típico en múltiples direcciones y habilidades tanto comprensivas como productivas.

En particular, resultan relativamente integradas las funciones ligadas a la cognición y comprometidas aquellas relacionadas a la comunicación, a la *actuación* lingüística y la capacidad de usar el lenguaje en contextos sociales. Igualmente, el habla privada evidencia la ausencia de un discurso autorregulador internalizado, monológico y pragmático.

⁶⁰ Más que errores morfosintácticos se manifiesta una disyunción entre la corrección gramatical y la adecuación pragmática.

⁶¹ Los aspectos paralingüísticos de la entonación y la prosodia.

Explicar la atipicidad lingüística en los TEA significa identificar cuál o cuáles de estos *mecanismos de adquisición* están involucrados. La adquisición de las reglas sintácticas y morfológicas no resultan comprometidas aunque sí retardadas en el TEA.

La adquisición del lenguaje sigue complejos y diferenciados procesos durante el desarrollo que involucra diferentes mecanismos. Los bebés son capaces de identificar patrones abstractos en la información lingüística a la que están expuestos y utilizan estrategias con patrones de probabilidad que les permiten identificar las palabras del continuo fónico de la L1.

En el aprendizaje vocal, el bucle fonológico (*phonological loop*) (Baddeley, Gathercole & Papagno, 1998) es un proceso caracterizado por el refuerzo mutuo entre percepción y producción del habla que involucra la memoria de trabajo (Keren-Portnoy et al., 2010). En los primeros meses, los bebés no solo aprenden las características fonológicas de su L1, sino, también, los movimientos articulatorios. La capacidad innata para la imitación desempeñaría un papel importante en este nivel del lenguaje.

El mecanismo responsable de la adquisición del conocimiento gramatical es específico (Chomsky, 1986^a) y diferente de aquellos que regulan el desarrollo de otros componentes y de los conocimientos conceptuales de otros ámbitos. La adquisición del significado de las palabras está guiada por *mecanismos* muy diferentes de aquellos que operan en la sintaxis. Al desarrollo de la semántica lexical contribuyen razonamientos orientados por hipótesis específicas sobre la intención comunicativa de la persona que ha pronunciado una palabra nueva y sobre los posibles significados que pertenecen a ciertas clases gramaticales (nombre, verbos, adjetivos, etc.). Mecanismos muy diferentes entre ellos controlan la adquisición de la información fonológica⁶², léxica⁶³ y sintáctica de una lengua.

En el primer año de edad, no hay diferencias particulares en el comportamiento de los recién nacidos. A partir de ese momento, se observan los primeros signos⁶⁴

⁶² El vínculo del *filtro articulatorio* es un mecanismo que permitiría la actividad oral por imitación vocal de los segmentos percibidos, cuya práctica continuada y cuyos efectos en el entorno social del bebé influirían en su experiencia auditiva y propioceptiva. Entre percepción y producción articulatoria hay patrones de gestos que se adquirirían tempranamente y perdurarían en la vida. El bucle fonológico participaría también en la producción. La memoria de trabajo fonológica se desarrollaría como consecuencia de la experiencia resultante de una continua producción vocal.

⁶³ Los vínculos lexicales, sociales y lingüísticos hacen referencia a procesos cognitivos que vinculan el significado de los elementos lingüísticos (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2001). Los vínculos lexicales son: de *mutua exclusividad*, *rápido mapeo o correspondencia*, *objeto entero* y *restricción taxonómica*.

⁶⁴ Que resultan pruebas de un posible diagnóstico de TEA y que se asocian a un retraso del lenguaje.

relacionados con la comprensión de oraciones simples, la capacidad de captar visualmente los gestos comunicativos, las vocalizaciones que preparan para la producción de las primeras palabras y el control motor del cuerpo. La verbalización emerge tarde en el desarrollo, en producción (Tager-Flusberg, 1989).

Un retardo en el desarrollo gramatical, en la adquisición tanto de las reglas morfológicas como de aquellas sintácticas, se observa con frecuencia en el TEA. Este retardo no es selectivo y no hay atipicidad peculiar en el orden de adquisición de morfemas y estructuras sintácticas (Tager-Flusberg, 1989). También el léxico parece desarrollarse siguiendo un nivel intelectual general aunque algunos vínculos (del objeto entero) son atípicos.

Ahora bien, ningún modelo canónico, hoy en día, por sí solo los explica suficientemente; inclusive, no todos son mutuamente excluyentes o específicos del lenguaje. Por ejemplo algunas dificultades en la interacción social, la comunicación y el lenguaje, son explicadas, en parte, por las TM (Baron-Cohen, et. al, 1985), por la teoría sociocomputacional de control (Frawley, 2000), la teoría de la relación interpersonal del modelo afectivo (Hobson, 1990, 1993) y el sistema de las NS (Rizzolatti, Fadiga, Gallese & Fogassi, 1996; Rizzolatti & Craighero, 2004); algunos patrones comportamentales restringidos, con un cotidiano estresante, lo explicarían las FE (Ozonoff et al., 1991), el modelo afectivo y las NS; la falta de planificación, inhibición y control del comportamiento y las representaciones mentales, por el FE, el déficit de control, por la TM y las NS; la fortaleza en ciertas habilidades, el modelo de la CC (Frith & Happé, 1994). Si hay algo permanente y constante es la variabilidad en el TEA.

1.4.1.1. Modelos cognitivos

La ciencia cognitiva estudia las capacidades mentales del ser humano como procesos complejos, multidimensionales, con base neural, con diferentes momentos de formación y transformación de la información durante su procesamiento. La cognición es acerca de la mente, aborda las actividades cognitivas, producto de las entidades mentales, como resultado cerebral de un sistema inteligente de procesamiento y manipulación de representaciones internas, como también de las interacciones con el medio.

Los modelos de mente que describen su organización son varios y no exentos de debates⁶⁵ *mentalistas*. Éstos son modelos psicológicos con relación a la arquitectura, naturaleza y funcionamiento de los procesadores cognitivos, son hipótesis que describen las facultades mentales.

Uno de los modelos más importante y controvertido a la vez es el de Jerry Fodor, quien postula una tesis *innatista*. Otro de los modelos de mente es el de Piaget, quien, a diferencia de Fodor, sostiene una concepción constructivista, interaccionista, del *desarrollo* mental general para todas las facultades humanas.

La hipótesis de Fodor sostiene que los sistemas de entrada de la mente son *modulares*. Su perspectiva plantea que los módulos son innatos y tienen un funcionamiento automático e independiente. La mente, entonces, se organizaría mediante especificaciones genéticas relativamente fijas. Otra propiedad de los módulos es su *arquitectura neural fija*. Esta plantea que los sistemas modulares se encuentran localizados anatómicamente en determinadas partes del cerebro, con sus correspondientes áreas relativamente invariantes. Fodor realiza una descripción *determinista* de la arquitectura mental de un ser humano en la medida en que caracteriza la mente con un número programado de módulos⁶⁶, sin contemplar la posibilidad de creación de nuevos⁶⁷.

Piaget estudió el aspecto cualitativo de la evolución psíquica del niño, presentando el desarrollo como una construcción progresiva de la mente que se realiza en interacción con el ambiente. Caracterizó el desarrollo cognitivo como un proceso en estadios de adquisición de representaciones mentales de complejidad creciente. Propuso que el mecanismo de cambio involucraba una combinación de tres procesos: asimilación, acomodación y equilibrio. Un proceso interpreta la nueva experiencia de acuerdo con el conocimiento existente (asimilación), mientras que el segundo ajusta el conocimiento existente para que se ajuste a la nueva experiencia (adaptación). Estos dos primeros son procesos locales, mientras que un tercero (equilibrio) es el intento de todo el sistema por encontrar un equilibrio global después de múltiples cambios locales. En

⁶⁵ Debates que atraviesan los aspectos fundamentales de la psicología y las teorías generales del aprendizaje (Piaget/Chomsky): modularismo/no modularismo, innatismo/constructivismo, independencia o no independencia de los dominios mentales implicados.

⁶⁶ La hipótesis innatista modular de Fodor no explica la adquisición de conocimientos culturales.

⁶⁷ Como el módulo de la lectura.

esta teoría, las etapas sucesivas del desarrollo cognitivo tienen mayor complejidad y poder de representación que las etapas anteriores (Piaget, 1954).

Sin embargo, Fodor (1980) contra argumentó que, en principio, los aumentos en el poder representacional no podrían ser consecuencia de un mecanismo de aprendizaje. Esto se debe a que el logro de tales aumentos requeriría un mecanismo de aprendizaje para evaluar información sin poder representacional. Concluyó que cualquier aumento en la complejidad durante el desarrollo cognitivo es necesariamente madurativo, psicobiológico y que el aprendizaje es simplemente un proceso que usa la experiencia para seleccionar, entre subconjuntos de primitivas representaciones ya disponibles para el sistema cognitivo en ese momento del desarrollo, y parametrizar la mente.

La mente de un adulto, sin embargo, es el resultado de un proceso de desarrollo no sólo psicobiológico, sino también cultural y social. En este aspecto, la experiencia estimular incide en el *proceso* de formación y construcción de la mente, favoreciendo o no el surgimiento de nuevos módulos.

El concepto de *desarrollo* actualmente deja de lado dicotomías como la de ‘natura y cultura’ o supuestos como que inicia en el nacimiento, a partir de una estructura de reflejos; o eludir la neurología con argumentos fisiologistas y mecanicistas; o separar el desarrollo del aprendizaje. El desarrollo da cuenta de un proceso integrado en el que la ontogenia se entiende como una organización jerárquica sucesiva y ordenadamente emergente, con relaciones dinámicas, bidireccionales entre la complejidad biológica y la organización psicológica, incluyendo la actividad genética y la neurológica, la experiencia y el entorno.

Una hipótesis coherente con este tipo desarrollo es la que sostiene Karmiloff-Smith quien propone una concepción neuroconstructivista conciliadora de los módulos fodorianos y del desarrollo piagetiano. Su perspectiva epigenética limita tanto el innatismo (pues plantea que hay menos información y especificidad detallada y de dominio en lo que las funciones cognitivas de nivel superior se refiere) como el interaccionismo (el ambiente informa y estructura menos, con una maduración *coral*) de Piaget. La hipótesis asume la existencia innata de algunos procesos cognitivos

elementares que forman parte de la *arquitectura*⁶⁸ de base del sistema cognitivo, no así la *naturaleza* de las representaciones a las cuales se aplican los procesos (Karmiloff-Smith, 1992^b).

La autora plantea una visión del desarrollo como un proceso emergente de múltiples vínculos especificados a nivel genético, neural, cognitivo, ambiental y comportamental que interactúan entre ellos de un modo dinámico y bidireccional. El modelo evidencia la existencia de relaciones dinámicas entre los dominios del desarrollo y estudia cómo las diferencias precoces pueden encauzar diferentes trayectorias en el desarrollo humano

La mente termina teniendo una *arquitectura* modular isomórfica al cerebro⁶⁹, luego de un proceso de *modularización* que ocurriría de forma reiterada como parte del desarrollo (Karmiloff-Smith, 1994). Si la mente termina poseyendo una estructura modular, entonces es porque la mente se modulariza *a medida que avanza el desarrollo*. Esta óptica tiene en cuenta la plasticidad del desarrollo temprano del cerebro y la capacidad mental de adquirir conocimientos nuevos.

Habría predisposiciones biológicamente innatas que vinculan una determinada trayectoria en el desarrollo típico. Estas predisposiciones orientan el modo en que los niños elaboran ciertos *input* de dominio⁷⁰ relevante, vinculando el desarrollo, encauzando la atención hacia algunas categorías ambientales. Estas, a su vez, influyen el aprendizaje (el sucesivo desarrollo del cerebro). Según Karmiloff-Smith (1994), con el tiempo, los circuitos cerebrales van diferenciando áreas de conocimiento

⁶⁸ Plantea cuatro tipos de asunciones sobre la arquitectura innata de la mente humana:

1. Dispondría de información innata específica que facilita el procesamiento inicial de información en ciertos dominios de conocimiento. La existencia de representaciones específicas no excluye el aprendizaje posterior, pero restringe lo que habrá de ser aprendido y cómo.

2. Se organizaría a partir de sistemas que analizan y procesan las entradas y estructuras centrales. Estas podrían ser múltiples y, algunas de ellas, dedicadas al procesamiento sólo de representaciones procedentes de ciertos sistemas de entradas. Así, se distancia de la idea de Fodor de un único procesador central.

3. En la mente humana existirían al menos cinco tipos de procesos innatos: la *autodescripción*, la *autoorganización* y mecanismos de *inferencia*, *razonamiento deductivo* y *verificación de hipótesis*.

4. La mente humana se apropia del medio (por exploración y su representación) y de sus representaciones internas: un proceso continuado de *redescripción representacional*, intrínseco al sistema.

⁶⁹ El isomorfismo modular se encuentra corroborado empíricamente. Las actuaciones lingüísticas de quienes sufren trastornos psicolingüísticos: fallan en ciertas actividades lingüísticas manteniendo intactos otros módulos. También las investigaciones realizadas con técnicas de ingeniería mental apoyan la organización modular de la mente: cuando una persona realiza una tarea lingüística no se produce una activación general del cerebro, sino que, según la tarea, se activan ciertas zonas. Desde un punto de vista evolutivo, la mente se modulariza para un mejor aprovechamiento de nuevos conocimientos.

⁷⁰ Áreas de conocimiento especializadas que resuelven problemas especialmente relevantes.

en dominio específico, llegando, en ciertos casos, a formarse módulos relativamente encapsulados y autónomos que procesan información relativa a dicho dominio.

La modularización es la creación de módulos innatamente preespecificados, un gradual proceso de especialización de los módulos mentales. El comportamiento y las actividades cognitivas se automatizan. La relación entre *input* y *output*⁷¹ es cada vez menos influenciado por otros procesos cerebrales. El conocimiento llega a ser cada vez más encapsulado y menos accesible al resto del sistema cognitivo. Lo que se gana en eficiencia se pierde en flexibilidad (Karmiloff-Smith, 1994).

La explicitación, aquí, es el proceso iterativo de redescipción representacional a través del cual la información implícita se transforma en accesible, manipulable y flexible (Karmiloff-Smith, 1994). El conocimiento llega a ser cada vez más accesible a la consciencia. La clave del desarrollo, según la autora, es el pasaje de la información implícita (saber algo inconscientemente, saber hacer) al conocimiento explícito, manipulable (saber cómo hacer) y declarativa (verbalizable).

El desarrollo cognitivo típico indaga las transformaciones que se dan con el tiempo en el contenido de los conocimientos, en la capacidad cognitiva y los procesos. El desarrollo tiene en cuenta la modificación de la cognición en términos de aumentar la capacidad de elaboración de las representaciones, de los conocimientos de base, modificar estrategias de aprendizaje, acceder a las representaciones (de ser implícitas a ser explícitas), llegar a estados de metacognición⁷².

Durante el desarrollo típico, los cambios se entienden en términos de procesos de control y manipulación de la información, acompañados al incremento de la capacidad de crear representaciones cada vez más complejas. Los procesos se entienden en términos de reglas, estrategias y capacidad de elaboración de información. En cambio, las representaciones, son los productos elaborados de dichos procesos. El desarrollo se realiza como una automodificación a través de su funcionamiento. Dicho funcionamiento posee mecanismos de autorregulación internos.

A nivel *macroscópico* de la arquitectura mental, se distinguen las facultades cognitivas en términos del dominio cognitivo en el que opera cada una con el conjunto de representaciones mentales de dicha área: el lenguaje, la visión, la audición, la

⁷¹ Del conocimiento en general. Para la relación entre *input* y *output* en lengua, ver **enfoque por tareas**.

⁷² Para el aprendizaje típico en lengua, ver **enfoque por tareas**.

motricidad, etc. En un nivel *microscópico*, se analizan los componentes de procesamiento elementales de cada facultad. En este nivel, por ejemplo, la facultad del lenguaje se descompone en los procesos fonológicos, léxicos, sintácticos y semánticos.

El desarrollo cognitivo típico se inicia en el período fetal. El neonato dispone de un bagaje inicial, preespecificado, que permite el tratamiento significativo de informaciones y la elaboración de respuestas y conocimientos. Este equipamiento está constituido por funciones como: la atención, la percepción, la memoria, la imitación, la lógica, la mentalización y las funciones ejecutivas, así como por diversos dominios de conocimiento: numérico, lingüístico, físico, biológico y psicológico. El desarrollo cognitivo típico posibilita funcionalmente el despliegue de los conocimientos preespecificados. Su despliegue y aplicación están relacionadas con la sucesiva corticalización y maduración del córtex frontal y prefrontal en su relación dinámica con el ambiente durante los primeros años de la vida (Karmiloff-Smith, 1994).

Para entender los trastornos del neurodesarrollo, la clave es una perspectiva del desarrollo (Karmiloff-Smith, 1998) atípico. Interacciones genéticas diferentes provocan alteraciones en la dinámica misma del proceso epigenético, provocando recorridos evolutivos diferentes que llevan a fenotipos atípicos (interacción genética.-ambiente). Andando en el desarrollo cognitivo atípico, los vínculos de dominio relevante se especifican en dominios atípicos y otros que asumen apariencia de dominios específicos típicos, porque la mente-cerebro se organiza alrededor de la variación inicial, como en el caso de los TEA y demás síndromes (de Williams, Down...).

Las variaciones genéticas provocan sutiles cambios en uno o más parámetros del cerebro (*timing* de maduración, sinaptogénesis, asimetría hemisférica, umbrales de activación, neurotransmisores, volumen del cerebro, anatomía regional, química, patrones temporales de la actividad cerebral, características físicas y cognitivas...) dando resultados cognitivos particulares. “*These deficits may initially be small, but become exaggerated by the process of development so that marked behavioural deficits are apparent in the adult state*”⁷³ (Thomas & Karmiloff-Smith, 2002^b, p. 589).

Las funciones cognitivas preservadas, las deterioradas o las potenciadas (habilidades *savant*) no son siempre las mismas durante el desarrollo porque un mismo

⁷³ “Estos déficits pueden ser pequeños inicialmente, pero se vuelven exagerados por el proceso de desarrollo, de modo que los déficits conductuales son evidentes en el estado adulto.”, trad. mía.

dominio puede estar controlado por áreas cerebrales diversas y la misma área cerebral puede estar implicada en dominios diferentes en momentos diferentes del desarrollo.

El nivel de funcionamiento cognitivo y de activación en un dominio típico y atípico se modifica durante el desarrollo. El desarrollo es *dinámico*: las funciones cognitivas preservadas no emergen aisladas del resto del sistema cognitivo y, por ello, las funciones típicas no son insensibles al resto ni pueden quedar inalteradas. Durante un desarrollo atípico, una actividad aparentemente realizada como neurotípica dentro de un dominio preservado no necesariamente es el resultado de procesos intactos o análogos a los usados por los neurotípicos puesto que puede enmascarar o compensar procesos cognitivos y cerebrales atípicos⁷⁴. El desarrollo atípico no es un catálogo de dominios con alteraciones funcionales y/o intactos, en el que no están afectados los módulos que se consideran desarrollados como típicos e independientes de los demás⁷⁵.

Los estudios que demuestran que algunas personas con TEA tienen un desarrollo típico hasta los 18-20 meses⁷⁶, parten de modelos neuropsicológicos clásicos, que no tienen en cuenta que la mutación genética inicial hace que el desarrollo se organice en torno a dicha variante. La visibilidad del comportamiento atípico a partir de esa edad es el resultado de un largo desarrollo *silencioso*, pero no por ello inexistente. Por esto, es necesario estudiar el funcionamiento mental al interno de los dominios, intactos o no, de las personas neuroatípicas para comprender de qué modo la mente-cerebro se organizó alrededor de la variación inicial. El nivel de funcionamiento cognitivo de cualquier dominio se modifica igualmente durante el desarrollo atípico. Es necesario construir trayectorias evolutivas que describan las actuaciones de las personas en diferentes edades para una tarea específica. Para poder comprender el completo recorrido evolutivo atípico de una capacidad específica al interno de una tarea específica, es necesario confrontar los recorridos típicos con los atípicos.

⁷⁴ “This perspective predicts that atypical systems could show strengths as well as weaknesses, perhaps even demonstrating behaviour at a higher level than typically developing individuals. Even where behaviour appears normal in a given developmental disorder, it may have atypical cognitive processes underlying it.” (Karmiloff-Smith, 1998, p. 14).

⁷⁵ La explicación de partes intactas y partes dañadas no puede buscarse solo en el gen. Más bien, los cerebros se desarrollan de manera diferente. Al principio con sutiles variaciones, luego, con amplias repercusiones en los efectos posteriores de la compleja interacción entre todos los niveles cognitivos.

⁷⁶ La atipicidad lingüística estuvo muy estudiada en los años setenta y ochenta. Según Rutter (1978), el desarrollo lingüístico tardío, con tiempos ralentizados, explica algunos síntomas de las persona con TEA.

Las propiedades estructurales y funcionales que derivan del desarrollo atípico del cerebro en los trastornos son el resultado de la plasticidad del cerebro y el sistema cognitivo que se organizan en torno a esa variación genética inicial. No hay *unidireccionalidad* entre una variación genética y un *outcome* cognitivo porque la dinámica ambiental no es determinista sino probabilística (Karmiloff-Smith, 1994). Por eso, para la perspectiva neuroconstructivista las intervenciones precoces de apoyo, sostén, potenciamiento o andamiaje en los dominios con funcionamiento típico tienen efectos positivos sobre todos los dominios porque minimizan, compensan o potencian los procesos de explicitación de las representaciones, de control (inhibición, activación, programación) y manipulación de la información, mejoran la capacidad de crear representaciones complejas, aportan reglas y estrategias para elaborar la información.

Ahora bien, el estudio del desarrollo atípico mejora el conocimiento del desarrollo típico porque demuestra que algunas conquistas evolutivas fundamentales se desarrollan a través de recorridos evolutivos *diversos* (en las etapas del desarrollo) y esto puede darse igualmente en personas sin enfermedades o patologías. Al estudiar el lenguaje de las personas con TEA, se necesita afrontar el problema de la variabilidad inter e intra individual desde dicha perspectiva del desarrollo.

La perspectiva del desarrollo atípico (Vianello, 2011) plantea que existe una interacción entre la genética, el cerebro y las funciones psicológicas dinámica, emergente, probabilística y no direccional (no determinista, Kamiloff-Smith, 1994). Esta línea permite identificar las diferencias, en términos de diversidad, conducir líneas de investigación sobre las causas, buscar las bases neuronales y promover las bases de programas de habilitación, potenciación e intervención en diferentes áreas interdisciplinarias y enfoques, entre ellas, la educativa.

1.4.1.1.1. Las teorías de la mente

Las teorías de la mente pueden ser vistas como la expresión de resultados empíricos sobre el funcionamiento de la mente típica y atípica, especialmente en los TEA, desde que entraron en crisis los modelos psicodinámicos, ya que hubo una progresiva evidencia de las causas orgánicas del TEA. Hacia fines de los años '60 hasta los '80 se

focalizaron en aspectos lingüísticos-simbólicos y cognitivos hasta el planteo de la Teoría de la Mente (TM).

Las teorías de la TM constituyeron, desde la década del '80, un importante paradigma general de la mente y en la construcción de la inteligencia social. Y, por lo tanto, construyeron un campo de experimentación en el ámbito de la psicología del autismo, extendiéndose hacia otros ámbitos psicopatológicos (como la esquizofrenia o alteraciones de la personalidad).

La denominación *teoría de la mente* fue introducido por Woodruff y Premack (1978). Los autores usaron la denominación para indicar la facultad de atribución de mente con diferentes estados, a otros, y una capacidad de entender, explicar y predecir el comportamiento ajeno conducido por tales estados mentales intencionales. Surgió al plantearse el interrogante acerca de si los chimpancés tienen la noción de *mente a la humana*, un requisito para comprender, explicar y anticipar la conducta de los demás y atribuir estados mentales (pensamientos, creencias, intenciones, etc.). ¿Y qué ocurre con los humanos? ¿Es una capacidad natural o es una teoría elaborada acerca de los demás y de uno mismo? ¿O ambas? La pregunta inicial sobre los chimpancés evidencia una perspectiva antropocéntrica, pero creó un espacio de discusión y experimentación.

Los chimpancés muestran una característica en común con los humanos: el *rol crítico del contacto ocular*, como prerequisite para la reconciliación. “Es como si los chimpancés no confiaran en las intenciones de los otros hasta no mirar sus ojos” (Baron Cohen, 1995, p. 124). Baron Cohen plantea que el *Detector de Intencionalidad* (en inglés: ID) y el *Detector de la Dirección Ocular* (EDD) funcionan en muchos primates y les permiten interpretar la conducta de otros animales en términos de metas y deseos.

Algo parecido sucede con los humanos. Alan Leslie (1987, 1994) introduce un Mecanismo innato de Teoría de la Mente (ToMM) como sistema de inferencia de todos los estados mentales a partir de la observación de la conducta. Este mecanismo permite usar la *teoría de la mente*. Tal TM incluye, además de la interpretación de la conducta en términos de deseos o intenciones, la lectura ocular en términos de estados mentales perceptivos o el compartir estados mentales acerca de un objeto. ToMM es el modo en

que la mente se representa el conjunto de estados *epistémicos* (simular⁷⁷, pensar, creer⁷⁸, conocer, soñar, imaginar, engañar, adivinar), perceptivos y volitivos con las acciones, para construir una inferencia consistente y útil. La distinción entre conducta e intencionalidad y la distinción entre realidad y ficción son características que implican el desarrollo de competencias interpersonales fundamentales para vivir y sobrevivir⁷⁹.

El modelo de la TM de Leslie plantea que la mente desarrolla un módulo de representación de los estados mentales. Este módulo, innato, permitiría adjudicarle mente a los demás, generando interpretaciones intencionales de terceros y atribuciones mentalistas. La TM es un mecanismo automático y encapsulado y se encuentra en la base de la posibilidad cualquier orientación en el mundo social. El nivel más evolucionado es el *metarrepresentativo* que consiste en la capacidad de representarse conscientemente el proceso de atribución de estados mentales, la recursividad mentalista de formarse representaciones de los estados mentales de los otros.

El término *teoría* no alude a un constructo epistemológico ni a una actividad reflexiva consciente, sino, simplemente, al hecho que se trata de una *inferencia* de sentido común sobre los otros de estados intencionales no observables directamente en cuanto tales y que permitirían explicar la conducta ajena (Perner, 1991). Dicha denominación (teoría) no es la más adecuada, pero es una manera de hacer evidente y analizable, algo que hasta ese momento pertenecía al dominio de la experiencia interna.

Este constructo deviene en un paradigma del autismo en los años '80. Leslie, Baron-Cohen, Frith y Perner contribuyeron a usar y perfeccionar los paradigmas experimentales ya elaborados por la psicología cognitiva para estudiar, en el desarrollo típico, las capacidades de distinción entre la realidad de la *creencia* sobre la realidad (las llamadas *tareas de falsa creencia*). Afirmaron que el módulo de la TM se encuentra afectado en las personas con TEA. Demostraron que la mayor parte de las personas con TEA presentaba una serie de dificultades típicas de la TM: en el distinguir la apariencia de la realidad, en atribuir creencias y los puntos de vista a los otros, en el distinguir *accidental* de *intencional*, en el diferenciar la propiedad de los objetos físicos de los

⁷⁷ Proceso cognitivo de suspensión momentánea de las relaciones de referencia, verdad y existencia, como el juego simbólico en el que un adulto simula que un plátano es un teléfono.

⁷⁸ También en la creencia se suspenden las relaciones de referencia, verdad y existencia. La frase 'Juan cree que la tierra es plana' no implica necesariamente la existencia de dicha propiedad (plana).

⁷⁹ El predicado de la modularidad de la TM se argumenta desde un punto de vista evolutivo, adaptativo.

objetos mentales, en el relacionar *ver* a *saber*, en el reconocer causas complejas de emociones (A está contento porque *espera* o *se comprende* que entiende algo como placentero) no así las causas simples (A está contento porque está comiendo helado), más allá de ser incapaces de fingir, de mentir, de ser irónicos, del uso metafórico (cualquier otro uso no literal) del lenguaje, como de ser *sordos* a sus reglas y a sus aspectos pragmáticos y conversacionales (Surian, Baron-Cohen & Van der Lely, 1996).

Una de las tareas clásicas para demostrar el déficit de TM en personas con TEA y mostrar cómo la gente mentaliza es la tarea de la falsa creencia o de Sally y Anne. La versión actual⁸⁰ más usada de esta prueba es la que un niño X mira que un investigador pone un objeto en un lugar A. Otro niño Y, que observó este acto, sale del cuarto y el investigador mueve el objeto a la posición B. El investigador en este momento pregunta al participante X donde buscará el otro niño Y el objeto cuando regrese. El participante pasará la prueba si *indica* que el niño buscará el objeto en ubicación A, ya que esto sugiere que el participante entiende que otros pueden tener una creencia que es diferente a la realidad. (Wimmer & Perner, 1983). La Figura 1 (Baron-Cohen, et. al, 1985, p. 41) grafica la tarea en los roles de Sally, Anne y E (investigador); la Figura 2 (Frith, 2001, a partir de Axel Scheffler, p. 971) dibuja los participantes sin la presencia del investigador:

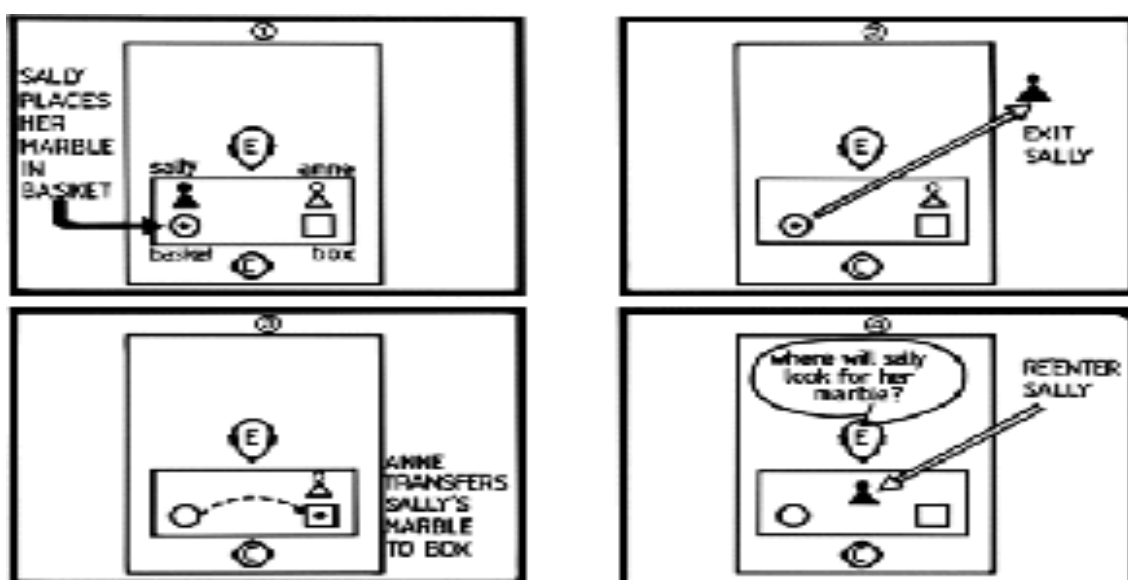


Figura 1. Prueba de Sally e Anne.

Fuente: Baron-Cohen, Leslie & Frith (1985).

⁸⁰ Muchas tareas fueron consideradas inadecuadas o sumamente complejas para niños pequeños.

La mayoría de las personas con TEA falla en la respuesta⁸¹ a la pregunta de esta prueba, en sus diferentes versiones de tareas de creencias falsas, mientras que otros no (con o sin desarrollo típico) (Baron-Cohen et al., 1985; Leslie & Frith, 1988, en Baron-Cohen, Colle & Hill, 2007, p. 716). El argumento para explicar la respuesta de las personas con TEA es que tendrían un déficit de la TM que impediría desarrollar la capacidad metarrepresentacional.

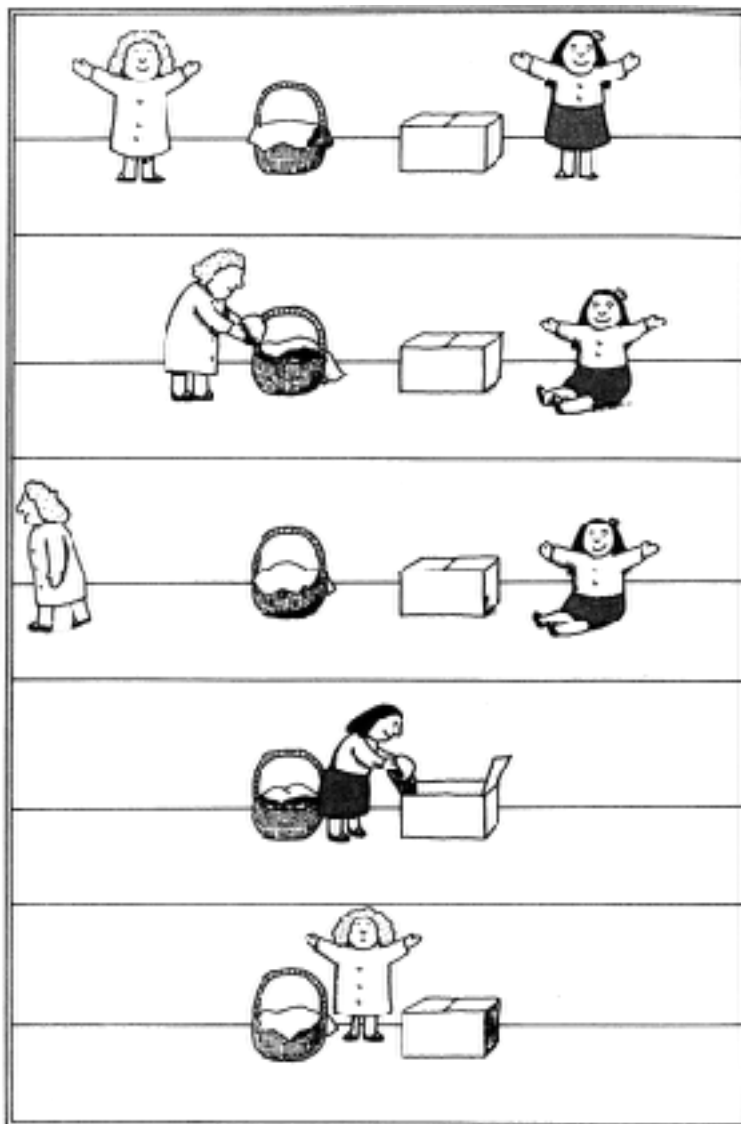


Figura 2. Prueba de falsa creencia.

Fuente: Frith (2001).

La conclusión fue que el TEA es un “déficit específico” de la TM (Baron-Cohen et al., 1985, p. 44), una especie de *ceguera mental* (*mindblindness*, Baron-Cohen, 1995),

⁸¹ El acto de indicar no involucra una respuesta verbal, por lo tanto separa la acción de los diferentes módulos cognitivos.

de agnosia de los estados intencionales, al menos de aquellos complejos que les impedirían la posibilidad de modularse en el universo de las interacciones sociales y de adquirir las competencias que permiten interactuar con las mentes y las experiencias de los otros. Mentalizar es entendido en términos de qué puede desear, querer, esperar otra persona: permite comprenderla, ser empáticos e influir en su comportamiento. Sin embargo, una persona con TEA desarrolla comportamientos impulsivos y de emotividad primaria como rabia o llanto.

El TEA es considerado, así, un déficit *primario* por la incapacidad de desarrollar procesos cognitivos que permitan orientarse socialmente. Procesos cognitivos que, en la versión de Leslie y Baron-Cohen, son entendidos en sentido modular. Numerosas consideraciones y evidencias evolutivas transculturales⁸² sugieren, según estos autores, que la activación de los módulos de la inteligencia social sigue una secuencia universal, especie-específica y preestablecida genéticamente.

En la versión inicial (Leslie, 1987), el déficit de la TM estaba en el nivel metarrepresentativo. Esto exponía al modelo a una gran dificultad: las capacidades metarrepresentativas son adquiridas después de los cuatro años, en el desarrollo típico. No por esto, los niños de menos edad que no desarrollaron aún la TM tienen TEA o el desarrollo típico pasa por etapas de TEA, como ya se ha dicho. Por otro lado, el autismo se manifiesta, en general, antes del periodo de adquisición típica de los aspectos metarrepresentativos de la TM. Y hay un grupo significativo de personas con TEA que pasan la prueba de falsa creencia.

Para afrontar, al menos, la primera de estas dificultades, al modelo de la TM como déficit específico y primario del autismo (Baron-Cohen, 1991^b; 1995) se lo entendió como una etapa de la TM. Se describieron, así, otros módulos cuyas activaciones precederían evolutivamente la activación de la TM en sentido metarrepresentativo. En particular, la atención se dirigió hacia las capacidades de atención conjunta, que el grupo de la Universidad de California (UCLA) coordinado por Marian Sigman (1986) había mostrado ser atípica en el desarrollo de las personas con TEA. Las capacidades del niño de coordinar, monitorear y dirigir la atención a su interlocutor humano hacia objetos en común se manifiesta a través de una serie de

⁸² Avis y Harris (1991) demostraron que la TM es adquirida y presenta la misma evolución, en la especie humana, en culturas diferentes.

comportamientos (monitoreo de la mirada, gestos *protodeclarativos*⁸³, indicación para llamar el interés y la participación) que son señales de la *construcción inicial de un mundo compartido*, como de la búsqueda activa y del placer de compartir. Las capacidades de atención conjunta se desarrollan plenamente a los catorce meses, no así en el TEA. Esto imposibilitaría el reconocimiento del *punto de vista* ajeno y vincularlo al propio.

Baron-Cohen mostró cómo, en el desarrollo de una persona con TEA, habría una disociación de gestualidades: entre gestualidad imperativa⁸⁴ y de reclamo (indicación para pedir) presente y gestualidad para reclamar la atención y *compartir* la experiencia, que está específicamente ausente (que implica el monitoreo de estados mentales como *interés, atención, etc.*). El déficit de atención conjunta fue interpretado, entonces, como un déficit de activación de un módulo específico, SAM (*shared attention module*), del desarrollo de las capacidades de *cognición social*. Este módulo presidiría, evolutivamente, la capacidad de TM.

Se delinearían, así, dos posibilidades: un TEA en el que el problema residiría en la específica *activación* de la TM y otra gradación del TEA en el que el déficit de TM dependería, jerárquicamente, de un déficit de *activación* de los módulos cognitivos que la preceden evolutivamente y de los que la TM no recibiría un *input* adecuado⁸⁵. En este caso, un problema atencional resultaría, necesariamente, metarrepresentacional.

En términos biológicos, la TM posee las bases neurales de los procesos de mentalización encontrados en voluntarios neurotípicos escaneados. Un conjunto de regiones cerebrales se activaron, (el área prefrontal medial, surco ténporo-superior, STS o unión ténporo-parietal, basal temporal y el polo temporal y otras áreas; Castelli, Happé, Frith, & Frith, 2000; 2002), al pensar sobre los estados mentales ajenos y tratar de resolver las tareas verbales y visuales. Sin embargo, los grupos con TEA observados

⁸³ El gesto que aparece en torno a los diez meses y que consiste en indicar a un adulto un objeto en el mundo, llevando la mirada del adulto hacia el objeto y observando el compartir la atención.

⁸⁴ En los niños, la indicación con función de pedido aparece antes que la indicación con función *protodeclarativa*: la indicación sin el fin de obtener un objeto, pero sostenida, para dirigir la atención de un adulto sobre el objeto indicado. La ausencia de la indicación protodeclarativa permanece en el tiempo y constituye un índice en el diagnóstico precoz.

⁸⁵ Baron-Cohen describió el sistema de *mindblindness* compuesto por la activación de cuatro módulos cognitivos. Los primeros dos, EDD (*eyed direction detector*) e ID (*intentionality detector*), que organizan y descifran los estímulos representados por la dirección de la mirada y las atribuciones de intenciones a los movimientos de objetos animados, alimentan el módulo SAM (de atención compartida), que triangula la experiencia (X ve que Y percibe Z) que, a su vez, alimenta y permitiría, evolutivamente, la TM.

muestran una activación cerebral reducida entre el sistema de mentalización y el sistema visual, demostrando pobreza de conexiones neurológicas.

El *modelo de lengua* que emerge de la TM apunta a una atipicidad en la actuación para mentalizar y atribuir intencionalidad, es decir, en la activación de los módulos lingüísticos que cotejan los rasgos para procesar los pensamientos e intenciones propios y ajenos (Pennisi, 2016). Así, los estudios del lenguaje del TEA realizados por la TM involucran los niveles léxicos-semánticos y pragmáticos orientados a dar cuenta de la atipicidad de la conducta *intencional* de las relaciones sociales y la comunicación.

En el desarrollo típico, el desarrollo temprano del lenguaje está relacionado con la capacidad de la TM que guiaría la adquisición de categorías semánticas de verbos. En niños con TEA, se han estudiado la adquisición de verbos de actividad y movimiento (hacer, comenzar a, ir, poner, aparecer), modales-auxiliares, de cambios de estado (tomar, abrir, encontrar, parar, romper), estáticos (quedarse, estar bloqueado), deícticos (traer, llevar, venir, llegar, ir), causales (permitir y hacer hacer) y los resultados dan cuenta de un desarrollo típico (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1986; Tager-Flusberg, 1995; Douglas, 2012). El desarrollo atípico o tardío del TEA (en cuando comprensión y uso) se manifiesta en la adquisición de los verbos de percepción⁸⁶ (ver, pensar, sentir), de comunicación⁸⁷ (decir, decir, hablar), de estados mentales⁸⁸ (pensar, recordar, olvidar), abstractos⁸⁹ (activar, compartir, transformar), de emoción⁹⁰ (amar, gozar, odiar), de deseo⁹¹ (querer, necesitar, desear) (Loveland, McEvoy, Tunali & Kelley, 1990; Tager-Flusberg, 1995; Douglas, 2012).

⁸⁶ A los 4 años el niño desarrolla la capacidad de comprender las percepciones falsas. Este proceso parece ser el mismo tanto para niños con desarrollo típico como para niños con TEA. Los niños con TEA entienden la percepción, pero su producción y expresión no son constantes (Douglas, 2012).

⁸⁷ Emergen a los 2,5 años también en niños con TEA (Tager-Flusberg, 1995). Pero el uso es diferente cuando cuentan historias (Loveland et al., 1990) con tiempos de adquisición tardíos (Douglas, 2012).

⁸⁸ En el desarrollo típico, estos verbos aparecen aproximadamente a los 3 años. Pocos niños con TEA son capaces de usarlos para expresar estados mentales (Douglas, 2012).

⁸⁹ La adquisición típica es a los 3 y 4 años, después de la adquisición del lenguaje literal. Los niños con TEA manifestarían dificultad para comprender conceptos abstractos por no adjudicar intencionalidad.

⁹⁰ Estos verbos se estabilizan entre los 4 y 6 años, cuando se comienza a comprender la relación entre el estado mental y la emoción. Para la TM, la comprensión de las emociones relacionadas con creencias y pensamientos se ve afectada, mientras que la comprensión de las emociones simples se mantendría.

⁹¹ Aparecen alrededor del 2 año, para sí mismo y, después de 3 años, surge la capacidad de expresar el deseo de los demás, que según la TM implica mentalizar.

El desarrollo lexical mediante el cual se incorporan palabras nuevas⁹² es un proceso subyacente muy complejo. Los niños adquieren palabras nuevas gracias a definiciones proporcionadas por adultos cuando indican los objetos con *definiciones ostensivas*⁹³.

Muchas investigaciones mostraron que, al oír un nombre nuevo⁹⁴, los niños identifican el objeto entero indicado por el adulto y no los rasgos (color, grandeza, posición o una parte del objeto) (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2001). El *vínculo del objeto entero* dependería de algunos aspectos generales del funcionamiento del sistema perceptivo⁹⁵. El proceso de acoplamiento del significado a la palabra va más allá de la asociación entre objeto y vocablo y lleva a ensamblar la palabra al concepto, con generalizaciones espontáneas de las palabras a otros miembros de la categoría (Waxman & Booth, 2000).

Otro vínculo es el de *mutua exclusividad* (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2001): para un mismo objeto no puede haber dos nombres diferentes⁹⁶. La adquisición lexical puede favorecerse a través de estos vínculos que proporcionan un orden de prioridad entre las posibles hipótesis a *verificar* mientras se adquiere el significado de palabras nuevas. En algunas ocasiones, los vínculos podrían tornarse un obstáculo. Si el niño tiende a usar siempre el vínculo del objeto entero, puede obstaculizar la adquisición de adjetivos o de nombres para las partes de objetos.

En los niños con TEA, no aparece una atipicidad en el uso de todos los vínculos implicados en la adquisición de la semántica lexical. El *vínculo de la mutua exclusividad* parece usado adecuadamente. Emerge, sin embargo, una atipicidad en la aplicación del *vínculo del objeto entero*, probablemente, por procesos atencionales.

La combinación de los dos vínculos puede ayudar a superar estos obstáculos. Markman & Wachtel (1988) estudiaron cómo los niños de 4-5 años aprenden el

⁹² El aprendizaje de las primeras palabras inicia alrededor del primer año. Los niños durante los primeros cinco años aprenden una media de 5-6 palabras nuevas por día. Durante la segunda infancia y la adolescencia, el ritmo aumenta hasta superar, en media, las 12 palabras nuevas por día.

⁹³ El papá dice a Juan 'mira el gato' y él que no había escuchado nunca el vocablo 'gato', lo asocia al objeto indicado, junto al concepto de GATO; viene incluido y aprendido, así, con su significado.

⁹⁴ Ver Quine (1960) para la reflexión sobre la complejidad de la adquisición semántica lexical.

⁹⁵ El mundo aparece compuesto de objetos enteros, aunque usualmente se vean algunas partes. El sistema perceptivo construye en automático unidades objetuales a partir de estímulos parciales y fragmentarios.

⁹⁶ Delante de dos objetos (uno conocido del cual sabe el nombre y el otro, desconocido) al presentarse una palabra nueva ('muéstreme el *piffo*') el comportamiento de los niños de 2 años es sistemático: eligen el objeto desconocido. Esto demuestra que se excluye el nombre nuevo para el objeto conocido.

significado de palabras que se refieren a parte de los objetos. La aplicación del vínculo del objeto entero puede ser bloqueada por el vínculo de la mutua exclusividad⁹⁷. Los niños con TEA eligen la parte del objeto⁹⁸ (Markman & Wachtel, 1988); pueden usar el *vínculo de la mutua exclusividad* en el caso en el que su aplicación no elabore una información local. De dos alternativas constituidas ambas por objetos enteros, uno conocido y el otro desconocido, las actuaciones de los niños con TEA resulta *típica*.

A los 18 meses los niños utilizan la mirada del que pronuncia una palabra nueva para interpretarla correctamente⁹⁹. Sólo el 29% de los niños con TEA utiliza la mirada del interlocutor para interpretar las palabras nuevas (Baron-Cohen et al., 1997). Esta limitación en un *vínculo social*¹⁰⁰, como estrategia para la adquisición rápida del nuevo vocabulario, explica, en parte, el retardo en el desarrollo de las competencias lexicales.

Un prerequisite para el desarrollo del significado de las palabras está constituido por los procesos de *categorización*. La categorización es la función cognitiva que permite formar clases de objetos, eventos u otra entidad sobre la base de cualquier semejanza y tratar a varios individuos como equivalentes, si bien diferirían en muchos aspectos que incluso percibimos. En la actividad de *denominación*, los objetos pertenecientes a una cierta clase vienen tratados como equivalentes, no obstante las numerosas diferencias que pueda haber entre ellos. Las formas, tamaños y colores diferentes de los objetos (*mesa* o *perro*) son atributos que no cambian la identidad. Formar categorías es una elaboración sintética de nombres.

⁹⁷ En una prueba, se muestra a niños varios objetos familiares que no llegan a denominar. En otra prueba, los objetos presentados son desconocidos para los niños. En las dos pruebas, los niños están expuestos a una palabra nueva y se le pide interpretarla eligiendo entre las dos posibilidades: *el objeto entero o una parte suya*. Los resultados muestran que cuando el objeto es desconocido, los niños indican todo el objeto como referente, de acuerdo con el uso del *vínculo del objeto entero*. En las pruebas con objetos conocidos, la mayor parte de las interpretaciones concierne a una parte del objeto. El *vínculo de la mutua exclusividad* permite a los niños descartar la hipótesis relativa al objeto entero.

⁹⁸ Los niños con desarrollo típico y aquellos con síndrome de Down en pruebas de objetos conocidos, usan el nombre nuevo para una parte del objeto. Mientras, en el caso de objetos desconocidos, la nueva palabra se refiere a un objeto entero.

⁹⁹ Los niños de 18 meses con desarrollo típico no se limitan a registrar el verificarse simultáneo de palabras y experiencias visuales para deducir el significado de la palabra nueva (Baldwin, 1991). Niños y experimentadores enfrentados en una mesa con dos objetos desconocidos, mientras el niño manipulaba uno de los dos objetos, el experimentador afirmó 'Oh, es un *modi*'. Los niños no interpretaban la palabra nueva 'modi' como una referencia al objeto que ellos estaban manipulando. Si el experimentador, al pronunciarla, miraba el otro objeto, los niños demostraban que interpretaban la palabra nueva como un nombre referido al objeto observado por el experimentador.

¹⁰⁰ Los vínculos sociales están representados por todos aquellos *input* proporcionados por otros durante la interacción social y que guían la comprensión del significado correcto de las palabras: la atención compartida y la direccionalidad de la mirada de quien habló (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2001).

En los niños con TEA, las capacidades de *categorización* son atribuibles al nivel general de desarrollo intelectual, no a un déficit selectivo (Ungerer & Sigman, 1987¹⁰¹). Las buenas capacidades de categorización no garantizan el desarrollo lingüístico en los niños con TEA y el retado lingüístico en el TEA no es atribuible a una dificultad en los procesos de categorización.

Estudios sobre la *organización* de los conocimientos semánticos y sobre los procesos de acceso a tales conocimientos dan cuenta de la representación conceptual abstracta de sustantivos concretos (que no requieren TM) de desarrollo lingüístico típico en niños con TEA. Tager-Flusberg (1985) indagó sobre el conocimiento semántico de nombres de objetos concretos tanto a nivel de base (por ejemplo, bote, pájaro), como a un nivel más general (por ejemplo, utensilio, comida)¹⁰². La representación y la organización semántica de los sustantivos *concretos* eran típicas, tanto en lo que respecta a los sustantivos de nivel general diferentes (de base y superordinado), como para lo concerniente al efecto de la *tipicidad*. Los miembros de los conceptos de nivel superordinado (por ejemplo, utensilios), contrariamente a aquellos conceptos de nivel básico, comparten pocas características perceptivas y su pertenencia categorial está determinada por la propia funcionalidad de complejidad y abstracción para cada caso.

La *comunicación* humana en tanto una actividad intencional con el propósito de influenciar la mente y el comportamiento de las personas emerge temprano en el desarrollo¹⁰³. La atipicidad en las capacidades de *comunicación* son una sintomatología considerada en los **criterios diagnósticos** del TEA. A menudo, se manifiesta ya en los primeros años de vida, especialmente con el inicio de la comunicación intencional y simbólica. Si el lenguaje en un niño con TEA está comprometido, puede que se detenga

¹⁰¹ En una prueba, niños con TEA, utilizaron un procedimiento usado para el estudio del desarrollo típico. Los niños fueron grabados mientras manipulaban y reagrupaban espontáneamente varios objetos. En algunas pruebas, el reagrupamiento podía estar conducido según colores, en otras, en base a la forma (círculo, cuadrado y triángulo). En otra *prueba sobre la categorización en base a la función* había objetos comunes pertenecientes a cuatro categoría diferentes: animales (vaca, elefante, caballo y león), fruta (manzana, banana, uva y pera), vehículos (auto, moto, camión y aeroplano) y muebles (silla, lámpara, sillón y mesa). Las capacidades de reagrupamiento se ponen en evidencia en la tendencia espontánea de los niños a manipular sucesivamente objetos pertenecientes a la misma categoría.

¹⁰² Los niños debían decidir cuáles de los objetos presentados en figuras pertenecían a la categoría nominada por el experimentador. Los objetos eran miembros típicos de la categoría (el bote a vela para la categoría *embarcación*), miembros atípicos (la canoa), elementos *distractores* asociados semánticamente (el ancla) o, en fin, elementos *distractores* no asociados semánticamente (un águila).

¹⁰³ Entre 3 y 9 meses, la conversación como simple intercambio de información se convierte en un hábito con roles y acciones convencionales. Entre los 8 y 12 meses emerge el intercambio de atención hacia un objeto o persona. En el 1º año emergen habilidades de comunicación, la apariencia y actos intencionales: la mirada se puede dirigir al adulto si no responde a una solicitud (D'Amico & De Vescovi, 2003).

en la etapa pre-lingual o en la etapa pre-intencional del desarrollo durante un tiempo prolongado. Este fenómeno se manifiesta en la falta de respuestas del niño a los estímulos adultos (sin atención conjunta) y en la falta de iniciativas para iniciar un diálogo.

La gestualidad con contactos mínimos (tirar, manipular la mano del otro) y la ausencia de gestos convencionales (mostrar, saludar con mano, indicar) como, también, gestos simbólicos (denegar con la cabeza o imitar una acción) impiden el uso de estrategias compensativas para la actuación lingüística. Los niños con TEA desarrollan instancias de comunicación atípicas como autoagresiones o explosiones de cólera.

El modelo de la TM abordó la *comunicación* en el TEA estudiando las funciones que se especifican en los **actos de habla** (Austin, 1962; Searle 1969) como actos intencionales (Surian, 2002). Los enunciados comunicativos frecuentes, encontrados en la producción de los niños con TEA, según las funciones de la teoría de los actos de habla, son:

1. pedidos de acciones,
2. pedido de objetos,
3. protestas.

Funciones comunicativas *ausentes* en los niños con TEA:

1. pedido de información,
2. denominación de objetos,
3. protodeclarativos.

El déficit selectivo en las capacidades conversacionales no es homogéneo. La producción y comprensión de enunciados basada sobre conocimientos intencionales de **máximas** conversacionales¹⁰⁴ (Grice, 1975) o la sensibilidad al **principio de la pertinencia** (Sperber & Wilson, 1996) no se evidencia en los niños con TEA como, tampoco, el determinar cuándo las máximas y principios son violados o respetados (Surian et al., 1996). Las dificultades encontradas en la individualización de las violaciones pragmáticas no se deben a déficits generales de atención y ejecución o a un mal entendimiento de las instrucciones.

¹⁰⁴ Los principios que rigen la conversación: calidad, cantidad, modo y pertinencia, ver **El español: la competencia pragmática a enseñar**.

El uso atípico de los pronombres de la primera y segunda persona del singular, (la inversión yo/tú) se interpreta en el acto comunicativo en cuanto a los roles de los **actos de habla** y no sobre la corrección gramatical de los mismos al interior de la estructura sintáctica. Las habilidades comunicativas y las competencias conversacionales se vincularían con problemas de atribución de roles, lectura de la mente de los otros y del funcionamiento social. Asimismo, la comprensión de la diversidad pragmática del rol del hablante y oyente, confirma la hipótesis de que el desarrollo del lenguaje no comporta, necesariamente, el desarrollo paralelo de la competencia comunicativa (Surian et al., 1996).

La prosodia es otro aspecto pragmático estudiado por este modelo. La prosodia hace referencia a las características melódicas, tonales, rítmicas y dinámicas del habla. En la comunicación, permite la distinción entre diferentes tipos de enunciados-oraciones y transmite funciones sociales y emocionales. Wilson y Wharton (2006) identifican tres puntos en los que los estudios prosódicos coinciden:

1. La prosodia se interpreta a través de significados emocionales y lingüísticos,
2. Está vinculada al contexto de la comunicación,
3. Enfatiza, marca una posibilidad de interpretación con respecto a otra.

La atipicidad pragmática y prosódica emergen simultáneamente en las personas con TEA, con una recepción y respuesta diferentes del mensaje (Pennisi, 2016). Sus características dan cuenta de una entonación mecánica y monótona con patrones de acentuación insólitos y dificultades en el control de la altura e intensidad del sonido. El mecanismo de la TM estaría en la base de esta atipicidad al no guiar la interpretación prosódica en el TEA¹⁰⁵ hacia la intencionalidad y fines comunicativos.

La capacidad narrativa es otro aspecto que la TM estudió en los niños con TEA (Tager-Flusberg & Sullivan, 1995¹⁰⁶) y se observó que producían historias más breves sin nexos causales para los eventos narrados. La capacidad narrativa estaría

¹⁰⁵ Rutherford y colaboradores (2002) presentaron un fragmento de un discurso a un grupo de niños con TEA y un grupo de niños con desarrollo típico. Se les pidió a los niños que informaran palabras que describieran emociones (alegría, miedo...). Los resultados obtenidos mostraron que el grupo de niños con TEA manifestó dificultades para completar el ejercicio que el grupo de control. Chevallier, Noveck, Happé & Wilson (2011) realizaron el mismo experimento con resultados diferentes. De los resultados los niños con TEA pueden entender la TM, solo que más lentamente que sus compañeros. Por lo tanto, parecería que, en el TEA, la TM conduciría a una mayor dificultad para comprender la prosodia.

¹⁰⁶ Se utilizó un libro de figuras (*Frog, Where are you?*) para confrontar las producciones de niños con desarrollo típico, con retardo mental y TEA.

correlacionada con la dificultad de atribuir estados mentales cognitivos (*creer y saber*) en tareas de falsa creencia porque el uso de los nexos causales permite interpretar causas psicológicas que están en la base de los comportamientos humanos. Asimismo, la habilidad narrativa se correlaciona con competencias conversacionales y tareas de TM (Capps, Losh & Thurber, 2000). Además, los niños con TEA hacen referencia a eventos o temas secundarios e incluyen información bizarra o inapropiada. Se observó que presentan dificultades en la atribución de una causa a los estados internos: al identificar las emociones no las explican.

Sintetizando, según los teóricos de la TM ¿qué síntomas pueden explicar la atipicidad en el sistema de mentalización? La TM o la capacidad para *mentalizar* atípica se manifiesta en:

- Pobre orientación hacia el propio nombre (uno de los síntomas primarios, porque hay que atribuir, a la llamada, la intencionalidad apelativa),
- Pobreza en la atención conjunta,
- Dificultades con significados simbólicos compartidos,
- Atípica adquisición de gestos simbólicos convencionales, palabras,
- Retraso en el juego de ficción, funcional e imitación,
- Falta de iniciativa a compartir actividades, intereses o momentos de placer,
- Protoimperativos, ausencia de protodeclarativos,
- No comprensión del lenguaje no literal (sarcasmos, juegos, burlas, ironías) porque hay que atribuir intencionalidades al otro cuando se hace un chiste,
- Inadecuación en la interacción social, por el déficit de TM,
- Desencuentros mentales en las relaciones sociales (el no *compartir* no representarse las mentes incluso, para la gente con Síndrome de Asperger),
- La explicación social relativa a la descripción de que viven en sus propios mundos, no influenciados por pensamientos, sentimientos o acciones ajenas,
- La incapacidad para atribuir estados mentales,
- No poder generar, distinguir, manipular metarrepresentaciones,
- No mentir, engañar, fingir, jugar simbólicamente, bromear,
- No reconocer que lo que otra persona sabe, piensa o siente puede ser diferente de lo que cada uno sabe, piensa o siente (no desde interioridad lógico filosófica),
- No ser capaz de predecir los comportamientos de otra persona en base a lo que saben, piensan o sienten,
- No reconocer que las propias intenciones pueden influir o gobernar acciones ajenas y viceversa,
- No ser consciente de los propios conocimientos, pensamientos o sentimientos,
- No comprender reglas no escritas, implícitas o convenciones,
- Verbos de actividad, movimiento, modal, auxiliar, deícticos, estáticos, causales y el cambio de estado típicos,
- Verbos abstractos, mentales, sociabilidad, de percepción y deseo, de emoción, comunicación, atípicos,

- Retraso en el desarrollo lexical (atención conjunta),
- Vínculo de objeto entero atípico,
- Vínculo de mutua exclusividad típico,
- Categorización típica,
- Organización semántica conceptual (superordinado y tipicidad) típica de sustantivos concretos,
- Pragmática del *intercambio* intencional y funciones del acto de habla (imperativos y protestas, ausencia de declaración, denominación e información),
- Máximas griceanas atípicas: *importancia* e *indicación* informativas (nuevo-viejo, pertinente-accesorio, qué consistente y adecuado),
- No reconocimiento de la comunicación en cuanto intercambio de información nueva, interesante, clara, no redundante, declarativa,
- Comunicación atípica autolesiva,
- Atipicidad prosódica en claves emocionales y sociales,
- Narración sin causas,
- Léxico bizarro.

Ahora bien, el modelo de la TM aparece insuficiente para explicar muchos aspectos del TEA (Klin, Volkmar & Sparrow, 1992) como para seleccionar sus rasgos esenciales, al carecer de las características indispensables de cualquier modelo que pretenda individuar un déficit *primario* del que todos los rasgos nucleares y fundamentales puedan derivar. Es decir, el modelo, en cuanto programa de investigación (Popper, 1977, p. 231), posee *un núcleo firme* (Lakatos & Zahar, 1976) que permite la elaboración de proposiciones y teorías internas susceptible de revisarse, discutirse y evaluarse (Argañaraz, 2012). Un modelo que pretenda explicar el TEA debe ser *universal, específico, de precedencia causal, con poder explicativo y predictivo* y, sobre todo, sin contradicciones.

Este modelo, sin embargo, tiene limitaciones (Marechal, 2009) de índole teórica (nominal y de corroboración), evidencia contradicciones internas, una visión determinista del desarrollo, problemas metodológicos (la complejidad de las tareas a realizar) y predictivos (deja de lado la explicación de otros déficits) y universal (no explica que personas sin TEA también fallan en esas pruebas).

Teóricamente, si la TM no es un constructo teórico entonces la denominación es incorrecta, como ha señalado Perner. Por otro lado, no existe registrada, en la literatura clínica, evidencia de lesiones cerebrales que permitan establecer disociaciones para postular un mecanismo específico de la TM. El modelo modular preconiza que el TEA es una alteración del mecanismo de TM, pero, no se registran casos de lesiones

neurológicas que afecten al funcionamiento del mismo (Marechal, 2009) y que permitan corroborar el principio de fraccionalidad neuropsicológico¹⁰⁷ (Cuetos Vega, 1998). Hasta el momento, los estudios con lesiones no proveen ningún individuo que exhiba un patrón de alteración *específico* para las habilidades atributivas mentalistas, como sí los hay para el reconocimiento de rostros (prosopagnosia) o para las afasias, etc. Si se postula la existencia de un módulo, entonces, éste posee las características a la Fodor (innato con base neural)¹⁰⁸ y, por lo tanto, es susceptible de ser lesionado o alterado, generando daños disociables de los demás módulos mentales.

Los límites de la TM como modelo explicativo del TEA también se evidencian en la complejidad de las tareas a resolver. Para ello, emplea una metodología de pruebas que son cognitivamente complejas o no aptas para la etapa de desarrollo de ciertos dominios cognitivos: requieren el mantenimiento *on-line* de habilidades que sobrecargan el procesamiento (atencionales, lingüísticas orales¹⁰⁹, memoria de trabajo, emocionales y de control representacional) enlenteciendo, errando o anulando la resolución de la misma.

Y, no obstante esto, algunas personas con TEA pasan algunas tareas de TM (Frith, 2006; Happé & Frith, 1995; Bowler, 1992; Ozonoff et al., 1991). Como escribió Sigman (Sigman, Yirmiya & Capps, 1995, p. 168) refiriéndose a una población de TEA que aprenden habilidades de TM: “en realidad, los únicos niños que desarrollan capacidades metarrepresentativas y de comprensión social sin recurrir a la comprensión emocional casi automática que todos los niños utilizan, son los niños autistas” (sic).

Asimismo, como se ha visto anteriormente la visión del desarrollo atípico del TEA plantea que la mente-cerebro se organiza alrededor de la variación inicial del fenotipo, como en el caso de los demás síndromes. Las variaciones genéticas provocan sutiles cambios en el cerebro dando resultados cognitivos particulares. No hay

¹⁰⁷ El principio de *fraccionalidad* plantea que una lesión puede alcanzar a ciertos grupos de neuronas sin que afecte a otras zonas del cerebro.

¹⁰⁸ Con respecto a la modularidad, además de Fodor, se han esbozado muchas perspectivas que plantean todo un *espectro* en la relación modularidad-innatismo: estricto, flexible...

¹⁰⁹ Complejidad recursiva: Tager-Flusberg, en una tarea de falsa creencia, comenzaba la historia: ‘La mamá dice a Johnny que a la noche cocinará una hamburguesa pero, después, mientras Johnny está jugando en el jardín, la mamá le cocina espaguetis’. A niños neurotípicos del jardín, les hicieron 2 preguntas, una sobre el conocimiento (“Does Johnny know what Mom made for dinner?”) y una sobre la creencia (“What does Johnny think Mom made for dinner?”). 8 de 18 niños dieron respuestas incorrectas a la última pregunta. De 8, 5 en vez de decir ‘sí’ o ‘no’ a pregunta sobre el conocimiento, respondieron ‘espaguetis’. Respondieron sólo a la oración subordinada (‘¿La mamá qué preparó para la cena?’), no a la pregunta atributiva completa (“What does Johnny think...?”), (Segal, 1998, p. 157, trad. mía).

emergencia de módulos alterados o intactos sino que habría un desarrollo atípico aún cuando parezcan típicos ciertos comportamientos. El modelo explicativo de la TM no plantea una visión de desarrollo dinámica ni probabilística, no hay plasticidad bidireccional sino determinismo: los módulos se desarrollan ya unidireccionalmente *alterados*. Este determinismo impide explicar las variaciones interindividuales (por qué algunas personas con TEA pasan pruebas de falsa creencia), intermodulares (problemáticas que no derivan del módulo de la TM) e intramodulares (pasar prueba de falsa creencia en diferentes momentos o niños sin TEA que no las superan).

Con una visión de desarrollo unidireccional no habría, así, posibilidad de intervenir en el desarrollo de las personas con TEA con estrategias o metodologías para potenciar o andamiar el aprendizaje, por ejemplo, básicamente porque habría un determinismo biológico incapacitante inmodificable.

Por un lado, no todas las dificultades sociales o lingüísticas son explicadas por la TM, ni tampoco las habilidades *idiot savant* (1 de cada 10; Rimland & Hill, 1984) o las *islas de habilidad* (criterio esencial en Kanner) (matemático, arquitectónico, musical, etc.), ni el repertorio de intereses restringido (DSM-5), ni la insistente/*obsesiva* necesidad de simetría, integridad o repetición de lo mismo, ni la memoria extraordinaria (Kanner, 1943; Kanner & Eisenberg, 1956).

Pero, otras particularidades cognitivas no se explican por un déficit de la TM. Las personas con TEA, manifiestan problemas en el reconocimiento de rostros ya que tienen una percepción no configuracional (Bartlett & Searcy, 1993; Rhodes, Brake & Atkinson, 1993). Esta dificultad cognitiva se debe a un diferente desarrollo neurológico de las áreas asociadas a la percepción de caras. Valdizán y colaboradores (2003) prueban que no se les activa el giro fusiforme que permite el reconocimiento facial. La preocupación por partes de objetos (característica de diagnóstico en el **DSM-IV**) o la hipersensibilidad por partes o intereses altamente restrictivos y fijos de intensidad desmesurada de objetos (criterio diagnóstico del **DSM-5**).

A nivel emotivo, las personas con TEA presentan problemas emocionales que no se derivan de un modelo *mentalista*. Igualmente, logran superar tareas de TM relacionado al reconocimiento de las **emociones** como si fueran un problema matemático (Sigman et al., 1995, p. 168).

Desde un punto de vista neurobiológico, las personas con TEA tienen dificultades en la imitación. Esta dificultad está asociada a las neuronas espejo (Iacoboni, 2008) cuyo funcionamiento difiere de las personas neurotípicas. La dificultad en la **imitación** no es explicada por la TM.

La dificultad en la detección de claves sociales (prosodia, el discurso figurado, dificultades relacionadas a la conexión entre dominios cognitivos como el lenguaje y la visión; Gradin, 1995), la inaccesibilidad a la consciencia del sí mismo, problemas relacionados al desarrollo del lenguaje (inversión de pronombres *yo* por *tú*, Kanner, 1943; adquisición atípica del significado de las palabras del *vínculo del objeto entero*, Markman y Wachtel, 1988; fallas en el uso de categorías funcionales, etc.), problemáticas relacionadas al **control representacional** (reflexividad de la referencia deíctica, Frawley, 2000), la preferencia a estar acompañados por otros individuos (Hermelin & O'Connor, 1970) no se explican por ausencia o atipicidad en la TM.

Otra limitación es de carácter ontológica. Si la TM es innata, como plantea Leslie, se nace con un mecanismo constructor de teorías que explican las conductas humanas. Sin embargo, nacer con una *teoría* resulta demasiado compleja y ambiciosa para un neonato (Hobson, 1991). El *niño-teórico* es concebido como un ser aislado, casi exclusivamente cognitivo, un ser computacional.

Estas limitaciones del modelo continúan siendo revisadas desde la perspectiva de la TM e, incluso, la incidencia y correlación que existe en cada individuo con TEA, porque se tiende a explicar la variabilidad. Pero, la TM ha dado y continua a ofrecer un aporte notable en el conocimiento y comprensión del autismo.

De todo esto, se pueden derivar importantes implicaciones en el ámbito educativo con el objetivo de facilitar, potenciar o andamiar la comprensión de los estados mentales propios y ajenos y limitar las **barreras para la participación comunicativa y social**.

1.4.1.1.2. Las funciones ejecutivas

Durante las últimas décadas, la investigación sobre el desarrollo avanzó hacia la interdisciplinariedad, integrando los avances tecnológicos, los cambios conductuales y los cambios cerebrales subyacentes, particularmente los del neocórtex. Se elaboraron

teorías explicativas del desarrollo estructural del cerebro (neuroanatómico) con los conocimientos sobre la conducta cognitiva y sus cambios. Los estudios tuvieron en cuenta la maduración de las regiones frontales del cerebro, por su lugar en las funciones cognitivas superiores que regulan la conducta cognitiva, emocional y social. Estos estudios ampliaron la conceptualización sobre los cursos diferenciales del desarrollo (típico y atípico) y sobre las estrategias educativas. Sin embargo, es necesario establecer un puente que correlacione los resultados neuroanatómicos y los referidos al desarrollo funcional, sus correlatos conductuales y las dificultades o trastornos que derivan.

La terminología *funciones ejecutivas* fue introducida por Lezak (1982) para hacer referencia a las capacidades mentales que permiten una conducta controlada, orientada, creativa y adecuada al contexto. El modelo cognitivo de las FE se basa en el planteo de Luria (1966) y Shallice (1988) sobre el correlato neuropsicológico del lóbulo frontal y la parte anterior de la corteza cerebral. La actividad de las regiones corticales y subcorticales que colaboran con el córtex prefrontal se encarga de ejecutar una serie de procesos psicológicos de orden superior.

Estos procesos requieren la integración de las funciones¹¹⁰ del lóbulo frontal (Bianchi, 1920; Luria, 1966). Aunque su definición no es única, las FE son un constructo que comprende unas habilidades centrales autorreguladoras, que orquestan procesos básicos o de dominio específico con el fin de lograr una meta compleja de un modo voluntario, consciente y organizado. Estas son necesarias para realizar una serie de acciones no rutinarias, ni automáticas, entre ellas el control, el monitoreo o la supervisión o la autorregulación y planificación de las actividades cognitivas y emocionales y coordinación de la ejecución de las acciones y de las acciones finalizadas, la memoria operativa.

¹¹⁰ Luria partía del concepto de función dinámica. El sistema funcional cerebral "... tiene una estructura funcional, no 'métrica' sino 'topológica', en la que permanecen invariables los eslabones inicio y final (tarea-efecto) mientras los intermedios (modos de realizar la tarea) se pueden mover dentro de un amplio margen... (y) tienen la propiedad dinámica de autorregulación" (Luria, 1982, p. 25). La función no se ejerce desde una localización única y exclusiva, sino que es el resultado de la participación concertada de varios procesos. *Función* es un concepto diferente al de la función orgánica. La revisión de este concepto modificó la conceptualización de la neuropsicología clásica de *localización*. La actividad mental, por su complejidad de origen y de desarrollo vital, su formación en la ontogenia y su constante relación y dependencia del mundo exterior, "... no puede localizarse en zonas restringidas del cortex o en grupos celulares aislados, sino que deben estar organizados en sistemas de zonas que trabajan concertadamente, cada una de las cuales ejerce su papel dentro del sistema funcional complejo y que pueden estar situadas en áreas completamente diferentes y, a menudo, muy distantes del cerebro" (Luria, 1982, p. 31).

La planificación es considerada la capacidad de elaborar y ejecutar un plan de acción, de *pensar antes* y de estipular los pasos necesarios para alcanzar una meta. La memoria de trabajo es entendida como capacidad para mantener la información en la mente y también para transformarla o integrarla con otra información. La flexibilidad cognitiva hace referencia a la capacidad para cambiar el enfoque y considerar diferentes alternativas; permite la adaptación a diferentes contextos cambiantes y demandas sociales. La atención selectiva es la capacidad para seleccionar solo lo que será importante para una tarea determinada en un momento dado, para enfocar la atención y no distraerse con los diversos estímulos del entorno. El control inhibitorio permite monitorear el comportamiento cuando es inapropiado e impide la emergencia de pensamientos o acciones que interfieren con la realización de una tarea determinada; inhibe la atención a estímulos que no son relevantes en este momento.

Ozonoff y colaboradores (1991) definieron las FE como la capacidad de mantener el sistema mental de resolución de problemas (capacidad de programar el comportamiento intencional, inhibir las respuestas impulsivas y/o automáticas, mantener la actitud mental, buscar de un modo organizado y tener flexibilidad de pensamiento y acción). Para Capovilla, Assef y Cozza (2007), las FE están relacionadas con la capacidad humana de involucrarse en una conducta dirigida hacia objetivos, es decir, para realizar actividades voluntarias, independientes, autónomas, auto-organizadas y orientadas a objetivos específicos.

Las FE cambian con la edad, se potencian y modifican durante el desarrollo (Norman & Shallice, 1980). Las FE son decisivas en cuanto al rendimiento social y académico y tienen expresiones diferenciales según los cursos de desarrollo típico o atípico. Los déficit en algunas FE condicionan ciertos trastornos, de ahí la importancia de conocer sus causas e identificar los mecanismos cognitivos subyacentes, como la incapacidad de resistir a la interferencia o la impulsividad.

La hipótesis de que el trastorno de las funciones cerebrales pudiese servir para explicar algunas características fundamentales y generales del TEA fue planteada por Damasio y Maurer (1978). Ellos tomaron la evidencia del rol de las funciones del lóbulo frontal en la organización de las secuencias de los comportamientos orientados coherentemente a sus objetivos y aquellas relativas al desarrollo neurocognitivo.

También, se basaron en los trabajos¹¹¹ de la neurofisiología de la corteza prefrontal y sus funciones en la organización *a posteriori* de representaciones anticipatorias de la acción finalizada, del sí mismo-corpóreo en acción, propio y del interlocutor. Propusieron que algunas conductas del TEA, como la rigidez de la conducta, los trastornos de atención y las conductas ritualistas y compulsivas, podrían derivarse de una disfunción de la corteza frontal y algunas estructuras subcorticales que afectan a los ganglios basales y al tálamo. Destacaron también los siguientes síntomas cognitivos derivados de lesiones del daño del lóbulo frontal similares al TEA: ausencia de empatía, comportamiento estereotipado, comportamiento perseverante, fijación por rutinas, intereses restringidos, reacciones inapropiadas al cambio, comportamientos compulsivos, pobreza afectiva, reacciones emocionales repetitivas e inapropiadas, falta de creatividad, dificultad para enfocar la atención y dificultad para planificar y organizar actividades futuras.

Disfunciones o lesiones en la corteza prefrontal hacen que la acción humana sea percibida como un flujo de actos fragmentarios y elementales, no conjuntos, estructurados orientados a un fin (Zalla, Pradat-Diehl, & Sirigua, 2003). Mecca y colaboradores (2012) destacan el parecido entre el TEA y las dificultades observadas para la planificación, el mantenimiento de estrategias, la resolución de problemas y el cambio de enfoque de atención. Muchas características neuropsicológicas del TEA (imitación, rigidez, estereotipia, dificultad de programación y ejecución de secuencias motoras complejas y finalizadas, de representación o prerrepresentación de la acción finalizada y de sus consecuencias) son, en efecto, muy similares a los problemas causados por daño o disfunción en la corteza prefrontal. El comportamiento de las personas con TEA aparece como no orientado al futuro, sin previsión ni inhibición de respuestas inmediatas, sin consciencia de la posibilidad de modificar el curso de la acción. Las FE explicarían el aferrarse a las rutinas, la intolerancia a los cambios, los comportamientos estereotipados, la focalización restringida.

Aunque el **DSM-5** (APA, 2014) no aborda directamente las FE, al referirse a patrones repetitivos y restringidos de comportamiento, intereses o actividades (en los

¹¹¹ De 1848 data el primer caso clínico de un paciente con lesión cerebral, en el que fue posible relacionar áreas específicas del cerebro con alteraciones cognitivas: interacciones sociales, afectivas y funciones ejecutivas. Esta historia fue conocida como el caso *Phineas Gage*, un paciente con lesión en el lóbulo frontal. Los investigadores destacaron la importancia de la corteza prefrontal en el control de los comportamientos, y del funcionamiento de las funciones ejecutivas.

criterios de **diagnóstico B**), alude a algunas FE, tales como: flexibilidad cognitiva, control inhibitorio y memoria de trabajo.

El modelo de las FE sostiene, entonces, que, en los TEA, se encuentran comprometidas regiones neuropsicológicas generales. Las implicaciones del lóbulo frontal en el autismo están corroboradas por diferentes investigaciones (Baron-Cohen et al., 1999; Luna et al., 2002). Un retardo en la maduración de la corteza prefrontal en el TEA fue evidenciado por Zilbovicius y colaboradores (1995).

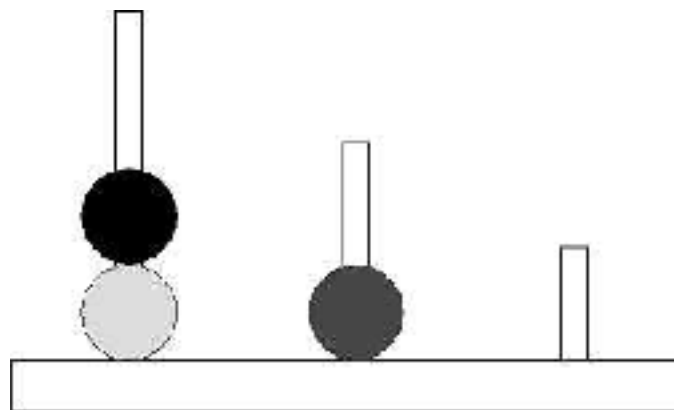


Figura 3. Torre de Londres.

Fuente: Dansilio & Horta Puricelli (2010).

El problema de las FE en personas con TEA se basa en la evidencia de fallas en la realización de las tareas de los tests que requieren la utilización de las FE, tales como La Torre de Londres¹¹², representada en la Figura 3 (Dansilio & Horta Puricelli, 2010), el Wisconsin Card Sorting Test¹¹³ (Ozonoff, Rogers & Pennington, 1991; Hughes, Russell & Robbins, 1994), presentado en la Figura 4 (Grant & Berg, 1948, adaptado en Guevara, Hernández González & Amezcua Gutiérrez, 2017), el Go-no go¹¹⁴ (McEvoy,

¹¹² Shallice, 1982, estudia el funcionamiento del lóbulo frontal. Usa esta tarea de resolución de problemas de nivel superior y habilidades de planificación. Implica procesos como organización, iniciación del plan y sostenimiento en la memoria, inhibición de distractores y cambio de estrategia de modo flexible en los casos necesarios. A partir de una configuración inicial se debe alcanzar una configuración final siguiendo las reglas presentadas. Sólo se mueve una bolita por vez y no pueden tener más de una bolita en la mano al mismo tiempo. Hay que hacerlo en la cantidad de movimientos indicados y en el menor tiempo posible.

¹¹³ Mide el funcionamiento del lóbulo frontal; estudia la planificación para resolver problemas. Se presentan cuatro naipes estímulo, cada uno con un color, un número y una forma de símbolo diferente. Luego, se les da un mazo de naipes y se les pide que apareen cada uno de los naipes del mazo a los naipes estímulo, formando pilas de naipes separados para cada uno de los que están sobre la mesa. No se dice cómo aparearlos, pero se precisa cuándo un apareamiento es correcto o incorrecto. Se advierte que las reglas de apareamiento cambiarán durante el experimento. Se prueba la flexibilidad, la capacidad de adaptarse a los cambios de reglas o inhibir la regla que regía previamente.

¹¹⁴ Go-No go: tarea de acción-inhibición. Método rápido para conocer el funcionamiento global del área prefrontal. Consigna: presentación de estímulos frente a los que hay que realizar una determinada acción y otros en los que debe inhibir la respuesta (golpeteo, apertura o cierre de manos, presentación de dedos, decir lo opuesto). Usa estímulos visuales, auditivos o táctiles

Rogers & Pennington, 1993), la Torre de Hanoi¹¹⁵. Estos trabajos demostraron que las dificultades en el uso de las FE en las personas con TEA son más extendidas que las dificultades de la TM. Esto llevó a suponer que las FE tuviesen un *déficit* o implicasen *disfunciones* en el TEA.

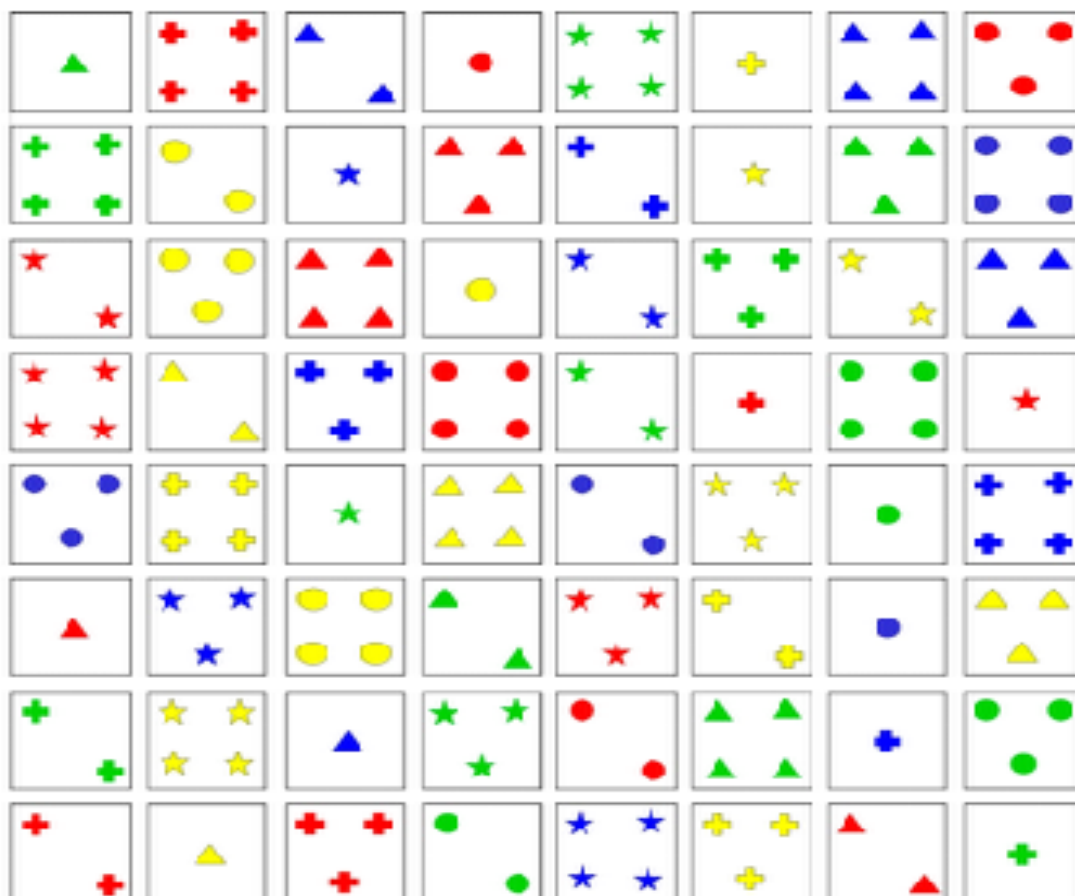


Figura 4. Wisconsin Card Sorting Test.

Fuente: Guevara et al., (2017).

La primera investigación sobre FE y TEA proviene del estudio realizado en 1984 por Steel, Golman y Flexman con un adulto. Rumsey y colaboradores (1985) realizaron la primera investigación empírica con personas con TEA. Probaron que, en la tarea de cartas de Wisconsin, las persona con TEA eran perseverantes, sin flexibilidad cognitiva, incapaces de cambiar el criterio de selección de tarjetas cuando requerido.

¹¹⁵ Creada por Édouard Lucas, evalúa la planificación y resolución de problemas. Predice el TEA en un 80%. Hay que realizar diversas construcciones piramidales con piezas geométricas de tamaño decreciente, con el menor número de movimientos. A la izquierda se colocan las piezas de manera predeterminada: posición de partida. Se deben mover las piezas de izquierda a derecha, hasta reproducir la pirámide, con el menor número de movimientos. Se valora: tiempo y número de movimientos.

Ozonoff y colaboradores (1991) estudiaron a personas con TEA y a un grupo de control clínico (personas con trastornos del desarrollo como dislexia y trastorno por déficit de atención e hiperactividad) en tareas de **TM**, la percepción de la **emoción**, las FE, memoria verbal y tareas relacionadas con las habilidades espaciales. Los resultados mostraron que las problemáticas de las FE fueron más significativas, mientras que en TM fueron más significativas en las personas con retraso mental verbal. Este estudio también demostró la estrecha relación entre la FE y la TM (Pennington et al., 1999).

Czermainski, Bosa y Salles (2013) verificaron que las principales disfunciones ejecutivas encontradas en personas con autismo están relacionadas con el control inhibitorio (Chan et al., 2009; Christ, Holt, White & Green, 2007; Christ, Kester, Bodner & Miles, 2011; Geurts et al., 2004; Kiliñcaslan et al., 2010; Robinson et al., 2009; Van Eylen et al., 2011), la planificación (Geurts et al., 2004; Landa & Goldberg, 2005; Luppi, Tamanaha & Perissinoto, 2005; Robinson et al., 2009), flexibilidad cognitiva (Geurts et al., 2004; Van Eylen et al., 2011), fluidez verbal (Geurts et al., 2004; Kiliñcaslan et al., 2010), memoria de trabajo (Geurts et al., 2004; Landa & Goldberg, 2005), FE asociadas con las actividades diarias (Chan et al., 2009) y la categorización (ya que “requiere organizar, flexibilidad cognitiva y memoria de trabajo”; Malloy-Diniz et al., 2010, p. 107).

Estudios más recientes realizados con niños y adolescentes con TEA han mostrado disfunciones ejecutivas en planificación y atención (Taddei & Contena, 2013), atención, memoria y otras FE (Narzisi et al., 2013); planificación (Salcedo-Marin, Moreno-Granados, Ruiz-Veguilla & Ferrin, 2013), flexibilidad cognitiva y verbal (Russell-Smith, Comerford & Maybery, 2014), planificación, flexibilidad cognitiva e inhibición (Van den Bergh et al., 2014).

Actividades que requieren el uso de las FE como ir de compras (plan completo orientado al futuro) resultan problemáticas para las personas con TEA (Frith, 2013) por la complejidad que suponen. Ir a un supermercado y que uno de los artículos no se encuentre supone generar hipótesis para seleccionar otro. Simultáneamente, la atención será atraída por otras ofertas: recordar lo que hay que comprar, adaptarse al cambio (flexibilidad), ser capaz de elegir/evaluar entre lo que se necesita y la multiplicidad que se encuentra, desechar lo innecesario (inhibir), controlar el presupuesto, pagar:

demandan mucha carga cognitiva *online* de las FE. Tener en mente una serie de cosas simultáneamente (múltiples tareas) es una habilidad de las FE.

Se realizaron otros estudios¹¹⁶ con un set de pruebas neuropsicológicas, en computadoras, elaboradas para distinguir los diversos componentes de las FE. Las personas con TEA manifestaron diferencias significativas en la planificación: la programación de acciones intencionales complejas. Tales dificultades no están correlacionadas al CI sino a funciones adaptativas (escala de Wineland).

Russell (1997) hipotetizó que una disfunción en las FE sería el origen de la inhabilidad social y de la dificultad de la TM y que la integridad de las FE sería el prerrequisito no sólo de la capacidad general de organizar la experiencia del mundo de modo coherente y orientado, sino, también, de comprender la intencionalidad, finalidad y estados mentales de los otros (déficits que derivarían de las FE). Las representaciones motoras anticipatorias activadas durante la programación motora de una cierta acción (realizada o imaginada) y que implican un esquema de la finalidad de la acción y del propio cuerpo se activan cuando la persona no sigue o programa seguir él mismo esa acción, sino también cuando observa a otro hacerla. El intercambio interpersonal está originariamente constituido por *acciones compartidas* y la posibilidad de *mentes compartidas* lo presupone. Este es el núcleo de la organización motora, de la constitución de la intencionalidad y de la relacionalidad. El modelo de las FE concierne a un nivel muy general de habilidades, aquel de la individuación de los objetivos y de la comprensión/organización de secuencias finalizadas. El déficit de mentalización de las TM podría ser un síntoma que deriva de allí.

El modelo explica mejor que el de la TM diversas conductas características del autismo como acciones repetitivas, ritualizadas, inflexibles, problemática en la interacción social, etc. (Belinchón, Igoa & Rivière, 1992). Asimismo, este modelo integra, en la explicación, las islas de habilidad: la preocupación por partes de objetos se explicaría en términos de la imposibilidad de procesar cada parte como integrante de un conjunto (dificultades en memoria de trabajo) o la imposibilidad de establecer jerarquías entre partes (dificultades inhibitorias). Las habilidades visoespaciales también pueden ser integradas en el modelo. Por ejemplo, las personas con TEA que exhiben

¹¹⁶ Collaborative Programs of Excellence in Autism Network, Ozonoff et al. (2004).

capacidades para copiar detalles secundarios, destacando las partes aunque no las integren en un todo global (un dibujante comienza por la forma general y luego se dedica o se detiene en los detalles). “Las anomalías en el procesamiento del todo y en el establecimiento de jerarquías entre partes pueden dar por resultado habilidades sobresalientes en la realización de una tarea específica aunque, en un sentido general, ocasionen déficits globales e incapacidades en varios planos” (Marechal, 2009, p. 11).

Con respecto al *modelo de lengua*, la perspectiva de las FE hace referencia a *lenguaje* que se articula con el origen neuropsicológico del modelo de Luria¹¹⁷ (1982), su articulación temporal diacrónica. Este retoma de Vygotsky¹¹⁸ el *lenguaje social* que requiere de procesos de internalización de los signos semánticos. El habla, una vez internalizada, regularía los procesos de ejecución de las tareas en tanto acciones dirigidas, reguladoras y planificadas. Entonces, el lenguaje es considerado una herramienta de acción social e histórica que se apropia, según el desarrollo general.

El lenguaje, en cuanto función neuropsicológica, interactúa con las FE *para*; el lenguaje es visto en su aspecto instrumental. No hay una consideración de módulos lingüísticos, desarrollo psicolingüístico interno, sino cómo las etapas en el desarrollo del lenguaje y su progresivo dominio van generando formas particulares de percibir, atender, recordar, organizar la actividad *para* la resolución de problemas.

Las FE involucran los niveles pragmáticos, cuando el *input* tiene que ser internalizado o el *output* lingüístico tiene que ser ejecutado en tanto *respuesta* a demandas del contexto, que se predisponen *para* un contexto. Si hay una atipicidad en las FE, la actuación lingüística se verá resentida: la internalización del lenguaje fallaría y sus efectos se manifestarían fundamentalmente en *comprensión*. La función reguladora del lenguaje, particularmente en lo que concierne al *habla privada*, se vería modificada y eso explicaría las problemáticas en el discurso privado del TEA.

Asimismo, la *comprensión* requiere la internalización previa de las relaciones sociales, el recuperar experiencias pasadas, incorporar normas de comportamiento,

¹¹⁷ El funcionamiento cognitivo como actividad fue la base de un programa de investigación científico (Lakatos, 1974) elaborado por Vygotsky, Luria y Leontiev en la ex Unión Soviética entre 1920 y 1930.

¹¹⁸ Lo que distingue el comportamiento humano del animal es su capacidad para trabajar, transformar la materia, construir herramientas que permiten la interacción social y que dan forma a sus acciones. Estas *acciones* sobre el medio ambiente transforman a su vez al propio ser humano. Las acciones son procesos dirigidos a una *meta* realizadas y las operaciones son funciones psíquicas influenciadas por las condiciones materiales y las herramientas disponibles. Para ejecutar estas acciones y operaciones, el ser humano usa herramientas y *signos* culturales

valores y el sentido común (González-Martínez, Yela-Torres & Zuluaga-Valencia, 2018). El lenguaje productivo, sin embargo, seguiría el ritmo del desarrollo madurativo.

El modelo de las FE aborda las ecolalias que se explicarían como un fenómeno *disfuncional* vinculado a la rigidez, como un comportamiento estereotipado sin posibilidad de modificar la conducta reiterativa.

La *comunicación*, sobre todo hablada, involucra las FE *online* con requerimientos de flexibilidad (cambios de turno, de tema, espontaneidad, control inhibitorio (de *respuestas* automáticas), planificación (del argumento, del discurso, de la narración), la memoria (retroalimentación), monitoreo (entre ideas, de respuestas, coherencia textual, con respecto a la veracidad de afirmaciones,). La atipicidad de las FE explicaría las problemáticas de la comunicación oral en comprensión y producción de respuestas abiertas, espontáneas, flexibles por la disfunción que antecedería.

Sintetizando, ¿qué síntomas pueden ser explicados por el daño o la falla de FE?

- No ser capaz de organizar ni planificar acciones futuras,
- No seguir programas complejos con secuencias implícitas,
- No recordar ni mantener *online* las secuencias de una actividad,
- No poder monitorear las conductas, para chequear cuando se alcanza una meta (la acción puede ser repetida constantemente),
- No cambiar de camino al tomar la vía equivocada, más larga, costosa, estresante,
- Falta de iniciativa en la resolución de problemas,
- No ver el sentido de lo que se está haciendo,
- Dificultad para enfocar la atención,
- No inhibir conductas innecesarias (perseveraciones, estereotipias),
- Ecolalias,
- Responder de un modo inflexible al cambio de tarea,
- Reacciones inapropiadas al cambio,
- Fijación por rutinas,
- Atención a aspectos irrelevantes en la realización de una tarea,
- Problemas con pensamiento conceptual y abstracto (lógica que requiera pasos orientados a una conclusión con más de una función),
- Falta de categorización,
- Literalidad en la comprensión de enunciados en tareas (inflexibilidad),
- Déficits pragmáticos: no espontaneidad en la conversación,
- Habla privada atípica,
- Preferencia por preguntas con respuestas cerradas no abiertas,
- Lectura mecánica,
- Significados fijos,
- Producción lingüística con desarrollo típico,
- Comprensión lingüística con desarrollo atípico,
- Falta de transferencia de conocimiento nuevo aprendido (inflexibilidad).

Ahora bien, también el modelo del déficit de las FE es insuficiente para explicar el autismo. Un modelo explicativo ha de tener las siguientes condiciones: ser *universal*, *específico*, de *precedencia causal*, con poder *explicativo y predictivo*.

Una limitación del modelo del FE es que, al situarse a un nivel general, pierde *especificidad* respecto a algunas características nucleares del TEA. El déficit de las FE es descrito en otros cuadros clínicos, como el trastorno de Tourette, la esquizofrenia (implicada la memoria de trabajo), el TOC, Parkinson, el trastorno de déficit de atención e hiperactividad (ADHD), síndrome de Down (Lorite & Linares, 2006).

Igualmente, la metodología usada para dar cuenta del déficit apela a pruebas de las FE que no son específicas para las personas con TEA. Lorite y Linares (2006) plantean que las herramientas de evaluación utilizadas en la investigación dirigidas a estudiar las FE en personas con autismo no son sensibles para discriminar fehacientemente la identidad de esta condición diagnóstica. Además de la escasez de instrumentos sensibles a la especificidad del TEA, hay que crear pruebas que calibren las diferentes edades y niveles de gravedad e intensidad.

Las FE no generarían déficits primarios. Las FE están presentes en el crecimiento intrauterino, emergen después de los 3-4 años (Duero, 2009), maduran entre los 5-8 años (Richaudeau, 2014) y llegan a ser plenamente funcionales en la edad adulta (Flores & Ostrosky, 2012). El modelo no da cuenta de síntomas precoces de las personas con TEA como la ausencia de atención conjunta, el juego de ficción, el retraso en la producción lingüística. O, responden a un nivel de funcionamiento más básico como las estereotipias motoras (Nieto & Huertas, 2012).

El desarrollo atípico de las FE en los niños con autismo es un tema que requiere debates y profundización, por la plasticidad cerebral que permite compensar o derivar en solapamientos o redistribución de funciones en áreas cerebrales destinadas a otras funciones en el desarrollo típico. La idea de la similitud entre lesiones cerebrales y los síntomas del TEA es interesante pero *peligrosa*. La diferencia entre personas con autismo y pacientes con daños frontales es que el desarrollo atípico del cerebro de las personas con TEA y la lesión cerebral en la vida adulta presentan características

incomparables, aunque involucren la misma área¹¹⁹. Las lesiones adquiridas tienen síntomas específicos (Frith, 1996) de un desarrollo típico y las explicaciones de los comportamientos derivados del daño dan cuenta de ese tipo de desarrollo. La perspectiva evolutiva del desarrollo atípico plantea que existe una interacción entre la genética, el cerebro y las funciones ejecutivas dinámica, emergente, probabilística y no direccional (no determinista) que da fenotipos diversos y que no hay correspondencia directa ni equivalente con desarrollos típicos. Por lo que sus explicaciones requieren modelos que consideren esa variable.

El modelo de las FE no es universal ni homogéneo inter e intraindividual: un mismo niño que no alcanza a atarse los cordones de los zapatos o que no supera el test de la torre de Hanoi puede resultar un virtuoso en otros ámbitos que involucran importantes capacidades de planificación, monitoreo, ejecución de secuencias complejas y finalizadas (por ejemplo, una ejecución musical) y refinada intencionalidad. Por lo que no es un modelo predictivo de déficits correlacionados.

Igualmente, el modelo de las FE no da cuenta de por qué en el TEA hay síntomas que se manifiestan sólo en la dimensión comunicativa-social con particularidades lingüísticas. Para comunicar y jugar en situaciones de interacción social, es necesario el desempeño de las FE (flexibilidad cognitiva, el control inhibitorio y la planificación; Czermainski et al., 2013). Pero no son condiciones exclusivas ni explicativas de los síntomas pues hay retrasos en los gestos sociales (señalar, agitar, aplaudir, mostrar, dar objetos de forma espontánea) e indicadores importantes de conductas pre-lingüísticas en la interacción social que emergen antes o simultáneamente a los problemas de las FE. Las FE no son explicativas de los problemas sociales que derivan de un déficit.

Estas limitaciones del modelo, en tanto *programa en desarrollo* (Lakatos, 1974), continúan siendo revisadas desde la perspectiva de las FE e, incluso, la incidencia y correlación que existe en cada individuo con TEA, porque se tiende a explicar la variabilidad. Pero, el modelo de las FE ha dado y continua a ofrecer un aporte notable en el conocimiento y comprensión del autismo. De todo esto, se pueden derivar

¹¹⁹ Por ejemplo, respecto a la memoria de trabajo, Russell, Jarrold & Henry (1996) concluyen que no existen diferencias significativas entre personas con TEA y un grupo de control, pero sí en pacientes con daños cerebrales frontales. La diferencia está en el recuerdo de las condiciones en que se adquiere la información, sería otro modo de recuperación estratégica de información relevante.

importantes aplicaciones e implicaciones en el ámbito educativo con el objetivo de facilitar y potenciar la vida cotidiana en contextos cambiantes porque constantemente se hace frente a tareas ejecutivas. La consideración del lenguaje como mediador del funcionamiento cognitivo típico permite entender y atender aspectos específicos de las FE lo cual lleva a considerar signos alternativos (en sordos, subtítulos), aumentativos y herramientas (comunicación en diferido, visuales, PC, agendas, esquemas, TIC, etc.) para andamiar el proceso de internalización de conductas autorreguladoras que posibiliten las *acciones sociales*.

1.4.1.1.3. La coherencia central

El paradigma de la Coherencia Central (CC) es otro modelo cognitivo no excluyente con el anterior y que construye la explicación del TEA por la modalidad de procesar la información. El modelo ha pasado por diferentes modificaciones según se fueron realizando estudios y analizando los resultados. En este apartado, se desarrolla dicho programa científico.

Según este modelo, una persona procesa los estímulos integrando el contexto, pudiendo, así, generar representaciones con contenidos *globales* (recuerdos de experiencias pretéritas, narraciones, argumentaciones, etc.), holísticos “to construct a higher-level meaning in context” (Frith & Happé, 1995, p. 121). Este modelo explica la capacidad típica para integrar las partes y adjudicarle un sentido, significado o *coherencia* como producto o *output*. El procesamiento parcial de la información, sin un marco general, acarrea problemas para integrar el contexto al *output*. El procesamiento central típico no sería característico del TEA, sino que se evidencia una falta o *debilidad* de coherencia central. El modelo de la CC fue propuesto por Frith (1989) y retomado por Happé (1994, 1997).

En la descripción original de Kanner, se planteó como característica general *la incapacidad de captar el conjunto*. Bartlett (1932) propuso que el procesamiento típico retiene el sentido general, descartando los detalles y realizó experimentos de memoria de imágenes y narrativas (“...una persona generalmente no retiene una situación con todo detalle... En todos los ejemplos normales, posee una fuerte tendencia a quedarse

sencillamente con una impresión general del conjunto; y en base a esto, construye el detalle más probable”, p. 206, sic).

El tema fue retomado a finales de los '60 y los '70 en trabajos de Hermelin y O'Connor (1970) que inauguraron el hilo de los estudios experimentales y controlados sobre la organización cognitiva, específicamente lingüística, en el autismo. Ellos mostraron cómo la memoria de oraciones y sus relaciones semánticas eran significativamente diferente con respecto al grupo de control. Siguiendo con estudios lingüísticos, Frith y Snowling (1983)¹²⁰ mostraron cómo en las personas con TEA puede no estar comprometida la comprensión de palabras aisladas ni la individuación de las categorías sintácticas, pero era significativamente baja la comprensión semántica y la agrupación de las palabras según rasgos semánticos. Frith (1989) retoma el procesamiento neurotípico considerando que lo esencial de una historia se recuerda fácilmente, mientras que lo superficial se pierde y retenerlo es un esfuerzo, recordar el material organizado es más ventajoso y fácil que el no organizado (Hermelin & O'Connor, 1967). Lo que caracterizaría al TEA sería una débil coherencia cognitiva central.

Según esta perspectiva, en el caso de una expresión lingüística, como una ironía, si el hablante dice 'qué día más lindo' en un día nublado y con mucho frío, un oyente con déficit en el sistema de CC no podría darse cuenta de la incongruencia de lo que el hablante dice y la situación en la que se encuentran. Al no integrar el contexto global de la situación comunicativa, no se comprendería, así, el sentido irónico. Este es un rasgo que es sintomático en el TEA.

El *modelo de lengua* que emerge de la CC, es un programa científico de actuación para el procesamiento semántico y conceptual de pensamiento superior. El desarrollo atípico del TEA, centrado en los detalles, explicaría las dificultades en el seguir el vínculo del objeto entero y la tendencia a asociar su significado a una parte del

¹²⁰ El procesamiento preferente de las partes sobre el todo implicaría menos rendimiento en tareas que consisten en la interpretación de estímulos individuales en función del contexto y del significado global. Un caso en el que el significado de los estímulos individuales se ve modificado por el contexto es el de la desambiguación de homógrafos. La pronunciación adecuada al contexto de: *He had a pink bow* (tenía un lazo rosa), *He made a deep bow* (hizo una gran reverencia) implica procesar la palabra final como parte del significado global de la frase porque *bow* se pronuncia de modo distinto según tenga un significado u otro. *In her eye there was a big tear* (en su ojo había una gran lágrima), *In her dress there was a big tear* (en su vestido había una gran rasgadura) (Frith & Snowling;1983). Los autores predijeron que la desambiguación contextual sería problemática para las personas con autismo. La prueba mostró que los niños con TEA tendían a dar la pronunciación más frecuente, con independencia del contexto de la frase.

objeto más que al objeto en su totalidad. Asimismo, la focalización en el nivel lingüístico léxico, privilegia el procesamiento de palabras individuales en detrimento del cotexto o del contexto. De allí que los procesos de categorización en el TEA se caracterizarían por la capacidad de formar, mediante abstracción, un prototipo *implícito* de una cierta categoría léxica.

La dificultad de dar significación a los estímulos de entrada genera problemas en la creación de significados y, en consecuencia, en la eficacia comunicativa. La concepción de *comunicación*, para la CC, es *creación de significados*, proceso en el que la percepción y la integración de la información respecto del contexto son necesarias y dinámicas para compartir el intercambio y la comprensión. Para comunicar, es necesario elaborar e integrar, contemporáneamente y con rapidez, estímulos auditivos (el lenguaje hablado) y visuales (los indicios no verbales): diferentes aspectos deben ser percibidos simultáneamente e inseridos en el contexto específico.

Sin CC, la persona percibiría pedazos desconectados y manifestaría dificultades en la generación de un significado unificado de la situación. La problemática en la *comprensión* de metáforas, del significado figurado, de las bromas, de los sarcasmos, de las ironías se explicaría por la atipicidad del procesamiento central de la información cuya integración es necesaria para dar sentido a los enunciados. La *producción* narrativa de los persona con TEA manifiesta una ausencia de discriminación entre el tema central y el secundario, refiriéndose de un modo privilegiado a eventos o temas secundarios.

La ecolalia se explicaría, según la CC, como la atención al detalle. En el momento de la expresión, la persona con TEA repite solo lo que recuerda por una incapacidad y dificultad de comprender el significado general.

Hipótesis y evidencias similares se dieron con respecto a la percepción (dominio visual y auditivo). En numerosos experimentos, emerge la dificultad general de organizar la experiencia perceptiva en un conjunto coherente, contrastando con la propensión por los detalles. La configuración resultante es una experiencia perceptiva fragmentaria, desorganizada: una débil CC.

La acumulación de información y el conocimiento es diferente en una mente que se focaliza en el detalle: se almacenan ejemplos específicos más que la extracción

explícita de prototipos y conceptos que conducen a un modo muy diferente de comprender y de aprender.

Ahora bien, no siempre este *estilo perceptivo* es un déficit, sobre todo en algunas áreas como la visoespacial o la musical. De hecho son consideradas habilidades sobresalientes, como la individuación del campo, el poder individuar la figura escondida, el reconocer caras dadas vuelta (Hobson, Ouston & Lee, 1988¹²¹) y, en otros casos, hasta artísticas (Mottron & Belleville, 1993). Presentan mayores habilidades de búsqueda visual (Plaisted, O’Riordan & Baron-Cohen, 1998; O’Riordan, Plaisted, Driver & Baron-Cohen, 2001) y discriminación de patrones altamente confusos (Plaisted et al., 1998).

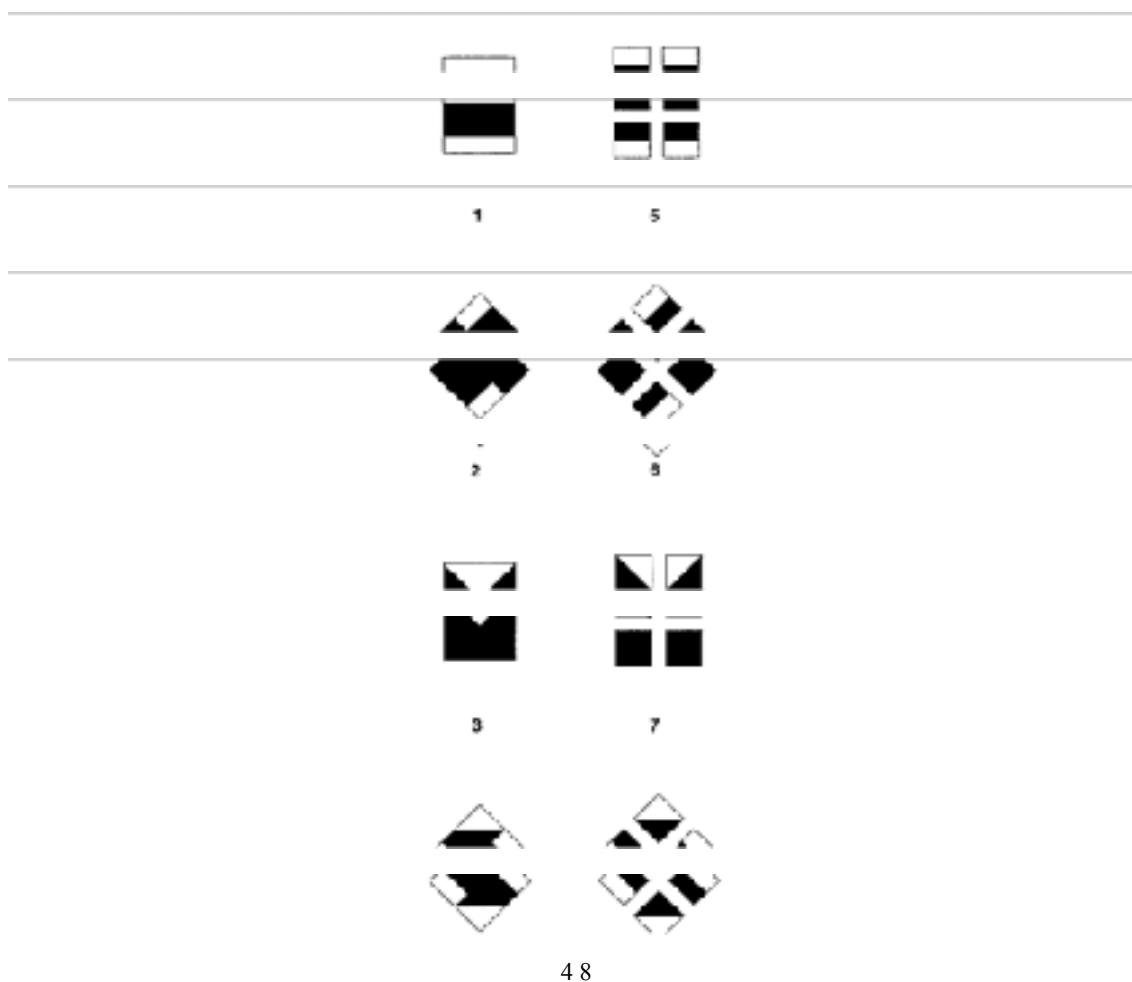


Figura 5. Diseños de bloques.

Fuente: Frith & Happé (1995).

¹²¹ El procesamiento de caras parece implicar dos tipos de procesamiento: el de rasgos y el del conjunto (Tanaka & Farah, 1993). De estos dos, el que se altera cuando se invierte la presentación de las caras es el procesamiento del conjunto (Rhodes et al., 1993; Bartlett & Searcy, 1993).

Hay tareas de ilusión óptica que realizan muy fácilmente las personas con TEA por no tener en cuenta el contexto (Happé, 1996; figuras incrustadas, Dakin & Frith, 2005). En pruebas para individuar detalles u organizar en modo no común las relaciones entre los detalles, reconstruyen un diseño a partir de partes divididas (Happé & Frith, 1995)¹²², como se puede observar en la Figura 5 (Frith & Happé, 1995): *completo vs. segmentado* (1, 2, 3, 4 vs. 5, 6, 7, 8), *oblicuo vs. no-oblicuo* (3, 4, 7, 8 vs. 1, 2, 5, 6), *sin rotar vs. rotado* (1, 3, 5, 7 vs. 2, 4, 6, 8).

Con respecto al movimiento, no responden posturalmente a falsos movimientos inducidos visualmente (Gepner, Mestre, Masson & de Schonen, 1995) y presentan mayores umbrales en la percepción de movimientos coherentes (Bertone, Mottron, Jelenic & Faubert, 2003; Milne et al., 2002; Spencer et al., 2000).

El procesamiento auditivo en el TEA evidencia fenómenos extraordinarios como la capacidad de oído musical absoluto, es decir, el distinguir la tonalidad de un sonido sin recorrer toda la escala musical (Heaton, Hermelin & Pring, 1998) con una memoria estable para tonos exactos. Asimismo, manifiestan un mayor procesamiento de estímulos musicales a nivel local (Heaton, 2003; Mottron, Peretz & Menard, 2000), menor interferencia de la estructura melódica (Foxton et al., 2003) y menor interferencia de estímulos visuales en la percepción auditiva del discurso (De Gelder, Vroomen & Van der Heide, 1991).

Esta hipersensibilidad de percepción sumada a una débil retroalimentación global explicarían las atipicidades pragmáticas, desde la perspectiva de la CC, ya que las claves prosódicas no se integrarían en la línea melódica para la interpretación del todo, del sentido general de la expresión.

Hay evidencia cerebral que puede correlacionar el estilo de procesamiento de la CC. La conectividad de las regiones cerebrales inferiores puede verse alterada por la retroalimentación *top-down* (Friston & Büchel, 2000). Frith (2006) ha sugerido que la falta de modulación *top-down*, debido al fallo en conexiones de retroalimentación, podría ser una causa de conectividad atípica. Lee (2000) demostró la influencia *top-*

¹²² El Diseño de Bloques de las Escalas de Inteligencia de Wechsler (1974, 1981) divide dibujos lineales en unidades; los bloques individuales se pueden usar para reconstruir el diseño original a partir de partes separadas. Los diseños tienen cualidades gestálticas. La mayoría de las personas neurotípicas tiene dificultades al dividir el diseño en sus bloques constituyentes. Esta prueba demostraría las islas de habilidad en el TEA como resultado de habilidades espaciales (Lockyer & Rutter, 1970; Prior, 1979).

down en la actividad de las neuronas visuales tempranas y sugiere que la interacción *top-down* permite que la información contextual influya en el procesamiento perceptivo temprano. Aunque, un estilo perceptivo no es un estilo cognitivo.

Se ha estudiado la relación entre el rendimiento en tareas de CC, FE y TM en personas con TEA. Se observó, mediante estudios longitudinales, que las FE y la CC tienen un papel fundamental en el desarrollo posterior de la TM (Pellicano, 2007; Pellicano, 2010; Tager-Flusberg, Joseph & McGrath, 2005), mientras que la TM (Happé, 1991, 1997) no influye en el desarrollo posterior de las FE ni de la CC. Esto puede llevar a pensar que la maduración de la capacidad de mentalización en las personas con autismo depende del desarrollo de las FE y de la CC, que se convertirían, así, en factores de riesgo que predecirían el desarrollo mentalista posterior.

En síntesis, las capacidades del TEA explicadas por la perspectiva cognitiva de CC dan cuenta de:

- Un modo, un estilo de procesar la información que da mayor relevancia a los detalles que al significado o al sentido global,
- Funciona mejor con habilidades analíticas,
- Genera problemas a la hora de integrar la información,
- Una superior discriminación perceptual de rasgos (sonidos, imágenes visuales),
- Capacidad para aprender y usar la memoria serial (Williams, 1998),
- Gran desempeño en tareas de discriminación visoespacial y auditivas,
- Habilidades de *idiot savant*,
- Léxico desusado, áulico,
- Ecolalias,
- Complementa la TM en tanto explican el procesamiento de módulos.

Algunos rasgos de las personas con TEA que podrían ser explicados por el CC:

- La insistencia en los mismos detalles (resistencia al cambio),
- Exacta identificación perceptiva (oído absoluto sin entrenar, 30% del TEA),
- No preferencia por el lado superior en imágenes de caras invertidas,
- Menor discriminación perceptiva del tipo igual-diferente,
- Menor discriminación del género en la percepción de caras (global),
- Menor identificación de expresión facial de emociones (menor atención a los aspectos globales del rostro),
- Almacenamiento de información y conocimientos de un modo diferente en una mente que se focaliza en el detalle,
- Intereses de especialista en un rango reducido,
- Almacenamiento no categorial ni de prototipos explícitos,
- No desambiguación de homógrafos en contexto,
- Comprensión global de un texto más pobre que la léxica o la memoria verbal,

- Atipicidad prosódica,
- Literalidad,
- No establecimiento de relaciones causales entre eventos.

También el modelo del déficit de la CC es insuficiente para explicar por sí solo el TEA. La teoría ha sido redefinida ya que para ser explicativa ha de ser *universal*, *específico*, de *precedencia causal*, con poder *explicativo y predictivo*.

El modelo es explicativo de un estilo de procesamiento perceptivo-cognitivo que responde mejor a un funcionamiento mental de las partes-fragmentos. Sin embargo, no describe otras características estructurales y comportamentales del TEA. No todo es coherencia de orden superior.

Una limitación importante de la CC es la falta de especificación, tanto a nivel cognitivo como neuronal, que subyace en el procesamiento centrado en los detalles. ¿Es un mecanismo central único que integra información de diversos módulos/sistemas/funciones, para una configuración de nivel superior? Si fuese así, sería una *coherencia* que integra representaciones tanto perceptivas como cognitivas. Las pruebas para demostrar la CC en tareas cognitivas utilizan representaciones mentalistas básicamente verbales cuyo procesamiento requiere de inferencias narrativas o textuales que poseen una gran carga de información y lógica que resultan comprometidas en personas con TEA (Williams, 1998).

Asimismo, el modelo de CC no da cuenta de los síntomas primarios del TEA, porque la CC cognitiva (narrativa, Trabasso & Suh, 1993) emerge tarde en el desarrollo y las pruebas se realizan con personas que ya han desarrollado lenguaje oral.

Igualmente, el problema de CC no es exclusivo del TEA en todo el continuo autista y, además, puede observarse también en el retraso mental, en la esquizofrenia, en el síndrome de Williams, en la hiperlexia, en la depresión y en el trastorno de la coordinación con dificultad de comunicación social (TAP).

Así, la hipótesis del modelo de la CC se reformuló en una posible superioridad en el procesamiento local de la información. La sugerencia original de un déficit generalizado en el procesamiento central ha pasado de ser un déficit *primario* a ser *secundario*, con mayor énfasis en un posible predominio o tendencia en el procesamiento local o centrado en los detalles.

Si es un sistema de coherencia como una propiedad de cada subsistema, una configuración para la precedencia relativa del procesamiento global frente al local, que se repite en diferentes niveles en todo el cerebro, no llega a ser predictiva de un procesamiento de nivel inferior, porque el procesamiento modular es automático, intuitivo. Igualmente, no habría un *déficit* del sistema central. Se pasa así del déficit generalizado a la sugerencia de un sesgo de procesamiento como estilo perceptivo y cognitivo.

De hecho, también se plantea que son sesgos atencionales que inciden en el desarrollo atípico y que pueden explicar tanto las problemáticas de la CC como las mentalistas de la TM. Jaime y colaboradores (2016) muestran cómo la atención conjunta (elemento esencial del proceso perceptivo inicial) se reduce en tareas que exigen coherencia global o atribución de significados en personas con autismo.

La potencialidad explicativa de la CC cambia con el reconocimiento de que una débil coherencia puede ser un aspecto de la cognición en los TEA; así no sería un factor *causal* ni *explicativo* de las dificultades en la cognición social. Para los investigadores de la CC, el déficit social-afectivo resulta mejor explicado por la TM.

Igualmente, el modelo de la CC resultaba bastante amplio para poder explicar las problemáticas enunciadas por el modelo de las FE y sus correlatos neurofuncionales. Por ejemplo, las personas con TEA muestran un comportamiento perseverativo (intenso interés en características inusuales de los objetos, dificultad para cambiar el foco de atención o transición de una actividad a otra; Tsatsanis, 2005). Dichas características conductuales pueden estar asociadas a la atención y a las FE (Allen & Courchesne, 2001). También las estereotipias, la ecolalia, la inflexibilidad son indicadores conductuales relacionados con las FE (Martos-Pérez & Paula-Pérez, 2011). Mientras que el desempeño en tareas de interacción social y comunicación involucran memoria y lenguaje (Tsatsanis, 2005).

El modelo de la CC tiene la ventaja, respecto de los otros modelos, de explicar las habilidades y capacidades fragmentarias en el autismo. Pero, es controvertida la relación entre esta característica general del TEA y la perspectiva del desarrollo atípica. Estas fortalezas podrían ser efectos de estrategias compensatorias (Frith, 2006) que

privilegian un procesamiento menos costoso o no consciente como es el intramodular (visual, léxico, etc), de allí, la *preferencia* por el procesamiento local.

Estas limitaciones continúan siendo revisadas y estudiadas con relación a los otros modelos como a sus correlatos neurológicos. Pero, como se ha visto, el modelo de la CC ha dado y continua a ofrecer un aporte notable en el conocimiento y comprensión del TEA.

La tríada de Wing puede ser explicada por los modelos cognitivos desarrollados: TM, FE y CC. Aunque no todos los problemas sociales o simbólicos son explicados por la TM, ni los problemas lingüísticos y comunicativos son explicados por el modelo de la CC y/o la TM, ni todos los problemas conductuales son explicados por las FE o CC.

De todo esto, se pueden derivar importantes implicaciones en el ámbito educativo. La sugerencia de la CC como un estilo de procesamiento perceptivo y cognitivo permite proponer estrategias y metodologías para intervenir en tareas de enseñanza-aprendizaje de personas con autismo. Por un lado, las limitaciones de una CC pueden ser superadas, facilitadas, mejoradas con demandas *explícitas* de procesamiento global o compensadas con tareas que no demanden un procesamiento central o aportar **configuraciones de apoyo** externas para superarlas. Por otro lado, se pueden proponer actividades en áreas cognitivas y perceptivas donde las personas con TEA manifiestan habilidades extraordinarias.

1.4.1.2. Modelo sociocomputacional

Una de las líneas de investigación delimitadas por el modelo de Karmiloff-Smith se ha encauzado en estudios de simulaciones conexionistas y la neurociencia cognitiva del desarrollo. El encuentro es posible porque ambas perspectivas enfatizan el rol de los procesos epigenéticos en la emergencia gradual de la consciencia como efecto del desarrollo.

Los modelos conexionistas son sistemas computacionales basados en principios de procesamiento de información neuronal. Esta perspectiva permite estudiar el desarrollo cognitivo por dos razones¹²³. La primera, por la plausibilidad biológica:

¹²³ O'Reilly (1998, p. 455) considera seis: "biological realism, distributed representations, error-driven task learning, inhibitory competition, bidirectional activation propagation and Hebbian model learning"

aunque existe controversia, sobre si los modelos conexionistas pueden implementar modelos computacionales correctos de los circuitos neuronales, parece probable (O'Reilly, 1998). El modelado computacional puede ser útil para clarificar teorías y explicar comportamientos empleando el estilo de cálculo del cerebro. La segunda razón por la que son relevantes para el desarrollo cognitivo es que son sistemas de aprendizaje. Un modelo típico o atípico comprenderá una estructura de red inicial y un entorno (cultura) de capacitación que represente el dominio que se controlará. Con la aplicación de un algoritmo de aprendizaje, la red altera su estructura para lograr la competencia en el dominio. A través de la interacción con el entorno de capacitación, enseñanza-aprendizaje, las redes conexionistas desarrollarían representaciones internas o estados de conocimiento que les permitirían realizar los cálculos relevantes (cotejar hipótesis) que terminarían en la parametrización de un dato que equivaldría a conocimiento.

Dado que la cognición se caracteriza por la construcción y manipulación progresivas de representaciones mentales con un correlato en el cerebro, estas características juntas hacen que las redes conexionistas sean sistemas atractivos para modelar procesos de desarrollo cognitivo también atípicos (Elman, 1992; Karmiloff-Smith, 1994; Plunkett & Sinha, 1992).

1.4.1.2.1. Modelo del control

El modelo de Frawley, de origen computacional, incorpora la cultura en clave **vygotskyana** (Frawley, 2000)¹²⁴: la mente computacional (máquina procesadora) y la mente social (ente cultural) se encuentran en el lenguaje. Ambas *mentes* necesitan un lenguaje para mediar¹²⁵ entre el interior y el exterior durante el proceso de elaboración de lo que se denomina pensamiento. Frawley fusiona el ser humano máquina con el ser humano persona a través del lenguaje social que se sitúa en el límite mente-mundo y

¹²⁴ Unifica la psicología computacional y la cultural en el pensamiento simbólico situado, compatible tanto con el representacionalismo de la ciencia cognitiva, como con la capacidad de relacionar hechos sociales exteriores con las representaciones. La racionalidad no es solo una conclusión deductiva. Vygotsky defendió que los sentidos personales e idiosincrásicos de la palabra, por ejemplo, vinculados con la significación cultural, son vehículos del pensamiento voluntario.

¹²⁵ La ciencia cognitiva es internalista (explicación basada en lo mental y en cómo se procesa). La perspectiva **vygotskyana** es externalista (explicación sociohistórica). El internalismo y el externalismo hablan sobre hechos compatibles y trabajan en la elucidación del pensamiento humano.

son efectivas computacionalmente. El intercambio, una relación, entre arquitectura mental-mundo social es la interacción del código computacional interno con el contexto cultural externo según un proceso de internalización mediado simbólicamente.

El encuentro epistemológico se da también por la preocupación de tres problemas: la consciencia, el pensamiento en acción (procesamiento *online*) y los trastornos. Cada perspectiva explica un aspecto de los mismos, pero entre ambas se complementan y superan las falencias¹²⁶.

¿Cómo habla la cultura a través de los escenarios auténticos, en condiciones típicas de pensamiento? El contexto se relaciona con el pensamiento enfocando/ llamando la atención. Las razones y los significados personales tienen un rol decisivo en la tarea en la medida en que el contexto organiza diferencialmente los acontecimientos. El lenguaje evidencia el contexto porque lo explícito del contexto es eso que tiene una mayor relación con el pensamiento: los dispositivos lingüísticos¹²⁷ de enfoque.

Frawley (2000) enuncia la legitimidad de la *consciencia* como objeto de estudio y plantea que la experiencia subjetiva tiene tres formas:

1. procesamiento no consciente: computación determinista y automática del *input*;
2. consciente: toma de consciencia de resultados del procesamiento no consciente;
3. metac consciencia: toma de consciencia para el control mental y comportamental.

Hay una distinción gradual entre conocimiento implícito (tácito, no visible al cómputo) y explícito. La relación entre ambos depende de la tarea a realizar: más indirecta es la conexión entre dominios (del léxico a la sintaxis) cuanto más explícitas deben ser las representaciones: mayor grado de control (indexación). Los procesos metaconscientes son los más lentos por el carácter deliberado del procesamiento metaconsciente que impone una gran carga cognitiva.

Frawley (2000) plantea que la metac consciencia es la consciencia de ser consciente. Es explícita y disponible para la acción, implica una interacción con el

¹²⁶ Hechas las concesiones: la cultura actúa sobre la mente seleccionando o predeterminando. Los vygotksyanos tienen que reconocer que algunos aspectos del contexto cultural no determinan completamente el contenido del pensamiento. Los cognitivistas deben conceder al individuo un lugar humano en la investigación y admitir un vocabulario de los estados subjetivos: la persona. En este trabajo hablamos de personas desde una perspectiva del desarrollo, ni sujetos sujetos, ni trastornos prestablecidos. Ver también **lenguaje inclusivo**.

¹²⁷ Por lo tanto, los idiomas codificarán en mayor o menor medida y de distintas maneras las relaciones entre el contexto y la mente, y posicionarán a sus portavoces de modos diferentes.

ambiente, con el habla pública dirigida. La metaconsciencia requiere una mente interna hacia la que se dirige y guía (andamia) el contexto público.

Frawley, siguiendo a Vygotsky, plantea que el lenguaje sólo es eficaz computacionalmente en la metaconsciencia, porque este tipo de subjetividad necesita una comunidad de hablantes, comprometida en una regulación mutua y autodirigida. “La metaconsciencia se puede usar para clarificar y reinterpretar los descubrimientos sobre los contextos sociales y experimentales de la solución de problemas e inferencias en dominios específicos” (Frawley, 2000, p. 21).

Las unidades y los procesos de la meta-mente sociocomputacional muestran cómo un contexto puede inhibir una conducta, enfocar las soluciones, interferir en la solución de problemas y mediar la transición de experto a novato (y retroceder de nuevo, según la dificultad tarea): enseñar-educar.

Frawley se pregunta cómo regula el contexto el pensamiento y cómo el lenguaje (público) media la metaconsciencia. Aquí surge el planteo del lenguaje *para* el pensamiento. La metaconsciencia se erige sobre los recursos que posee el lenguaje para llamar la atención sobre sus propias capacidades representativas. El lenguaje interviene en la subjetividad porque se encuentra diseñado, orientado para la tarea, para generar una pensamiento autoconsciente. Son formas metarrepresentativas:

1. la atención;
2. los marcadores discursivos;
3. los evidenciadores

El *lenguaje* es vygotskyano y cognitivo, en el planteo de Frawley (2000). El concepto de lenguaje es tanto un medio de regulación entre el contexto y la mente¹²⁸ que procesa como, también, una facultad humana que computa algoritmos. El primer caso, es lo que Frawley denomina lenguaje *para* el pensamiento; el segundo, el lenguaje *del* pensamiento. El primero, vygotskyano, es el uso de signos públicos de apariencia dialógica; media el pensamiento y sirve al posicionamiento, a la identidad. Es el signo cultural, el habla pública con un punto de vista pero sin ningún hablante. Esos signos reorientan la conciencia dirigiendo el control exterior. La noción de mediación pretende subrayar que el lenguaje *para* el pensamiento es un vehículo.

¹²⁸ La mente es una máquina de procesamiento en tanto manipulación algorítmica de objetos formales bajo los dictados de la *lógica*.

El lenguaje *para* el pensamiento incluye al habla privada: la construye, la guía. El habla privada, el diálogo interno capaz de anticipar situaciones y de regular la propia conducta en función de una planificación pasa por diferentes momentos en el desarrollo. En el primero, la regulación de la conducta es externa: el bebé actúa orientado directamente por los estímulos del medio. En un segundo momento, la regulación es interpersonal y depende del lenguaje de los otros¹²⁹. Por último, el habla se internaliza y la regulación de la conducta se torna anticipatoria e intrapersonal.

El propósito del lenguaje *para* el pensamiento es proporcionar medios al hablante para controlar la subjetividad durante la ejecución de una tarea y el habla privada es la expresión simbólica externalizada de esos medios. El lenguaje *para* el pensamiento y el habla privada son el lugar de convergencia del habla y la acción.

El *foco* es el correlato lingüístico de estas posibilidades ya que es la única forma en que éste se puede internalizar (afirmar) para satisfacer el habla social anterior internalizada (presupuesta). El foco se ubica en la frontera entre el discurso público pleno y el discurso privado abreviado porque señala aquella información que vincula lo no dicho con lo dicho. El foco establece un puente entre lo dado y lo nuevo. Es un localizador abstracto que señala la existencia de un ítem en el discurso previo (presupuesto como una variable) y la información nueva afirmada¹³⁰.

Este uso del foco afecta el mantenimiento del *yo*, por parte de los hablantes, durante la tarea. Las formas del foco son marcas de *posición* y de la consciencia del *yo* en la tarea. El *español* favorece la supresión: permite la eliminación de los pronombres personales en su sintaxis pero los conservan bajo el foco en el discurso. El habla social no marcada requiere la eliminación de los pronombres, conservar el *yo* es un signo del posicionamiento de la persona. Esta opción posiciona al sujeto pronominal de forma explícita y singular (énfasis).

¹²⁹ El ejemplo típico es el niño que, durante el juego o la resolución de problemas, usa el habla privada en voz alta para dirigir sus actos y llegar a la meta. Ese habla *para* uno mismo está compuesto por el discurso de sus cuidadores o maestros que representan las figuras que vehiculizan ese lenguaje público.

¹³⁰ El foco se puede entender como un tipo de instrucción metapragmática para el oyente con miras a recuperar un referente en el discurso previo y ayudar, entonces, al futuro discurso a rellenar los detalles del referente recuperado (König, 1991). König (1991, p. 13) observa que las manifestaciones formales del foco incluyen “partículas, los énfasis prosódicos, morfología, orden de las palabras y construcciones sintácticas específicas”. En español, el foco controla ciertos hechos gramaticales y lo señala a través de ciertas partículas. Las formas posesivas en el español implican convencionalmente un *foco exclusivo*, más particularmente “la exclusión del complemento” (König, 1991, p. 98).

Los marcadores de persona (específicamente los pronombres personales¹³¹) conforman los componentes más *explícitos* del lenguaje *para* el pensamiento. Codifican el *punto de vista* y la *subjetividad*, como, también, la referencialidad, el flujo de información y el foco, descriptores del habla para la metaconciencia

La *indexicalidad* de la referencia a personas y la deixis son reflexivas porque el contenido de la referencia cambia cuando se modifica el sistema de habla. Los pronombres personales están referencialmente vacíos y refieren a las personas. La gramática presenta ciertas maneras de instruir a los hablantes y oyentes para que atiendan a un participante circunstancial como entidad empírica y como objeto de las fuerzas y efectos sociales. Los idiomas codifican e indican de forma diferente la doble cara de las personas¹³² (social y personal). Hay que dominar esta división para regular las propias subjetividades y el juego de relaciones sociales. En español se codifica el género y la posición.

La *gramática* tiene un papel mediador en la construcción de la persona y pone en evidencia la división entre *persona como entidad* y *persona como constructo social*. Esta separación la adquieren los niños a muy temprana edad (32 meses y la usan hacia los 21) en el desarrollo del lenguaje *para* el pensamiento. Por ejemplo, usar el pronombre ‘yo’ para referirse al agente efectivo de la acción, a la persona como ser físico en el espacio-tiempo y usar el nombre propio y el ‘mío’ como persona construida, normativa, objetiva.

Los *idiomas* poseen varias maneras de enmarcar el propio evento de habla y señalar los límites de las unidades de intercambio interno en ese evento. Estos mecanismos de enmarque (Tannen, 1993) o marcadores del discurso (Schiffrin, 1987) son formas tales como ‘oh’, ‘bien’, ‘ahora’, ‘sin embargo’, ‘de todos modos...’. Su

¹³¹ Harré y Mühlhäusler (1990) relacionan los pronombres y la subjetividad en el lenguaje para el pensamiento. La gramaticalización de las personas a través de los pronombres evidencia la influencia de las relaciones sociales en la organización mental, los pronombres *indican* a las personas (no a los *sí mismos*, no a la identidad, que son interiores). Los pronombres funcionan entre la mente pública y privada. Los pronombres expresan, mantienen, regulan y crean relaciones sociales, entre la sociedad y la estructura mental, refieren a los participantes en el discurso: en la frontera entre el contexto y la arquitectura.

¹³² “Los idiomas difieren en la cantidad de apoyo suministrada para la referencia anafórica” (Hunt & Banaji, 1988, p. 74), lo que representa una carga diferencial en la memoria de trabajo. Los pronombres personales tienden a fijar los papeles sociales y a proporcionar a sus hablantes los constructos sociales de cada persona. Son las convenciones, formas que codifican, juicios relativamente descontextualizados, automáticos (Levinson, 1983).

ámbito de aplicabilidad no es la *verdad* del habla, sino su representacionalidad¹³³. Los marcadores se anclan en el contexto y evidencian el habla para la metac consciencia. A menudo, solapan el habla y la acción. Aparecen al principio, al final y durante las transiciones, momentos que requieren del *control* ejecutivo.

El control (computacional o flujo de ejecución) de un programa para secuenciar la información, maneja las excepciones y supervisa las etapas. El control especifica cómo se maneja o se pasa la información (rasgos) entre las instrucciones o grupo de instrucciones. Incluye la respuesta y la interrupción ya que constituye una cuestión de flujo de datos, proceda este del fracaso interno al programa o de una disrupción externa. El control hace referencia a las estrategias de opción, dirección y ejecución de los procedimientos, estableciendo cómo y cuándo se deben evaluar las sentencias.

El control puede ser implícito o explícito y depender del lenguaje de la programación y del estilo del programador. El control metarrepresentacional humano posiciona al individuo en una tarea.

Ahora bien, es posible modificar la conducta global de un sistema cambiando o bien su lógica (forma) o su control, porque son factores esencialmente independientes. Esta distinción es la base para plantear la hipótesis de lo que ocurre en los trastornos. El lenguaje *del* pensamiento (facultad) se separaría del lenguaje *para* el pensamiento (social).

Frawley (2000) denomina trastorno ‘del lenguaje *para* el pensamiento’ o desórdenes congénitos de control a los trastornos que alteran las metarrepresentaciones (lingüísticas) y dejan a las personas con un discurso (lenguaje) *para* el pensamiento computacionalmente ineficaz. Estos trastornos seguirían cursos fenotípicos atípicos, variando el desarrollo del control computacional, por lo que, manifestarían diversos perfiles neurocognitivos con mutaciones en el control (en la planificación, monitoreo, manejo de información, flexibilidad e inhibición en tanto propiedades) de la metac consciencia. El Síndrome de Williams, el Síndrome de Turner, la espina bífida con

¹³³ La expresión ‘Oh, pensé que estabas en casa’ el marcador ‘Oh’ señala la contraposición a la expectativa. La expresión *exclama* ‘Por la presente, te estoy indicando que mi creencia de que estabas en casa ha sido contrariada’. El marcador del habla está asociado principalmente con el hablante y se refiere a un discurso o conocimientos anteriores. Señala reflexivamente al propio hablante. Los marcadores señalan la estructura formal del discurso llamando la atención sobre lo dicho y el nivel de intercambio que se aplica a eso dicho, la manera en que este se organiza.

hidrocefalia, Trastorno Específico de Lenguaje (TEL), Síndrome de X-frágil, Síndrome de Laura y TEA serían ejemplos de déficits de control.

A partir de esa idea, y con la distinción entre lógica (estructura de datos y sus procedimientos) y control (uso ejecutivo de estos datos), pueden interpretarse las diversas atipicidades de la autosupervisión lingüística (la separación entre la lógica representacional del control).

En el lenguaje *del* pensamiento, los niveles lingüísticos no manifestarían atipicidades fonológicas, ni de la forma léxica ni gramatical y se conservaría el núcleo universal del significado gramatical. No toda la semántica es arquitectura, pero se observaría, en cambio, una excitación hipersemántica (toda la red se activa) es decir, habría una atipicidad en la inhibición del procesamiento y la restricción de éste, como en tareas que requieren el uso estratégico del contenido semántico mínimo.

Los problemas de discurso han constituido durante mucho tiempo el rasgo unificador de estos trastornos y aunque parece persistir en todos ellos la habilidad para procesar los aspectos representacionales formales de la pragmática (turnos de conversación y cambios de tema). No habría, en cambio, evidencia del control de las opciones dentro de estos espacios aplicativos rutinarios o para apreciar y transmitir la importancia de estas elecciones.

La disociación entre lógica y control parecería explicar otros efectos (Frawley, 2000). Hay disfunciones del habla privada, con dos problemas fundamentales: la tendencia a denotar (pero no planificar e inhibir) y la no integración ni mediación. El habla privada no representa una herramienta para el pensamiento. Otros síntomas que dan cuenta de la disociación entre la lógica y el control representacional son: falta de inhibición, déficit de atención, incapacidad para elegir entre alternativas, falta de integración global, fallos en la apreciación de la significación más allá del significado, carencia de dirección hacia metas. Todas estas características representarían efectos metaconscientes de trastornos de control.

Específicamente, el TEA presenta una atipicidad lingüística y en el conocimiento social (Tager-Flusberg, 1994, p. 175). Las personas con TEA demuestran a menudo habilidades lingüísticas bastante altas, aunque no su actuación lingüística se encuentra. Tienen una buena forma lingüística (por ejemplo, la sintaxis), pero son atípicas la

pragmática y las funciones discursivas (Sigman, 1994; Tager-Flusberg, 1991, 1994). Por estos síntomas, Frawley (2000) considera al TEA como otro caso de disociación entre la forma lógica y la función de control en el contexto de la dependencia entre el lenguaje social y la cognición.

La actuación lingüística se desconecta del conocimiento del mundo y, en su lenguaje, la forma parece desvincularse de la función. El desempeño lingüístico de las personas con TEA separaría la lógica del control. Frawley (2000) describe sus actuaciones según la perspectiva de los trastornos de control en cada uno de los niveles lingüísticos: la fonología, la sintaxis, la semántica y la pragmática.

Las personas con autismo no se caracterizan por una fonología atípica. La estructura de datos fonológicos es coherente con la hipótesis de separación entre la lógica y la metarrepresentación lingüística para el control cognitivo. La fonología es un sistema representacional formal y constituye un componente computacional autónomo (módulo).

Dentro de la misma fonología, existe una lógica fonológica y un control fonológico. La evidencia sugiere que este tipo de control intramodular sigue el desarrollo típico en el TEA (Frawley, 2000). El componente fonológico interactúa con otros módulos lingüísticos formales (la morfología, la sintaxis y algunas partes de la semántica), pero no directamente con el sistema conceptual como tal ni tampoco con las funciones lingüísticas metasemánticas ni metapragmáticas asociadas con el lenguaje *para* el pensamiento. Sólo allí donde la fonología planifica el habla para el *control cognitivo* se manifiestan expresiones atípicas: la prosodia, ecolalias.

La ecolalia¹³⁴ es fundamental para el desarrollo del lenguaje en cuanto mecanismo de análisis y extracción de las reglas generativas. La ecolalia es la estrategia vinculada a la incapacidad de extraer reglas lingüísticas del discurso hablado (Arciuli & Brock, 2014). Las ecolalias se explican como expresiones de dependencia al contexto que pueden ocurrir en un acto comunicativo que, al bloquearse el *control* inhibitorio, se repite lo que se ha dicho en lugar de seleccionar una respuesta.

¹³⁴ En 1825, con el caso de Victor d'Aveyron, se observa este fenómeno por primera vez. Más tarde, con comorbilidad, en la demencia senil, en algunas afasias adquiridas o en discapacidades comunicativas e intelectuales.

La *forma* léxica y la gramatical no son atípicas en personas con TEA. “Hasta ahora, la investigación no ha descubierto un área de anomalía en lo referente al desarrollo o, incluso, en el proceso evolutivo... en los campos de la sintaxis y la morfología” (Tager-Flusberg, 1994, p. 190). No aparece ningún síntoma del control. El control intramodular no se ve afectado en el autismo. Pero, la ejecución morfológica y sintáctica varía allí donde cesa el control intramodular y se pasa al control cognitivo general.

La morfología y la sintaxis no son cognitiva ni conductualmente estratégicas. Sus efectos de control quedan dentro de dominios formales (Karmiloff-Smith et al., 1995). El conocimiento explícito de ambos dominios, reflexivos por definición (y, por tanto, un tipo de mecanismo de control), no incluye la misma clase de reflexividad y de control que el que le interesa al funcionamiento cognitivo global. Estos juicios reflejan el metaconocimiento del código (metalenguaje), no los juicios de la interfaz entre la arquitectura y el contexto. Estos juicios se pueden realizar sin el acceso a un contexto y, por ello, no son metaconcientes de por sí.

En cambio, un nivel en el que se manifiestan actuaciones atípicas es la semántica, aunque sólo en parte, allí donde la información se conecta con la cognición contextual. Las personas con autismo desarrollan típicamente un núcleo universal del significado gramatical: la lógica semántica. No hay ningún diagnóstico clínico o artículo experimental que mencione problemas en la denotación (Tager-Flusberg, 1991). La denotación es uno de los procesos elementales de la competencia semántica. Los estudios empíricos de adquisición lingüística del TEA no describen problemas de *aprendizaje* semántico. De hecho, desarrollan la forma y organización relacional de la red léxica mental. Las personas con autismo desarrollan el *contenido mínimo*, nociones conceptuales que subyacen a la asignación del significado a la forma. Nociones gramaticales como la limitación, la especificidad, la cualidad de lo animado y la forma no son atípicos (Jackendoff, 1990; Spelke, 1994). Sigman (1994, p. 142) comenta que los TEA puntúan igual que las personas típicas en las pruebas de categorización a través del color, la forma y la función; “los conceptos y significados que subyacen a las palabras que emplean (las personas con TEA) son idénticas a las del grupo de control” (Tager-Flusberg, 1994, p. 179, nota 4).

Pueden codificar mentalmente los significados, pero no la actuación estratégica de estas representaciones semánticas. Son atípicas las interacciones semántico-pragmáticas (Tager-Flusberg, 1981; Cromer, 1981), fenómenos de la interfaz entre el código y el contexto. La separación entre el procesamiento semántico determinista local y el conocimiento semántico global para el control cognitivo se evidencia en los juicios metasemánticos. Si bien conservan los metajuicios intramodulares (las decisiones sobre la forma léxica), en las tareas que exigen metajuicios de requerimientos del lenguaje del control mental, las personas con TEA no las pasan. Tager-Flusberg (1991) observa que cuando se les pide que investiguen el espacio semántico mental para ciertos ítems léxicos *apropiados*, su actuación léxica en tareas de recuerdo desciende. Este tipo de juicio implica la reflexividad y la interacción entre el código y el contexto: la persona debe evaluar la posición del ítem en el sistema semántico porque la tarea hace necesaria una elección (metasemántica) entre los ítems; también debe evaluar la adecuación del ítem con respecto a la tarea como un contexto. La explicación del significado y el juicio de anomalías son semánticamente reflexivas y el procesamiento de listas de palabras exige la postulación de una meta-propiedad (prototipo) que una los elementos de la lista *como tal*. Allí, las personas con autismo no hacen juicios sobre adecuación léxica: el control no se ejerce en tareas de actuación metasemántica (*top-down*).

Los problemas pragmáticos y del discurso han constituido durante mucho tiempo el rasgo unificador en el autismo. Las personas con TEA mantienen en buen estado algunas habilidades pragmáticas, pero no otros aspectos de la **competencia comunicativa**. La representación pragmática es típica (las personas con TEA que tienen habla, pueden llevar adelante diálogos) pero la metapragmática, que alimenta finalmente al sentido y al discurso para el control cognitivo es atípico.

Tager-Flusberg (1981) y Cromer (1981) observan que los niños con autismo son capaces de ejecutar los aspectos deterministas del discurso: mantienen un tema, las rutinas, las recodificaciones y las respuestas simples a las preguntas de pruebas (Tager-Flusberg & Anderson, 1991, p. 1131). Pero tienen problemas con los casos concretos del *intercambio* hablante-oyente (los turnos; Bernard-Opitz, 1982) y con el *manejo* de la interacción entre el conocimiento principal y el secundario (Tager-Flusberg, 1981; Cromer, 1981). También son atípicas las funciones del acto de habla, los juicios

metapragmáticos de la *importancia e indicación* informativas y los *pronombres* (el uso, Baltaxe, 1977, 1984; como mecanismos de rastreo de la información, Tager-Flusberg, 1994, implicancias¹³⁵ y deixis¹³⁶). El discurso implica un fenómeno de *intercambio* y de *información*: el manejo del flujo del contexto: qué seleccionar (nuevo-viejo; Ball, 1978; Baltaxe, 1977; Fine, Bartolucci, Szatmari & Ginsberg, 1994; pertinente-accesorio, etc.), qué datos son consistentes y oportunos (adecuados).

Las personas con TEA presentan dificultades para *interpretar* las emociones faciales (Sigman, 1994, p. 147). Frawley (2000) lo considera un problema de lógica y control. Mientras que el *reconocimiento* facial incluye un cómputo finito en un módulo genéticamente determinado, la *interpretación* facial requiere del *control*.

El habla privada, el diálogo interno capaz de anticipar situaciones y de regular la propia conducta en función de una planificación consta de tres momentos, se ha dicho ya. En el primero, la regulación de la conducta es externa: el bebé actúa orientado directamente por los estímulos del medio. En un segundo momento, la regulación es interpersonal y depende del lenguaje de los otros. Por último, el habla se internaliza y la regulación de la conducta se torna anticipatoria e intrapersonal.

Si el TEA disocia la lógica del control, entonces, hipotetiza Frawley (2000), la conducta atípica se manifiesta no sólo en las funciones metasemánticas y metapragmáticas, sino también en los otros usos conductuales, como en el discurso privado. Tomasello, Kruger & Ratner (1993) no encuentran que haya habla de autorregulación en la literatura sobre el autismo. Incluso, cuando el discurso se conserva le faltan las propiedades del discurso autorregulador típico y no presentan las mismas circunstancias de evocación. El habla privada típica no sólo acompaña a la acción, sino también la precede gradualmente cuando su fin es la *inhibición* y la *planificación*; es regulada y dirigida a uno mismo. Si bien hay ciertas características estructurales, como una reducción en la forma sintáctica y fonética, no hay perspectiva, ni foco marcadores del discurso Predomina la tendencia a denotar sin integración ni mediación (egocéntrico; Cunningham, 1968). Los trastornos de control no dejarían a las personas

¹³⁵ Las *implicaciones* son significados implícitos presentes en una declaración que el oyente deduce desde el momento en que se han violado las máximas de conversación

¹³⁶ La *deixis* es referencial a la situación espacio-temporal de la oración en sí misma o a las personas involucradas en la conversación. La referencia es variable y contextual.

sin el habla privada en sí, sino que las deja sin un discurso autorregulador internalizado, monológico, metapragmático.

El lenguaje reflexivo construye, mantiene y regula al yo. Las disociaciones entre la lógica y el control dan cuenta de una subjetividad con un perfil neurocognitivo que, en términos de Frawley (2000), condiciona el lenguaje *para* el pensamiento: falta de inhibición (atención, perseveraciones autorregulación, los cambios de atención), no eligen entre alternativas, sin integración global (sin CC en un discurso, a nivel contextual y social), sin la significación más allá del significado (uso literal del discurso, el diálogo no implica el intercambio de información relevante, novedosa, interesante), sin fines sociales ni descripciones de estados mentales y/o epistémicos, no manifiestan actitudes proposicionales ni enfoque de la acción a través del lenguaje (descripción de estados internos en términos externos) y sin dirección hacia metas (supervisión del flujo de información con: planificación, imaginación de los resultados, ejecución de tareas para un fin, guiar la conducta en términos de consecuencias).

Frawley (2000) considera al lenguaje *para* el pensamiento como una estructura social portátil, para aplicar a cualquier tarea; un *yo social*, la *persona contextual* que permite el grupo. Una atipicidad en el lenguaje *para* el pensamiento generaría la necesidad de *una estructura más externa en la resolución de problemas* con el propósito de tener limitaciones, guías y organización impuestas externamente.

El modelo explica que las personas con autismo poseen la lógica de los algoritmos del conocimiento social, pero no el control. Sin el *conocimiento social efectivo*, no hay conocimiento social en sí. Los problemas residirían en la integración, supervisión y el uso de la información sociocultural, no en la escasez de dicha información. El TEA no manifiesta un problema de actuación. El control no es un recurso porque la falta de recursos se puede compensar aumentando los recursos disponibles (por ejemplo, agregar recursos a la memoria suministrando ayudas mnésicas externas). Los trastornos de control son desórdenes de conocimiento de la *generación* y *uso* de esos recursos, no del recurso en sí (las ayudas de memoria tienen que estar guiadas y ordenadas por otros).

En síntesis, Frawley conjuga diferentes modelos cognitivos en clave sociocomputacional incorporando el ambiente social en términos vygotskyanos y

propone un modelo explicativo de los trastornos según la diferencia entre la lógica (la estructura de datos y su procesamiento) y el control mental (cómo se usa la lógica: sistema de manejo de la información, de cotejo y monitoreo inter e intra dominios). En su planteo, incorpora al modelo la TM como una estructura de datos, incorpora las FE, como forma de procesamiento consciente y sede de la metac conciencia (consciente de ser consciente, en el lóbulo frontal) e incorpora la CC como un procesamiento (perceptivo, semántico-conceptual) *top-down*, donde converge la lógica con el control. Por último, incorpora el entorno de la acción mediada por instrumentos sociales que permiten la internalización de procesos de control (representacional) y explicitud (de representaciones). Así, las dificultades en la interacción social, la comunicación y el lenguaje, la falta de planificación, inhibición y control del comportamiento y las representaciones mentales los explica por un déficit de control. Explica exhaustivamente cada uno de los niveles lingüísticos en los que se manifiestan los síntomas en el TEA:

- Fonológica típica,
- La forma léxica y la gramatical son típicas en personas con TEA,
- Sin problemas en denotación, especificidad, animado, color, forman función,
- Atípicas interacciones intra modulares con la semántica: lenguaje y visión,
- Relaciones semánticas atípicas *top-down* (prototipos),
- Sin metasemántica, sin la significación más allá del significado,
- Habilidades pragmáticas típicas: mantener un tema, las rutinas, las recodificaciones y las respuestas simples a las preguntas breves,
- Problemas pragmáticos: el *intercambio* y el *manejo* de la interacción entre el conocimiento principal y secundario, el contexto, las funciones del acto de habla, los juicios metapragmáticos de la *importancia* e *indicación* informativas (nuevo-viejo, pertinente-accesorio, qué datos son consistentes y adecuados), la *prosodia* y los *pronombres*, implicancias y deixis,
- Ecolalias,
- Atípico el discurso privado: habla de autorregulación no presenta perspectiva, ni foco, ni marcadores del discurso,
- Predomina la denotación, sin integración ni mediación,
- Lenguaje no reflexivo, no recursivo,
- FE (atención, perseveraciones autorregulación, planificación, inflexibilidad, ejecución de tareas para un fin, guiar la conducta con consecuencias),
- Sin CC en un discurso (sin integración global), a nivel contextual y social: uso literal del discurso, sin fines sociales,
- Sin TM en actuación de estados mentales y/o epistémicos, no manifiestan actitudes proposicionales ni enfoque de la acción a través del lenguaje (descripción de estados internos en términos externos).

Ahora bien, también el modelo del TEA propuesto por Frawley como un déficit de control es insuficiente para explicar al autismo. Un modelo explicativo, se ha dicho, ha de ser: *universal*, *específico*, de *precedencia causal*, con poder *explicativo* y *predictivo*.

El modelo, sin embargo, agrupa en un mismo déficit de control diferentes síndromes. Los explica a nivel funcional: exhiben *efectos en performance similares*. Aunque el TEL se diferencie de los demás déficits de control, porque lo que se altera es el control *intradominio* (el lenguaje), los demás son todos déficits de control *entre* dominios. Los TEA como los otros síndromes, en clave sociocomputacional, son todos fenotipos atípicos del control representacional. El modelo de Frawley no es *específico* del autismo, por lo que no se detiene a estudiarlo plenamente, sino que en muchos casos se sostiene como una hipótesis.

Asimismo, no explica el desarrollo y la incidencia de la plasticidad cerebral (especialización interactiva de las áreas, relación de la propiedad de un área con la propiedad de otra área; Mento, 2011). No explica los mecanismos compensatorios, el papel de la experiencia (especialización emergente de ciertos dominios; Karmiloff-Smith, 2006) y el *aprendizaje* del control representacional, ni los procesos de *explicitud* del conocimiento (Karmiloff-Smith, 1994).

Algunos patrones comportamentales restringidos, con un cotidiano estresante tampoco los aborda el modelo. Igualmente, las fortalezas en ciertas habilidades en el TEA (que lo diferencia de los otros síndromes agrupados en el déficits de control) no son explicadas.

No hay, tampoco, interpretación de la variable **afectiva** en el autismo. El análisis del proceso de construcción de la metaconciencia, conlleva el riesgo de equipararla a pensamiento. Hay evidencia de que los bebés muestran rasgos de conciencia mucho antes de acceder a las destrezas del lenguaje. Por otro lado, este punto de vista describe la autoconciencia como un sistema predominantemente racional, cuya característica más destacable sería su capacidad de anticipación y control de la conducta en relación con el ambiente. Mientras que, se nace preprogramado, especialmente para la relación con sus

cuidadores, antes que para la relación con el mundo, y es a través de la coordinación de orden afectivo con estos que conoce el mundo y se conoce a sí mismo.

Frawley realiza un ambicioso y esclarecedor intento de explicar al TEA desde los datos ofrecidos por los modelos existentes. Es posible hacer reinterpretaciones de diversos resultados tomados de las corrientes de la ciencia cognitiva como demostraciones vygotskianas de la metaconciencia. Eso ocurre, por ejemplo, en las relaciones entre aprendizaje y enseñanza. En el ámbito educativo, las descripciones lingüísticas y comunicativas atípicas del autismo explicadas como actuaciones atípicas del lenguaje *para* el pensamiento esclarecen las posibilidades de realizar **intervenciones didácticas inclusivas en el aula de EL2/LE** con recursos de andamiaje en la generación y uso del control social efectivo.

1.4.1.3. Modelo afectivo

Contemporáneamente al predominio, en Inglaterra, de las teorías cognitivas de **TM**, en Estados Unidos, se volvió, nuevamente, a considerar el aspecto socioafectivo como núcleo *primario*. El modelo más conocido de este filón *afectivo*, que retoma la intuición kanneriana para darle una base empírica, fue el elaborado por Hobson entre los '80 y '90. Hobson describió el núcleo originario del TEA como una alteración en los mecanismos innatos de la *relación afectiva* y de la comprensión del *yo-tú* (1989; 1993), esto es, de la intersubjetividad originaria. El foco está puesto en los afectos, en sus relaciones y los mecanismos que lo permiten.

Hobson afirma que, desde el nacimiento, los niños están involucrados en relaciones recíprocas con los demás, por una capacidad para percibir sensorialmente las expresiones de las emociones de quienes los cuidan. Dichas experiencias emocionales serían percibidas *directamente* por los niños y serían la base de la capacidad para usar las expresiones faciales del adulto para comprender la naturaleza subjetiva. En particular, el autor plantea la hipótesis de que el conocimiento y la comprensión de las personas se adquieren a través de la experiencia de las relaciones interpersonales y que, por lo tanto, el niño *aprende* a reconocer y manifestar estados mentales y emocionales al observar a los adultos y compartir con ellos. Hobson (1989) argumenta que tanto la

producción de solicitudes gestuales como la socialización estarían en el origen de la capacidad para interpretar la realidad desde el punto de vista ajeno y para implementar juegos de simulación.

Hobson (1990, 1993) propuso la hipótesis de que la incapacidad de mentalizar, de llevar adelante juegos de ficción y el déficit social en el autismo podrían deberse a un déficit anterior innato en el mecanismo de procesamiento de las relaciones interpersonales que permite comprender, representar (dibujar; Lee & Hobson, 2006) y responder a los estados emocionales. Los déficits cognitivos en las capacidades de **TM** son vistos como un déficit *secundario*, una consecuencia de la ausencia de constitución de este fondo intersubjetivo inmediato, precognitivo y, primariamente, afectivo. El planteo de Hobson, por lo tanto, es un modelo explicativo *primario* que consiste en la dificultad de organizar el típico contacto afectivo intersubjetivo. Esta dificultad puede ser la expresión de una mutación innata en el cerebro en el caso de los TEA o adquirida secundariamente como en los casos de ceguera.

Hobson encontró un bajo desempeño en la capacidad para comprender las emociones en niños con autismo y destacó algunas dificultades específicas en el reconocimiento de emociones independientemente de las habilidades intelectuales generales. La hipótesis central de Hobson, por lo tanto, es que el conocimiento y la comprensión de otras personas y de sus estados mentales son *adquiridos* a través de la experiencia directa de las relaciones personales recíprocas con los demás gracias a una empatía no inferencial, primitiva o intersubjetividad primaria (Trevarthen¹³⁷ & Aitken, 2001), ausente en las personas con TEA.

La capacidad de los seres humanos para conocer, comprender e intuir patrones emocionales y mentales de las personas estaría vinculada a ese mecanismo *innato* que permite y coordina los contactos oculares relacionales intersubjetivos con las personas. El bebé de seis semanas mantiene el contacto visual con la madre y puede mantener el compromiso interpersonal. A las 10 semanas, el bebé puede reaccionar a las expresiones emocionales de la madre con sus propios estados emocionales (intersubjetividad

¹³⁷ La posición de Trevarthen (1998) considera que el TEA es un déficit en el mecanismo innato para relacionarse con las personas. El lenguaje y los procesos de pensamiento basados en el lenguaje se ven afectados porque la atención compartida y la intersubjetividad, que se desarrollan antes, se verían afectadas. Sería un problema de déficit específico en la percepción y la motivación hacia las personas. La intersubjetividad primaria consiste en proto-conversaciones que involucran una alternancia rítmica de turno de actos expresivos, con respuestas expresivas y orientación.

primaria). A medida que avanza el desarrollo típico, el bebé se volvería sensible a la relación de una persona con un objeto. Se interesaría y respondería a lo que el otro hace con los objetos (triangulación), como también a lo que el otro siente, un compromiso emocional con las actitudes de los demás. La atención conjunta emerge entre los 9 y los 12 meses y permite la construcción del pensamiento objetivo y el conocimiento de las otras mentes. Es en este momento que se desarrolla la capacidad de simbolización. Desde el desarrollo de la atención compartida, es posible participar en juegos que incorporan aspectos comunicativos no lingüísticos que encauzan el camino para el lenguaje. Las personas con desarrollo típico aprenden a imitar modos de acción, pensamientos y estados de ánimo basados en el ejemplo ajeno.

La relación que se establece es de naturaleza intersubjetiva-afectiva. La intersubjetividad explica la interacción del bebé con su cuidador con el que se comparte una experiencia afectiva. Esta interacción de naturaleza afectiva se basa en las capacidades perceptivas, sensoriales y expresivas del bebé. De esta manera, el contenido psicológico se desarrolla a través de la creciente expresión de las actitudes afectivas frente al mundo y a las experiencias que comparten. El aprendizaje depende exclusivamente de la calidad de las relaciones afectivas que le permiten al niño relacionarse con el mundo y determinan el curso de sus vínculos con él.

Hobson demuestra que hay dificultades para descifrar patrones sociales, en el TEA, una atipicidad particular de reconocimiento de las expresiones mímicas y de los aspectos prosódicos y afectivos de la comunicación, una caótica experiencia del placer y del dolor. Esto es interpretado como el inicio de una dificultad de sintonía social, en la adquisición progresiva del sentimiento de ser agente en un mundo interhumano reconocible y gobernable y de la relativa experiencia del placer. Para Hobson, estas descripciones están en el origen de las sucesivas dificultades de aprendizaje, de lenguaje y de la TM.

La perspectiva del déficit principal en la relación interpersonal desarrollada por Hobson (1990, 1993), sostiene que, en el TEA, no se puede percibir ni reaccionar a las expresiones de las emociones de quienes los cuidan. Las personas con autismo no responden a las indicaciones ajenas de atención visual conjunta (triangular), carecen de la mirada referencial o mirada mutua. También, manifiestan una falta de atención

gestual conjunta a las personas (expresiones faciales de emoción; Weeks y Hobson, 1987) y a su mundo interior de representaciones. En definitiva, este sería un déficit *específico* del TEA, una *agnosia afectiva* para establecer relaciones intersubjetivas sobre la base de una capacidad de coordinación interpersonal e identificarse como diferente de los demás, así como, para compartir experiencias a través de la comunicación. Los déficits secundarios derivan en que no *aprenden*, luego, a reconocer y manifestar estados mentales y emocionales observando a los adultos y compartiendo tales pensamientos y emociones con ellos.

Las personas con autismo muestran dificultades tanto en la capacidad de imitación como para reflexionar sobre *sí mismos* por una falta de categorización del sí mismo con relación a los otros (Hobson & Meyer, 2005). Esta recursividad sobre sí mismos que permite *mirarse* desde el punto de vista de los demás no emerge en las personas con TEA. Estas consideraciones sugieren que la problemática sería la inflexibilidad en los procesos que guían la conciencia de los demás como agentes de experiencia.

El *modelo de lengua* que emerge de esta perspectiva se vincula a las categorías que dan cuenta de esta atipicidad. Por lo que, se han realizado estudios sobre el uso del pronombre personal para tratar de explicar la inversión yo/tú. La falta de categorización del sí mismo en cuanto a una *identidad* es lo que generaría anomalías en el uso del pronombre (yo-mí-me: Lee, Hobson & Chiat, 1994) y daría cuenta de los problemas reportados con el nombre propio en cuanto a un no reconocimiento de la denominación en los contextos interpersonales.

Asimismo, el léxico afectivo-emocional en las personas con TEA da cuenta de una no comprensión ni producción de significados emocionales internos ni complejos. El léxico evidenciado manifiesta una comprensión de las emociones simples (Hobson, 1993). Lo mismo sucedería con la amistad. No es posible aprender ni comprender, desde fuera, qué es la amistad. Entender qué es la amistad presupone participar intersubjetivamente de una *forma de vida* de la cual se puede hacer experiencia¹³⁸.

Hobson sugirió que la problemática de las personas con TEA en el desarrollo de

¹³⁸ Temple Gradin, famosa científica con TEA, contaba a Oliver Sacks (1995) que el mundo interhumano para ella era caótico, se sentía como *una antropóloga en Marte*. En este planeta, había aprendido a orientarse con esfuerzo, saliendo poco a poco, con su inteligencia.

las funciones cognitivas superiores emerge *secundariamente* de la atipicidad para involucrarse no solo con otras personas, sino también con ellos mismos como individuos (Hobson & Meyer, 2005) con identidad, un desarrollo atípico en la capacidad de abstraer simbólicamente las relaciones (yo-otro).

Esto también genera efectos secundarios *comunicativos*, en tanto identidades involucradas en el intercambio intersubjetivo. Las personas con TEA no identifican los turnos ni los papeles de hablante-oyente que se construyen en las relaciones intersubjetivas, como agentes de experiencia comunicativa. El intercambio, el compartir una información, expresiones emocionales o afectivas requiere de la coordinación intersubjetiva en un diálogo.

Las ecolalias se explican en términos de una no comprensión del intercambio, un diálogo en diferido que requiere de la repetición para su internalización.

La teoría de Hobson da cuenta del desarrollo atípico afectivo-cognitivo, ya que no se basa en conceptos mentales complejos como el de *intencionalidad* o *metarrepresentación*, sino que apela a las experiencias afectivas de los niños con sus cuidadores aprovechando las habilidades que ya poseen desde el nacimiento como la expresión y la percepción de estados afectivos.

Sintetizando, según Hobson, el TEA es innato, un déficit afectivo primario, específico, de patrones coordinados de comportamiento con otras personas que explicaría:

- La poca atención visual, gestual conjunta,
- El retraso y la pobreza en el juego de imitación, por no internalizar los patrones interpersonales yo-otro,
- Dificultades emotivas, en la abstracción y la simbolización,
- Problemáticas lingüísticas en la categorización del mundo intersubjetivo y personal, incluyendo pronombres personales,
- Un léxico emocional simple,
- Atipicidad comunicativa en cuanto a relación intersubjetiva que *intercambia*,
- Baja orientación hacia el propio nombre (sin abstracción simbólica),
- Problemática comunicativa: pragmática, alternancia de roles en cuanto a identidad personal en un intercambio intersubjetivo de los actos de habla,
- Inadecuación en la interacción social, por el déficit afectivo,
- Desencuentros afectivos en las relaciones familiares y sociales,
- La explicación de los problemas sociales, relativa a la descripción de que viven en sus propios mundos sin comprender el mundo afectivo.

Resumiendo, la ausencia de un mecanismo intersubjetivo primario se manifiesta en:

- La incapacidad para construir una TM, como déficit secundario,
- No poder generar, distinguir, manipular representaciones con cualidad de persona (Hobson, 2006),
- No reconocer afectos,
- No reconocer que lo que otra persona siente difiere de lo que cada uno siente,
- No imitar gestos ni comportamientos de otra persona,
- No reconocer los gestos emocionales,
- No ser consciente de sí mismo ni de los otros,
- Ecolalias,
- Lenguaje como déficit secundario,
- Léxico con baja frecuencia de términos emocionales complejos o internos,
- Expresiones emocionales-afectivas simples,
- No comprender cómo funciona comunicativamente el lenguaje,
- Ausencia de intersubjetividad secundaria: triangular (coordinar personas y cosas), protodeclarativos (compartir),
- Uso de protoimperativos,
- Juego no simbólico ni de imitación,
- Implicarse en relaciones con cosas,
- Déficit en la cognición social.

Ahora bien, también el modelo del déficit emocional es insuficiente para explicar el autismo (Volkmar, 1987). Un modelo explicativo ha de tener las siguientes condiciones: ser *verdadero*, *universal*, *específico*, de *precedencia causal*, con poder *explicativo y predictivo*.

Las personas con TEA, sin embargo, expresan y manifiestan, de muchas formas particulares, afectos y una sensibilidad aguda a los eventos emocionales. Estudios empíricos (Dissanayake & Crossler, 1996; Dissanayake, Sigman y Kasari, 1996; Rogers 1999; Shapiro, Frosch y Arnold, 1987; Sigman & Mundy, 1989) demostraron que el cariño existe y funciona de un modo similar a personas con desarrollo típico. Presentan un afecto *seguro* (Capps, Kasari & Yirmiya, 1993) relativo a sus modos de ser en el mundo, a sus propias experiencias. La expresión de las emociones puede ser diferente o idiosincrásica pero no ausente.

La hipótesis de que el autismo es innato, insensible a los patrones afectivos para comprender y expresar emociones que permiten el desarrollo cognitivo, social y comunicativo, es decir, sin la intersubjetividad afectiva que permite el desarrollo típico, tiene que articular la concepción del afecto y de la emoción humana consistente con la cognición. Es decir, establecer una correlación significativa en el desarrollo de la

afectividad y el desarrollo social, comunicativo, lingüístico y cognitivo. Como se vio anteriormente, hay personas con TEA que superan pruebas de empatía sin recurrir a patrones emocionales automáticos, sino como una resolución de un problema matemático (Sigman et al., 1995, p. 168). De hecho, pueden decodificar las expresiones básicas de emoción sin sentirlas necesariamente (Sacks, 1995), desarrollando patrones cognitivos sociales.

A nivel emotivo, las personas con TEA presentan problemas en el control de las emociones como la ansiedad y la ira. Este problema de control no afecta, sin embargo, el reconocimiento y la expresión de emociones primarias o básicas (Jones et al., 2010), pudiendo realizar tareas de reconocimiento de emociones primarias.

No todas las dificultades sociales o lingüísticas son explicadas por el modelo de Hobson. Las pruebas realizadas utilizan metodologías con pruebas complejas que relacionan palabra-imagen o con oraciones subordinadas extensas (“*Do you think there is anyone who is exactly like you?*”, evidenciado mío; Lee & Hobson, 1998, p. 1135) y las personas con TEA tienen que trabajar con pocos dominios simultáneamente, en *mono* (Williams, 1998) o sin recursividad sintáctica. Reconocer rostros o categorías funcionales deícticas y abstractas como el pronombre a través de imágenes (Lee et al., 1994) o mantener *online* cadenas de oraciones recursivas con información abstracta da cuenta de una etapa de desarrollo verbal o de la relación entre desarrollo verbal y desarrollo emocional, de la etapa del desarrollo de la flexibilidad intramodular, de un tipo de procesamiento serial y no en paralelo o conexionista, pero no corrobora la correlación del déficit emocional con patrones sociales, comunicativos o lingüísticos.

Pero, otros aspectos emotivos no se explican necesariamente por esta atipicidad. Las personas con autismo manifiestan problemas en el reconocimiento de rostros emocionales de los que derivarían dificultades sociales. Las personas con TEA tienen una percepción visual no configuracional. Puede haber otro mecanismo que afecta el reconocimiento visual de patrones emocionales relacionados con dificultades sociales: el hecho de no reconocer un rostro emotivamente expresivo no significa que no reconozcan las partes del rostro que manifiesten afectividad, sino que tienen un procesamiento intramodular visual-lingüístico (Williams, 1998) diverso. Los estudios han demostrado que las personas con autismo funcionan mejor que las personas

neurotípicas en pruebas de figuras escondidas (*embedded*; Gradin, 2013). Esta habilidad de no integrar el contexto en la percepción visual se explica mejor con la teoría de la **coherencia central** (Frith, 1989).

Igualmente, desde un punto de vista clínico, la teoría afectiva de Hobson no se corrobora. Es frecuente encontrar, en la práctica médica, pacientes sin TEA con incapacidad en el reconocimiento de emociones, sugiriendo que los síntomas anafectivos no se encuentran exclusivamente en el TEA (Volkmar, Cohen, Hoshino & Rende, 1988). Por lo que, el déficit no es *específico* del autismo. Asimismo, personas con TEA tienen comportamientos interpersonales con contenido emocional.

Según el enfoque de Hobson, dada la falta innata de sensibilidad, la capacidad de respuesta y expresividad emocional-afectiva-social, el niño con autismo no sería capaz de establecer la intersubjetividad primaria ni secundaria. Así, por ejemplo, las estereotipias motoras se interpretan como una consecuencia de un contexto que provoca ansiedad. Sin embargo, una persona con TEA puede presentar estereotipias en otras circunstancias, no mediadas por relaciones intersubjetivas.

Desde esta perspectiva, quedan sin explicar el repertorio restringido de intereses, la necesidad de invarianza, la memoria extraordinaria, las habilidades *savant* (musical, matemático, arquitectónico, etc.).

La hipótesis de Hobson ha sido revisada¹³⁹ después de los descubrimientos de las **neuronas espejo** (Rizzolatti et al., 1996; Gallese, 2000, 2001), la relación con los sistemas de empatía y de imitación precoz en la construcción-observación de un mundo interpersonal (Meltzoff & Gopnik, 1993; Gallese & Goldman, 1998) y los procesos funcionales atípicos del TEA (Rogers, 1999; Williams et al., 2004).

Las interpretaciones derivadas del *contacto afectivo* de Kanner, que retoma Hobson en clave innatista, intentan explicar, en el origen o en el desarrollo, esta particular forma de ser en el mundo que es la experiencia del TEA. De los estudios sobre el afecto y la intersubjetividad, se entiende mejor este contacto afectivo, como una

¹³⁹ Hay, al menos, dos modelos más que intentan explicar al TEA como un déficit primario según ciertos fundamentos socioafectivos. El primero es considerado un híbrido entre el modelo *afectivo* de Hobson y lo *cognitivo* de la TM. Otra posición es la de Meltzoff, Gopnik y Capps que se enmarcan entre las discusiones *mentalistas* y *simulacionistas* del desarrollo de la *mente social*. Hobson ha sido releído en clave constructivista, dada la base innata que modifica el desarrollo típico de la interacción intersubjetiva, el contexto de las interacciones afectivas y sociales se *construyen* andando en el desarrollo atípico.

particular cualidad de la reciprocidad originaria y de todo lo que esta contiene o implica de un modo automático, espontáneo e inconsciente.

Hay algo, en la experiencia de las personas con diagnóstico de TEA, que da cuenta de una reciprocidad intersubjetiva que no deviene *evidente* y requiere paulatinos y reiterados mecanismos de explicitación. En el ámbito educativo, la reciprocidad explícita y declarada facilita y potencia la comunicación, la construcción del mundo social intersubjetivo y, por lo tanto, andamia los procesos de enseñanza-aprendizaje.

1.4.1.4. Aspectos biológicos del TEA

Aunque muchos genes y proteínas han sido implicados como causas del autismo, se sabe poco acerca de sus funciones o su papel en el desarrollo del cerebro para generar una hipótesis sobre las disfunciones que subyacen. La evidencia de familias con amplios fenotipos de TEA, junto con estudios de gemelos, indica que la mutación de un solo gen es raro. Las diferentes mutaciones en un gen dado en diferentes familias no tienen las mismas consecuencias para la inactivación de genes y la variabilidad fenotípica dentro de una familia puede ser un evento aleatorio o resultado de interacciones entre diferentes genes en diferentes miembros de la misma familia.

El TEA, que aparece en un promedio de 1 a 2,5 veces por cada 1000 nacimientos (variando según censos y criterios), con predominio masculino de 3/4 (Freitag, 2007; Cattelan, 2010) constituye una condición diagnóstica del desarrollo con una etiología desconocida. Los estudios han implicado varios genes con una serie de correlatos patológicos y una asociación neurobiológica, pero ningún autismo (Schopler, 1994).

Aún cuando se ha estimado que la heredabilidad del autismo es del 90% (Freitag, 2007), los factores genéticos son heterogéneos, complejos y, en su mayor parte, poco comprendidos. En estudios de genes candidatos, se han replicado hallazgos de un aumento del riesgo de TEA con variantes en más de 150 genes individuales en los cromosomas (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 15, 16, 17, 19, 21, 22 y X) como posibles responsables (Freitag et al., 2010; Muhle et al., 2004)¹⁴⁰.

¹⁴⁰ Para ampliar, ver la biología del TEA, **anexo D**.

Estas investigaciones han identificado pocos vínculos genéticos significativos. Incluso, cuando se sugiere una relación, su importancia permanece indeterminada hasta que se hayan definido las funciones e influencia en el desarrollo cerebral y la fisiología. La vinculación permite comprender y explicar las causas de la contribución de genes en la fisiopatología del TEA. La evidencia sugiere que hay que considerar tanto la susceptibilidad genética como los factores ambientales con una perspectiva del neurodesarrollo, un tipo de abordaje multicausal, para explicarlo. Las direcciones futuras para su investigación genética residen en la identificación de interacciones gen-desarrollo-ambiente *específicas*.

El objetivo de los estudios neurobiológicos es tratar de determinar las áreas del cerebro, aunque esto no es condición para identificar las causas precisamente por la complejidad del mismo y la diversidad de su manifestación en los TEA en forma e intensidad. De los estudios realizados, emergen anomalías en el cerebelo, en el lóbulo frontal, en el sistema límbico (el hipocampo y la amígdala) (Courchesne et al., 1994; Lord et al., 2000; Edelson, 2000). Sin embargo, estas anomalías no permiten correlacionar directamente el procesamiento mental. No obstante eso, se proponen hipótesis neurocognitivas que permiten comprender parte de las manifestaciones atípicas en el TEA, algunas de ellas ya citadas y desarrolladas.

Los procesos internos son inobservables, indeterminables y no relacionables con funciones mentales o comportamientos. No hay un experimento cerebral que permita diagnosticar el TEA. Muchos diagnósticos con la RM (Resonancia Magnética) no pueden ser hechos antes de los 2-3 años. Los estudios cerebrales pueden medir solo *el efecto* y no las áreas etiológicas (cuándo surge) del autismo.

El desarrollo cerebral y los comportamientos son multideterminados, con genes que activan o desactivan las proteínas mientras se influyen entre sí. Una mutación específica, una eliminación o un conjunto único de polimorfismos genéticos puede condicionar un TEA, pero los desencadenantes ambientales pueden modificar su expresión fenotípica. Asimismo, el desarrollo y la incidencia de la plasticidad cerebral (especialización interactiva de las áreas, relación de la propiedad de un área con la propiedad de otra área) es tan particular que permite mecanismos de compensación,

superposición y recolocación de áreas y funciones¹⁴¹. El papel de la experiencia y el aprendizaje guiado pueden incidir bidireccionalmente en el funcionamiento cerebral. El desarrollo psíquico y cerebral del ser humano es el resultado de la interacción entre lo genético-biológico y el entorno psicosocial y socio-cultural.

No obstante esto, los avances tecnológicos de los últimos años han permitido descubrir un sistema neuronal cuyos estudios han aportado datos robustos que permiten proponer un modelo biológico explicativo el TEA y que se desarrolla a continuación.

1.4.1.4.1. El modelo de las neuronas espejo

El sistema de neuronas en espejo (SNE; en italiano, *il sistema dei neuroni specchio*, SNS; en inglés, *mirror neural system*, MNS) es un complejo neuronal, identificado por primera vez en monos por Rizzolatti y sus colaboradores, en el Departamento de Neurociencias de la Universidad de Parma (1988). También, fue hallado en humanos: se encuentra en la corteza cerebral a nivel frontal y parietal su distribución atraviesa la corteza témporo-parietal. El SNE constituiría la base cerebral de la capacidad mental humana para reconocer, comprender y reproducir acciones y estados de otros. Funcionan como un *espejo* (*specchio* en italiano) porque reproducen, en el cerebro, las acciones o los estados de ánimo observados en alguien frente a nosotros.

El SNE responde de forma específica a los movimientos e intenciones del movimiento de otros. Este sistema se encuentra en la base de los procesos de imitación y en la realización de formas de aprendizaje por imitación. Se hipotetiza que participa en la adquisición del lenguaje, en la expresión emocional, en la comprensión de lo que sucede a los demás y en la empatía. Debido a que estas características son atípicas en personas con TEA, se cree que existe una mutación de su SNE (Cornelio-Nieto, 2009).

Este sistema de neuronas fue descubierto por Rizzolatti (y sus colegas) en la región F5, de la corteza premotora de los monos macacos. De manera similar, en el hombre, se activan las áreas que parecen ser homólogas a las de los primates: una porción anterior del lóbulo parietal inferior ( rea 40), el sector inferior del giro

¹⁴¹ La plasticidad neuronal se refiere a los cambios que ocurren en la organización del cerebro en áreas neocorticales y en áreas relacionadas como resultado de una experiencia. Una actividad del cerebro asociada a una función determinada puede localizarse en otra área como consecuencia de una experiencia normal, de un daño cerebral y/o de una recuperación posterior.

precentral (área 43) y posterior del giro frontal inferior (área 44) (Keller, Bugiani, Fantin & Pirfo, 2011). En la Figura 6, se representan estas áreas, según la numeración de Brodman, y la localización en un cerebro típico.



Figura 6. Áreas humanas homólogas a las del SNE de los macacos.

Fuente: elaboración propia.

Estas neuronas son un sistema que hace coincidir los eventos observados con acciones similares generadas internamente (como un espejo) y, de esta manera, forma un enlace entre el observador y el actor. Las neuronas se activan a través de estímulos visuales que requieren una interacción entre ambos. En el caso de que aparezca solo un objeto, no se activan. De esta manera, surge una primera característica de estas neuronas la relación entre las propiedades visuales y motoras. Donde hay una acción visual, una reacción motora (al menos, a nivel neuronal) responde (Rizzolatti & Craighero, 2004).

A partir de pruebas neuropsicológicas, se ha podido observar la existencia de este sistema de 14 neuronas del ritmo Mu en el ser humano. Estas son ondas que interrumpen su ritmo normal cuando alguien realiza una acción o se observa una acción que está siendo realizada por otro (en ausencia de otras actividades motoras obvias). La hipótesis es que existen ciertas regiones del cerebro que no sólo se activan cuando es la persona misma la que está haciendo algo (como agarrar un vaso) sino cuando se ve a otra persona realizar esa misma acción (Rizzolatti & Craighero, 2004). Todos estos

descubrimientos permiten afirmar que el SNE, en el ser humano, activaría la capacidad de imitar las acciones de otros (Rizzolatti & Craighero, 2004). Apoyan esta teoría los estudios de Estimulación Magnética Transcranial (TMS¹⁴²).

La explicación de la relación entre los primates y el ser humano es que, en los primates, tales neuronas han sido observadas en un área del cerebro que correspondería a un área cercana a la de Broca en humanos. Los primeros estudios realizados en primates han demostrado que la activación de las NS existe tanto en la fase de observación como en la finalización de la acción. De aquí surgieron dos características fundamentales de las NS: la reacción a la vista, el sonido o la acción y su activación durante la ejecución de las mismas acciones (Brandi & Bigagli, 2004). Estas neuronas pueden activarse: a través de la observación, a través de la acción, a través de la audición. Aunque, hay diferencias en el modo en que se activan (Buccino et al., 2005): cuando la acción es verbal no se sigue paso a paso como cuando se observa realizarla. Asimismo, tampoco se representan los detalles, quedándose solamente en la globalidad de la acción.

Del análisis de TMS, se prueba, inclusive, que el SNE está presente en los seres humanos, con características que no se han encontrado en los primates: la activación en presencia de movimientos sin sentido o incluso donde hay movimientos que forman una acción compleja, mientras que en los monos se activa solo cuando hay una acción simple¹⁴³. Esto indicaría también una capacidad de entendimiento simbólica (desarrollo del lenguaje) con justificación evolutiva.

Pero ¿cuál es el mecanismo que desencadena la comprensión de las acciones de los demás? Rizzolatti & Craighero (2004) lo explican de manera simple: cada vez que uno ve a otro realizar una acción, las neuronas que *representan* esa misma acción se activan en la corteza premotora del observador y la acción se vuelve clara a quien la observa. La información visual, a través del SNE, se convierte en *conocimiento*. Una de las funciones principales de estas neuronas es el reconocimiento de las *intenciones* de

¹⁴² TMS es una técnica no invasiva de estimulación eléctrica del sistema nervioso. Se aplica a la corteza motora, los potenciales evocados se registran por la actividad muscular. Esta técnica demostró que la duración de la inhibición intracortical, mientras se ve una acción de otro, ocurre durante la observación y termina con la ejecución de la acción imitada. La médula espinal posee un mecanismo inhibitorio que previene la ejecución de la acción observada.

¹⁴³ Existen diferencias anatómicas y funcionales entre el cerebro de los primates y el de los humanos. Las NS de los macacos responden a acciones transitivas, mientras que la de los humanos responden a acciones intransitivas y transitivas.

los demás, por la presencia en el observador de esquemas motores y no motores, que ya se han adquirido (Rizzolatti & Sinigaglia, 2006; Merlo, 2013).

De los estudios realizados, el descubrimiento del SNE ha demostrado ser fuente de estudios en el campo social y cognitivo. Otra función importante de las neuronas espejo es la empatía (Ramachandran, 2000), a la que están asociadas la amígdala y la ínsula. La empatía se define como la capacidad de ponerse en la situación de otra persona o, más precisamente, de comprender inmediatamente los procesos psíquicos de otro. Refiriéndose a las intenciones, estas neuronas se vinculan al aprendizaje (Iacoboni, 2009) por imitación o asociación.

La coactivación de la meta pretendida (imitación) y el plan para lograrla, acorde con la estructura ideomotora, es el resultado de la experiencia. Se aprenden “los efectos de las propias acciones y se esperan ciertos efectos cuando se realizan ciertos actos” (Iacoboni, 2009, p. 655). Aprendidas las consecuencias de las acciones imitadas, cuando se piensa en esa meta, se activa la representación de dicha acción orientada a ese fin.

El modelo de secuencia asociativa de aprendizaje propone que las habilidades imitativas se basan en asociaciones entre las representaciones sensoriales y motoras de las acciones sin que, necesariamente, medie la inferencia lógica. Esto no excluye los procesos de razonamiento lógico, pero la réplica motora sobre la que se construye el aprendizaje es por la participación del SNE, pues estas proporcionarían una copia motora de la acción percibida. Estas asociaciones serían experienciales. Las situaciones ambientales favorecerían las asociaciones entre las representaciones sensoriales y motoras.

El *modelo de lenguaje* que emerge de esta perspectiva se basa en la tendencia evolutiva que llevó a las conexiones y funciones cerebrales a especificarse por el mecanismo de imitación que favorecen las NS: “A fundamental step, however, toward speech acquisition was achieved when individuals, most likely thanks to improved imitation capacities..., became able to generate the sounds originally accompanied by a specific action without doing the action...” (Rizzolatti & Craighero, 2004, p. 185).

Las áreas cerebrales involucradas en la comprensión y producción del lenguaje son las de Wernicke y las de Broca respectivamente. Los experimentos de TMS y

tomografía por emisión de positrones (TEP) sugieren que existe un SNE para el reconocimiento de gestos que incluye al área de Broca. El área de Broca resultaría de una consecuencia evolutiva para la transformación de los estímulos auditivos en gestos motores que producen el habla. Es decir, el SNE representa el sustrato neuronal que habría permitido el desarrollo del lenguaje por imitación de la acción. Dicho sistema de comparación de observación/ejecución proporciona un puente necesario desde el *hacer* al *comunicarse*, ya que el enlace entre el actor y el observador se convierte, así, en una relación entre el remitente y el receptor de cada mensaje (Rizzolatti & Arbib, 1998):

Uno ve una forma claramente lingüística de hacer las cosas entre los elementos básicos de la acción y la percepción, ya que está ahí, no en los recesos remotos de la maquinaria cognitiva, donde los constituyentes específicamente lingüísticos hacen su primera aparición (pp.193-194, trad. mía).

Según afirman Brandi y Bigagli (2004), las NS representan acciones a nivel cerebral y permiten su comprensión. Un gesto fonético permite la activación de las NS gracias a la ‘teoría motora de la percepción del lenguaje¹⁴⁴’ (Lieberman & Mattingly, 1985, 1989). Esta teoría considera al *habla* como una acción *especial* (único proceso auditivo de extracción de patrones del módulo vocal específico e innato) que conduce a la activación de las NS y, en consecuencia, el interlocutor entiende y puede reproducirlo (Brandi & Bigagli, 2004). Específico de la especie, por procesos de especialización biológica, el lenguaje se va especificando en módulos cada vez más especializados que almacenan representaciones lingüísticas.

Hay evidencia de que percibir el habla implica una actividad neuronal del sistema motor. Dos estudios han demostrado la activación de los músculos relacionados con el habla durante la percepción del habla. En uno, cuando los oyentes escuchan expresiones que incluyen consonantes linguales, muestran una mayor actividad muscular en la lengua (Fadiga, Craighero, Buccino & Rizzolatti, 2002). En otro, descubrieron que tanto al escuchar el habla como al ver los movimientos de los labios relacionados con el habla, las personas muestran una mayor actividad muscular en los labios (Watkins, Strafella & Paus, 2003). Otros estudios (Pulvermüller et al., 2006;

¹⁴⁴ La teoría motora plantea que la percepción del habla es un proceso *top-down* que se da a través de gestos fonéticos del hablante, que se representan en el cerebro como mandatos motores invariables que ordenan que los articuladores formen configuraciones lingüísticas. La percepción y la producción del habla compartirían el mismo conjunto de esquemas motores invariables y estarían vinculados. Es decir, los signos fonéticos percibidos se transforman en esquemas motores para la producción del sonido del habla. Estos esquemas son una representación mental del dato fonético.

Wilson et al., 2004) demostraron que existe una superposición entre las áreas corticales activas durante la producción del habla y aquellas activas durante la escucha pasiva.

Otro principio es el de paridad. Según la teoría motora del habla, la representación comunicativa tiene que ser común para el emisor y el receptor del mensaje. Esta paridad se ha demostrado biológicamente con pájaros: los centros neuronales responsables de las acciones motoras para el canto son sensibles al canto de miembros de la *misma especie*.

Esta paridad neurológicamente implantada se puede encontrar en las NS, cuyo centro se superpone al área de Broca. Así, la imitación espontánea y recíproca entre los niños se relaciona con la comunicación verbal (Nadel, 2002; Iacoboni, 2009). En conversaciones, se imitarían palabras, construcciones semánticas, expresiones del otro y se respetarían los turnos para hablar. Las NS, responsables de la imitación, y la teoría motora del habla explicarían el diálogo espontáneo y fluido, siendo esta actividad-acción.

Con respecto a la adquisición, el modelo de las NS hace referencia al desarrollo del lenguaje humano con un correlato en la evolución. Durante la adquisición del habla, se produciría la asociación del sonido al sentido. El significado de las palabras se basaría en un antiguo sistema semántico no verbal. Posteriormente, sin embargo, las palabras se entenderían incluso sin una activación masiva del antiguo sistema semántico (Rizzolatti & Craighero, 2004). Las NS formarían la base para desarrollar las estructuras prelingüísticas de la gramática a partir de la observación de la acción. Esto se realiza a partir de la adjudicación de los roles temáticos de la acción de donde derivarían las relaciones sintácticas (Rizzolatti & Arbib, 1998).

El modelo *neurolingüístico* que se deriva del SNE da cuenta de especificadores pre-lingüísticos que guiarían la adquisición del lenguaje a partir del mecanismo de imitación¹⁴⁵ del habla que permite ensamblar significados (la doble articulación como mecanismo evolutivo) a sonidos, derivar las reglas gramaticales guiadas por los roles temáticos (Rizzolatti & Arbib, 1998) y, a su vez, posibilitar la comunicación intencional.

El descubrimiento de Rizzolatti permitió repensar el TEA, básicamente en lo referente a la cognición social, lenguaje, empatía y la imitación. Uno de los primeros

¹⁴⁵ La imitación de los gestos vocales contribuye al desarrollo de la memoria fonológica y desempeñaría un rol importante en la adquisición de elementos suprasegmentales

estudios realizados fue el de Williams y sus colegas (2001) quienes observaron afinidades entre las características del autismo y las neuronas espejo.

Las personas con TEA tienen dificultades para relacionarse con otros y comprender las emociones de los demás, como lo sugiere también la **TM** y el **modelo afectivo**. El estudio sobre primates mostró que el SNE se activa durante la acción de modo que el mono parece capaz de predecir el propósito final de la acción. De la misma manera, se ha visto que las áreas del humano se activan cuando el agente realiza una acción que podría tener diferentes propósitos (Ferrari & Rozzi, 2012).

De este análisis surge una visión de la mente que correspondería a la **TM-afectiva**. Esta visión presupone que el ser humano es capaz de comprender el comportamiento de los demás a través de la capacidad de atribuir estados mentales-emocionales. Por lo que se consideró la hipótesis de que los problemas cognitivos y sociales que caracterizan al autismo pueden estar relacionados con un funcionamiento atípico en el SNE (Oberman, Ramachandran & Pineda, 2008).

Theoret y Pascual-Leone (2002) observaron cómo difiere el funcionamiento del SNE en personas con TEA. Al ver a otras personas mover sus manos sin sentido, personas sin autismo mostraron un aumento en la actividad de las NS, pero no así en las personas con TEA. El estudio sugiere que la falta de reacciones del SNE podría representar el desarrollo neuroatípico al que corresponde una capacidad atípica de relacionarse, socializar y empatizar.

Los estudios neurológicos basados en imágenes llegan a la conclusión de que, cuando los niños con autismo ponen cara de emoción o miran las caras de otras personas que expresan emoción, muestran menos actividad cerebral que los niños con un cerebro típico. Los niños con TEA no muestran datos electroencefalográficos (supresión, inhibición del ritmo Mu) cuando observan a otros realizar actos motores. Esto sugiere que el SNE no se activa de un modo típico y no realiza este reconocimiento empático de las conductas de los demás (Cornelio-Nieto, 2009). La imitación y comprensión de rostros emocionales en personas con autismo sugiere que el SNE se encuentra desarrollado de un modo atípico (Dapretto et al., 2005).

En las tareas imitativas que no requieren un comportamiento imitativo explícito, se destaca una hipoactivación del SNE en personas con TEA. Sin embargo, esto no se

aplica cuando se solicita explícitamente que imite un movimiento observado. Tienen dificultades con ciertos tipos de acciones (acciones sin objetivo), pero muestran un comportamiento típico con otras (dirigidas hacia un objetivo). Además, tienen dificultades para entender las intenciones de los demás, en tanto estados mentales emocionales intencionales (no tanto el *qué*, sino el motivo o causa de las mismas; Keller et al., 2011).

Una disfunción en las NS del área de Broca, explicaría algunos de los déficit sociales y comunicativos que presentan las personas con autismo: el habla mecánica, patrones de acentuación extraños, atipicidad conversacional, roles y pronombres invertidos.

En conclusión, el perfil neuropsicológico que caracteriza el TEA parece estar vinculado al funcionamiento del SNE. Específicamente, existe una mutación en la capacidad de imitar y simular las acciones de otros y comprender los estados mentales y emocionales, no pudiendo identificarse con otras personas.

En síntesis, el SNE conjuga diferentes modelos cognitivos en clave neurológica incorporando el ambiente en términos asociativos-imitativos. El planteo incorpora al modelo la TM como propiedad simulacionista de los estados mentales ajenos, incorpora las FE, como forma de procesamiento de acciones complejas orientadas a un fin e incorpora la CC como un procesamiento (perceptivo, conceptual) de integración de los estímulos para la comprensión global de la acción. Asimismo, incorpora la afectividad en términos de empatía. Así, las dificultades en la interacción social, la comunicación y el lenguaje, la falta de planificación, inhibición y control del comportamiento y las representaciones mentales los explicaría por un SNE atípico, dando cuenta de los siguientes síntomas en el TEA:

- Poca capacidad imitativa de acciones complejas,
- Sin simulación (identificación, comprensión y producción) de acciones,
- Baja representación mental de secuencias motoras intermodular (visión-motor),
- Sin planificación motora,
- Sin empatía,
- Problemas en la comunicación que involucra el área de Broca,
- Lenguaje productivo atípico,
- Poca imitación de sonidos y del habla.

Ahora bien, también el modelo del déficit del SNE es insuficiente para explicar el TEA. Un modelo explicativo ha de tener las siguientes condiciones: ser *verdadero*, *universal*, *específico*, de *precedencia causal*, con poder *explicativo* y *predictivo*.

Con respecto al lenguaje, la relación del SNE con la teoría motora de la percepción del lenguaje resulta insuficiente para explicar la adquisición. Por un lado, la teoría motora del habla no es *especial*: en la audición de sonidos no verbales también interviene el sistema motor, la percepción del habla no es el único proceso auditivo de extracción de propiedades del estímulo, ni tampoco es universal (Galantucci, Fowler & Turvey, 2006; Roberts & Galantucci, 2012).

Paragonar el reconocimiento y la comprensión de acciones motoras (gracias al SNE del que observa) que tienen significación (para el que observa) con un sistema de extracción de rasgos (sistema de comunicación animal) que permite la comprensión de un mensaje es obviar otros sistemas de comunicación animal (el sistema de las abejas) que no necesariamente se basan en el sustrato cortical.

Por otro lado, el desarrollo del lenguaje involucra procesos y mecanismos dinámicos específicos para otros niveles. La extracción de representaciones mentales lingüísticas (sintácticas, morfológicas e información conceptual) de las acciones motoras implica adjudicarle lenguaje a la acción (“thanks to this mechanism, actions done by other individuals become messages that are understood by an observer without any cognitive mediation”, Rizzolatti & Craighero, 2004, p. 183). Los rasgos lingüísticos son específicos de cada dominio y de cada lengua (para casos en los que hay bilingüismo). El cotejo de rasgos sintácticos no es un mecanismo imitativo y la adquisición gramatical no resulta de la observación explícita.

Por otro lado, la perspectiva del SNE y su vínculo con la TM no viene explicada evolutivamente. Suponer un SNE humano con correlatos en los macacos implicaría investigar las vías evolutivas en las que el SNE de los macacos compartió con el ancestro común humano el SNE y su vínculo con la TM. Lo mismo sucede con los chimpancés, de donde surgieron las primeras teorías de la TM, ¿cómo se describe y explica su SNE?

Por otro lado, algunas personas con TEA tienen capacidad de imitación en ciertas áreas como la ecolalia o imitar el acento y la entonación del discurso de otra

persona. Este dato resulta contradictorio con la teoría SNE (Baron-Cohen, 2010) pues no resulta *universal*.

Inclusive, hay estudios que discuten las pruebas electroencefalográficas para cotejar el SNE en personas con autismo (Fan & Decety, 2010). El funcionamiento del SNE podría ser típico ya que la reducción de la observación de la acción de la supresión de mu junto con una mayor gravedad en la comunicación puede deberse a la heterogeneidad de los síntomas del TEA. Se requieren otras pruebas para afirmar el desarrollo neuroatípico de su SNE y correlacionarlo con características sociales y comunicativas. La cognición, como todos los productos de la evolución y del desarrollo, no se puede entender de forma aislada (Clark, 1997) ni determinista (Karmiloff-Smith, 1994). La plasticidad cerebral y la mente social también inciden.

La opción de adjudicar estos problemas a un solo sistema biológico resulta generalizante. Sin embargo, SNE no es el único *causante* de todos los síntomas del TEA y que en concreto, existen otros circuitos encargados de otras funciones que también son atípicas. Se evidencian desarrollos atípicos de la amígdala, estructura encargada de diseñar los mapas mentales detallados sobre el significado de las emociones¹⁴⁶.

Asimismo, el SNE no explica el desarrollo y la incidencia de la plasticidad cerebral (especialización interactiva de las áreas, relación de la propiedad de un área con la de otra). No explica los mecanismos compensatorios¹⁴⁷, el papel de la experiencia (especialización emergente de ciertos dominios) y el *aprendizaje* de la imitación. Se requiere un abordaje integrador del TEA. La derivación de problemáticas cognitivo-afectivo-sociales de una mutación neurobiológica que incide en el sistema motor¹⁴⁸ como enlace primario (hipotética causa *primaria*) de las otras dimensiones resulta muy compleja y problemática de vincular (relación mente-cerebro). Por otro lado, centrarse en el autismo como condición diagnóstica problemática específicamente social (derivadas de las NS) pierde de vista los otros síntomas *no sociales* o neurofuncionales. Tampoco las habilidades *savant* son explicadas por el desarrollo atípico del SNE.

¹⁴⁶ Precoz y persistente alargamiento de la amígdala con posible relación con la ansiedad, fobia social y alteraciones en los estados de ánimo y la comunicación.

¹⁴⁷ La vista es la que proporciona el vínculo con el otro, según el SNE. Sin embargo, las personas ciegas no desarrollan TEA.

¹⁴⁸ “Estoy convencido de que los trastornos básicos en el autismo se dan en el sistema motor” (Rizzolatti, 2005, p. 2).

Las interpretaciones derivadas del SNE intentan explicar, en el origen o en el desarrollo, esta particular forma de ser en el mundo que es la experiencia del TEA. El sistema especular diverso se puede potenciar actuando en un momento muy temprano, en el período crítico, gracias a la plasticidad cerebral. Las NS permiten especializarse en intervenciones que apoyan y sostienen planes concretos de *acciones motoras* por mecanismos explícitos, pautados, pausados de secuenciación.

El TEA es innato, multicausal, heterogéneo con diversos fenotipos.

- Es neuroevolutivo con posibles comorbilidades,
- Con diferencias entre áreas cerebrales y materia gris,
- Sin posibilidad de estudiar el cerebro *vivo*.

1.5. A modo de conclusión

Rutter (1999) sostenía que sabemos diferentes cosas sobre el autismo, pero conocemos todavía bastante poco sobre cómo se articulan entre ellas los aspectos genéticos, neuropatológicos, cognitivos, afectivos y relacionales. La neurobiología ha enseñado a no razonar de un modo reductivo a favor de una causalidad *lineal*. Considerando globalmente los modelos esbozados, es probable que, en el origen del autismo, haya un funcionamiento atípico de uno o más sistemas neurológicos implicados en la base de la socialización. Esta disfunción puede concernir a diversos momentos de los procesos neuroevolutivos de organización y reorganización de los sistemas. De allí, se desencadena una experiencia atípica que, por un lado, tiene implicancias relacionales en el desarrollo de la mente y, por otro, refuerza y estabiliza estructuras neuro-morfo-funcionales idiosincráticos y atípicos, según aquella circularidad inextricable entre disposición y experiencia operante de la expresión genética.

En síntesis, a medida que avanza la investigación se evidencia una mayor apertura entre los modelos elaborados, con base psicológica y, al menos, dos interfaces: la de la *clínica* del TEA y la de sus fundamentos *neurobiológicos*. La clínica del autismo da cuenta de la heterogeneidad *observable* (Bellone, 2015) del constructo sindrómico; diversidad en los cursos etiopatogénicos, pero, también, de los hipotéticos aspectos nucleares y, sobre todo, la disparidad de las formas y de los itinerarios de existencia que, a partir del fenotipo de base, se desarrollan de un modo atípico. La clínica registra la multiplicidad de causas y cursos etiopatogénicos de condiciones de TEA, de evoluciones,

de secuencias, de fenómenos neurobiológicos, afectivos, cognitivos, relacionales y comportamentales. Hay muchos autismos con diferentes manifestaciones y trayectorias de vida y el espectro no indica ni un único fenotipo atípico de base ni un único rumbo etiopatogénico.

Estas aperturas se expresan en la proposición de modelos más elaborados que prevean una pluralidad de conductas atípicas combinados entre ellos, sobre todo, mejor fundamentados en el ámbito neurobiológico. También, los proyectos de la genética contribuyeron a la idea de la heterogeneidad.

El autismo es una de las condiciones psiquiátricas en la que los factores genéticos se vienen estudiando desde finales de los '70. Desde entonces, se evidenció que, las trayectorias evolutivas del TEA están determinadas por la atipicidad genética y la consiguiente secuela de fenómenos en la interacción con el ambiente (Plomin, 1995). De todos modos, es una genética de la complejidad que proclama mecanismos poligénicos y una multiplicidad de factores de vulnerabilidad diversamente implicados en la organización del sistema nervioso y con una interacción, todavía, más compleja con factores ambientales.

El TEA no es una *enfermedad*, no es una simple entidad nosográfica. Y, tal vez, no sea ni siquiera un *espectro* (Wing, 1996). La cantidad de etiopatogénesis posibles y diferentes de autismos crece continuamente a medida que avanza la investigación. Pero, no por esto es una *categoría administrativa* (Gillberg & Colman, 2000).

¿Es realista, al estado actual del conocimiento, el programa de investigación *del* déficit *primario* del TEA de donde todo descendería? Hay una búsqueda insistente por encontrar *el* núcleo primario de donde emergen las conductas del autismo. Es decir, no obstante la variabilidad y heterogeneidad de autismos, hay intentos por unificar rasgos. Aunque, no hay acuerdo sobre la naturaleza del TEA, sobre sus fundamentos neurobiológicos y, sobre todo, el hecho de que sea único, *específico* y dotado de suficiente poder explicativo para todos o casi todos los *autismos* y para todas sus manifestaciones. Y, viceversa, la dificultad de los varios modelos, las incongruencias recíprocas, los problemas y las fallas son un fuerte argumento para considerar una pluralidad y variabilidad del TEA, tal vez correlativos (sobre el plano genético y/o

neuropatológico) y combinados de un modo variado, que pueden intervenir en secuencias y momentos diferentes, según los casos y las diferencias etiopatogénicas.

No habiendo un test biológico que pueda determinar el trastorno, sin ninguna posibilidad de cambiar esta condición a lo largo de la vida, lo que se tiene son comportamientos heterogéneos y variados de persona a persona (un espectro amplio de síntomas), marcadores biológicos del funcionamiento del cerebro (Frith, 2016) y presupuestos teóricos que ayudan a explicarlo.

Los rasgos del TEA, sin embargo, necesitan diferentes explicaciones: tanto de las habilidades *savant*, extraordinarias como de los problemas que tienen y, fundamentalmente, una perspectiva del desarrollo atípica (Vianello, 2011) ya que existe una interacción entre la genética, el cerebro y las funciones psicológicas dinámica, emergente y no direccional (no determinista, Karmiloff-Smith, 1998).

Es interesante y atractiva la convergencia de las teorías del TEA con respecto a un *common ground*: los programas de investigación y modelos *cognitivos*, *sociocomputacional*, *socioafectivo* y *biológicos* se dirigen a variantes atípicas muy precoces de un área que tienen que ver con prerequisites innatos y preprogramados del desarrollo de la inteligencia social. ¿Hay algún patrón común en los signos cognitivos claves del TEA? ¿qué tienen en común los rasgos descritos de las personas con autismo? ¿Se podría esbozar una clave que unifique estas perspectivas de un modo que explique los comportamientos y la variabilidad de las personas con TEA para establecer la inclusión de los mismos en una zona del espectro?

Para Uta Frith, hay una ausencia de un control *top-down* (Frith, 2006), o una consciencia del sí mismo, de la experiencia del sí. Esta experiencia nacería durante el desarrollo con procesos recursivos como espirales en etapas madurativas de los procesos de explicitación de la distinción yo/mundo. Serían estados de consciencia declarativa (Karmiloff-Smith, 1994) que habilitarían al desarrollo del control del procesamiento de informaciones o representaciones que integran la interfaz entre la mente y el mundo, el lenguaje del pensamiento (Frawley, 2000) para la representación consciente de la propia identidad. Identidad que emerge según la propia personalidad, se parametriza con patrones socioafectivos y se construyen en la internalización (Vygotsky, 1964) consciente de los signos sociales.

Según esta hipótesis, la direccionalidad *top-down* de la información no se activaría ni circularía en sentido arriba-abajo favoreciendo, en el TEA, un tipo de atención de abajo hacia arriba o *bottom-up*. El flujo de información y procesamiento *top-down*, anticipa, prevé, completa, activa recuerdos e inhibe estímulos irrelevantes. Mientras que el procesamiento *bottom-up* es serial, obligatorio o encapsulado en algunos módulos (Chomsky, 1986^a; Fodor 1983), desatacándose el estímulo sobresaliente.

Una de las dimensiones que manifiestan esta direccionalidad es la *reciprocidad* en la interacción social y comunicativa. La comunicación es un complejo intercambio que implica patrones conscientes e inconscientes de negociación yo-mundo. Cuando hay una comunicación sin lenguaje verbal, hay un intercambio mutuo gestual, postural, corporal que involucra el procesamiento perceptivo cinético. Cuando se realiza con lenguaje verbal hay, además de lo anterior, una *fluidéz* inconsciente de cambios de turnos, de intercambiar información nueva/interesante, de lo que el interlocutor sabe, piensa, siente o no. Y, hay toma de posiciones conscientes en cuanto al contenido a compartir. Este cotejo de datos de diferentes dominios de forma instantánea, automática, implícita, interactiva y económica cognitivamente no es el modo en que procesan las personas con TEA. Este control sirve, además, para monitorear cuando *las cosas no funcionan bien* (Frith, 2013), relevar dónde está el problema, cuando falla la comunicación entre dominios.

La atipicidad de control *top-down* podría explicar una serie de características de las personas con TEA. La modulación *top-down* articula diferentes tareas que involucran al *SNE*, a las *FE*, a la *TM*, a la *afectividad*, a la *CC* y el *control* y depende de una alta conectividad entre el procesamiento de orden superior e inferior (Frith, 2013).

Sintetizando los modelos explicativos, el efecto del déficit *top-down* en el TEA se evidenciaría en atípicas interacciones entre diferentes dominios y módulos, a saber:

1. Pobre orientación hacia nombre propio atribuir, a la llamada, intencionalidad apelativa, sin abstracción simbólica,
2. Sin de intersubjetividad secundaria: triangular (coordinar personas y cosas),
3. Atípica adquisición de gestos simbólicos convencionales, palabras,
4. Retraso en el juego de ficción, funcional e imitación,
5. Falta de iniciativa a compartir actividades, intereses o momentos de placer,
6. Protoimperativos, ausencia de protodeclarativos,
7. Pobreza en la atención conjunta,

8. Juego de imitación,
9. No comprensión del lenguaje no literal (sarcasmos, juegos, burlas, ironías),
10. Inadecuación en la interacción social,
11. Desencuentros mentales en las relaciones sociales,
12. No influenciados por pensamientos, sentimientos o acciones ajenas,
13. Incapacidad para atribuir, describir estados mentales,
14. No poder generar, distinguir, manipular metarrepresentaciones,
15. No mentir, engañar, fingir, jugar simbólicamente, bromear,
16. No reconocer que lo que otra persona sabe, piensa o siente difiere de lo que cada uno sabe, piensa o siente (no desde una interioridad lógico filosófica),
17. No predecir comportamientos ajenos en base a lo que saben, piensan o sienten,
18. No reconocer que las propias intenciones pueden influir acciones ajenas,
19. No ser consciente de los propios conocimientos, pensamientos o sentimientos,
20. No comprender reglas no escritas, implícitos o convenciones,
21. Verbos de actividad, movimiento, modal, auxiliar, deícticos, estáticos, causales y el cambio de estado típicos,
22. Verbos abstractos, mentales, sociabilidad, de percepción y deseo, de emoción, comunicación, atípicos,
23. Retraso en el desarrollo lexical (atención conjunta),
24. Vínculo de objeto entero atípico,
25. Vínculo de mutua exclusividad típico,
26. Categorización típica,
27. Organización semántica conceptual (superordinado y tipicidad) típica de sustantivos concretos,
28. No ser capaz de organizar ni planificar acciones futuras,
29. No seguir programas complejos con secuencias implícitas,
30. No recordar ni mantener *online* las secuencias de una actividad,
31. No poder monitorear las conductas, para chequear cuando se alcanza una meta (la acción puede ser repetida constantemente),
32. No cambiar al tomar la vía equivocada, más larga, costosa, estresante,
33. Responder de un modo inflexible al cambio de tarea,
34. Falta de iniciativa en la resolución de problemas,
35. No ver el sentido de lo que se hace (plan, futuro, meta, intención, dirección),
36. Dificultad para enfocar la atención,
37. No inhibir conductas innecesarias (perseveraciones, estereotipias),
38. Reacciones inapropiadas al cambio,
39. Fijación por rutinas,
40. Atención a aspectos irrelevantes en la realización de una tarea,
41. Problemas con pensamiento conceptual y abstracto (lógica que requiera pasos orientados a una conclusión con más de un dominio),
42. Falta de categorización metalingüística,
43. Literalidad en la comprensión de enunciados en tareas (inflexibilidad),
44. Déficits pragmáticos: no espontaneidad en la conversación,
45. Habla privada atípica,
46. Preferencia por preguntas con respuestas cerradas no abiertas,
47. Lectura mecánica,

48. Significados fijos,
49. Producción lingüística con desarrollo típico,
50. Comprensión lingüística con desarrollo atípico,
51. Falta de transferencia de conocimiento nuevo aprendido (inflexibilidad),
52. No preferencia por el lado superior en imágenes de caras invertidas,
53. Menor discriminación perceptiva del tipo igual-diferente,
54. Menor discriminación del género en la percepción de caras (global),
55. Menor identificación de expresión facial de emociones (menor atención a los aspectos globales del rostro),
56. No desambiguación de homógrafos en contexto,
57. Pobre comprensión global de un texto, mejor la léxica o la memoria verbal,
58. Atípicas interacciones con la semántica: lenguaje y visión, orientación hacia propio nombre, lenguaje y cuerpo, lenguaje-lenguaje, lenguaje y oído,
59. Problemas con claves prosódicas,
60. No categorización del mundo intersubjetivo y personal,
61. Pronombres inadecuados,
62. Deixis inadecuada (inflexibilidad, categoría abstracta, funcional),
63. Baja frecuencia de términos o expresiones emocionales-afectivas,
64. No reconocer ni usar términos de afectos,
65. No generar, distinguir, manipular representaciones con cualidad de persona,
66. Relaciones semánticas atípicas top-down (prototipos),
67. Sin metasemántica, sin la significación más allá del significado,
68. Verbos abstractos, mentales, sociabilidad, de percepción y deseo, de emoción, comunicación, atípicos,
69. Retraso desarrollo lexical (atención conjunta),
70. Vínculo de objeto entero atípico,
71. Pragmática del *intercambio* intencional y funciones del acto de habla (imperativos y protestas, sin declaraciones, denominaciones e información),
72. Máximas griceanas atípicas: *importancia* e *indicación* informativas (nuevo-viejo, pertinente-accesorio, qué es consistente y adecuado),
73. Problemas pragmáticos del contexto, los juicios metapragmáticos,
74. Pragmática no espontánea en la conversación,
75. No comprender cómo funciona comunicativamente el lenguaje,
76. No reconocimiento de la comunicación en cuanto intercambio de información nueva, interesante, clara, no redundante, declarativa,
77. Comunicación atípica autolesiva,
78. Atipicidad prosódica en claves emocionales y sociales,
79. Narración sin causas,
80. Léxico bizarro,
81. Ecolalias,
82. Atípico el discurso privado: habla de autorregulación no presenta perspectiva, ni foco, ni marcadores del discurso,
83. Lenguaje no reflexivo, no recursivo, no metalenguaje,
84. No descripciones de estados mentales y/o epistémicos,
85. Sin actitudes proposicionales,
86. Sin enfoque de acción con lenguaje,

87. Descripción de estados internos en términos externos,
88. Problemas ejecutivos en: perseveraciones, autorregulación, planificación, inflexibilidad, ejecución para un fin, guiar conducta con previsión,
89. Sin integración global discursiva (contextual y social: uso literal del discurso, sin fines sociales, visión no configuracional, no comprensión de burlas, ironías, orientación hacia el propio nombre),
90. Poca atención visual, gestual conjunta,
91. Retraso y pobreza en juego de imitación,
92. No internalizar patrones interpersonales yo-otro,
93. Dificultades emotivas, en la abstracción y la simbolización,
94. Problemáticas lingüísticas en categorización del mundo intersubjetivo y personal, incluyendo pronombres personales,
95. Léxico emocional simple,
96. Atipicidad comunicativa en cuanto a relación intersubjetiva que intercambia,
97. Problemática comunicativa: pragmática, alternancia de roles en cuanto a identidad personal en un intercambio intersubjetivo de los actos de habla,
98. Inadecuación en la interacción social,
99. Desencuentros afectivos en las relaciones familiares y sociales,
100. La explicación de los problemas sociales relativa a la descripción de que viven en sus propios mundos sin comprender el mundo afectivo,
101. No generar, distinguir, manipular representaciones con cualidad de persona,
102. No reconocer afectos,
103. No reconocer que lo que otra persona siente difiere de lo que cada uno siente,
104. No imitar gestos ni comportamientos de otra persona,
105. No reconocer los gestos emocionales,
106. No ser consciente de sí mismo y de los otros,
107. Déficit en la cognición social,
108. Poca capacidad imitativa de acciones complejas,
109. Sin simulación (identificación, comprensión y producción) de acciones,
110. Baja representación mental de secuencias motoras intermodular (visión-motor),
111. Sin planificación motora,
112. Sin empatía,
113. Problemas en la comunicación que involucra el área de Broca.

Las características *bottom-up* en el TEA en interacciones darían cuenta de:

1. Un modo, un estilo de procesar la información que le da mayor relevancia a los detalles que al significado o sentido global,
2. Funciona mejor con habilidades analíticas,
3. Información no integrada,
4. Una superior discriminación perceptual de rasgos (sonidos, imágenes visivas),
5. Gran desempeño en tareas de discriminación visoespacial y auditivas,
6. Fortaleza en procesamiento perceptual audio-visual, buen análisis perceptual,
7. Habilidades de *idiot savant*,
8. Procesamiento íntegro dentro de módulos,

9. Fonológica típica,
10. La forma léxica y gramatical típicas,
11. Léxico desusado, áulico,
12. Léxico con baja frecuencia de términos emocionales complejos o internos,
13. Expresiones emocionales-afectivas simples,
14. Ecolalias,
15. Denotación, especificidad, animado, color, forman función,
16. Mantener un tema,
17. Mantener turnos y rutinas,
18. Recodificaciones,
19. Respuestas simples a preguntas breves/cerradas
20. Predomina la denotación, sin integración ni mediación,
21. Uso de protoimperativos,
22. Juego no simbólico ni de imitación,
23. Implicarse en relaciones con cosas,
24. Insistencia en lo mismo (perseveraciones), constancia,
25. Repetición de la misma información,
26. Perseveraciones en actividades dirigidas (inflexibilidad),
27. Insistencia en los mismos detalles (resistencia al cambio),
28. Exacta identificación perceptiva (oído absoluto sin entrenar, 30% del TEA),
29. Almacenamiento de información y conocimientos de un modo diferente en una mente que focaliza el detalle,
30. Intereses de especialista en un rango reducido,
31. Almacenamiento no categorial ni del prototipos explícitos,
32. No desambiguación de homógrafos en contexto,
33. Comprensión léxica o memoria verbal de un texto,
34. Atipicidad prosódica,
35. Literalidad,
36. No establecimiento de relaciones causales entre eventos,
37. Memorización serial del estímulo,
38. Discriminación y producción correcta de los rasgos,
39. Capacidad para aprender y usar la memoria serial,
40. Memoria léxica y memoria verbal,
41. Verbos de actividad, movimiento, modal, auxiliar, deícticos, estáticos, causales y el cambio de estado típicos,
42. Vínculo de mutua exclusividad típico,
43. Categorización típica,
44. Organización semántica conceptual (superordinado y tipicidad) típica de sustantivos concretos,
45. Intereses de especialista en un rango reducido,
46. Responder de un modo inflexible al cambio de tarea,
47. Fijación por rutinas,
48. Atención a aspectos irrelevantes en la realización de una tarea,
49. Perseverantes en propios pensamientos, sentimientos o acciones ajenas.

El lenguaje del TEA manifiesta aspectos atípicos. Sintetizando los modelos descriptivos y explicativos del autismo, se puede establecer un perfil lingüístico-comunicativo que dé cuenta de la atipicidad durante el desarrollo, en los mecanismos de adquisición-aprendizaje-internalización del control de las representaciones a nivel metaconsciente (conciencia de ser consciente del uso de conocimientos) metarrepresentacional (Frawley, 2000) de procesamiento *top-down*.

La perspectiva del desarrollo atípico de los procesos de modularización y especificación de dominios en el tiempo permite comprender y explicar algunos aspectos del TEA con sus retrasos¹⁴⁹ no en términos de ‘discapacidad habilitante’ o ‘capacidades hiperhabilitadas’ (‘extraordinarias’, ‘especiales’ y demás eufemismos, ver **lenguaje inclusivo**) sino de neurodiversidad¹⁵⁰ en la progresiva *internalización* del control de algunas representaciones mentales.

Esta línea ayuda a entender y explicar al TEA, fundamentalmente, en el proceso de aprendizaje. Se asume este supuesto aceptando también la complejidad, aunque las causas primeras se sigan desconociendo. Son causas genéticas¹⁵¹, aunque no de uno o dos genes sino de diversos que interactúan de modo tal que, durante el neurodesarrollo, dan como resultado diferentes perfiles y manifestaciones del autismo.

El trastorno es complejo y heterogéneo. Procesos genéticos y biológicos diferentes entre sí pueden llevar a una variedad de patrones comportamentales que se superpongan y asemejen. Las mutaciones biológicas que lo causan pueden producir diferencias en muchos tipos de habilidades no correlacionadas entre sí. A pesar de todo esto, los problemas de no comprender a los otros son una característica distintiva. Entender cómo las personas neurotípicas desarrollan la capacidad de comprender a los demás puede ayudar a entender a las personas con TEA y viceversa.

El autismo permite entender lo que sucede en la mente de la gente cuando se comunica socialmente, porque evidencia los presupuestos que están en la base del procesamiento automático de la interacción en tanto que estos presupuestos requieren

¹⁴⁹ La emergencia productiva del pronombre personal sigue ritmos de desarrollo atípicos: en niños de desarrollo típico alrededor de los 2 años; en personas con TEA con habla, a los 6. Durante el periodo ventana, las personas con TEA han tenido que parametrizar su uso porque no se registran casos de agramaticalidad. Lo que no se registra es la referencia correcta.

¹⁵⁰ “Neurodiversity advocates propose that instead of viewing this gift as an error of nature... society should regard it as a valuable part of humanity’s genetic legacy” (Silberman, 2015, p. 470).

¹⁵¹ “Our DNA tells a different story... through millions of years of evolution” (Silberman, 2015, 470).

temporalidad diferenciada, explicitación, control externo, ayudas organizativas, guías personales, concretas, sostenes emocionales, *traductores* de la cognición social, etc. Las implicaciones son variadas y alcanzan no sólo las interacciones sociales y comunicativas espontáneas, cotidianas e informales, sino, también, las que están fuertemente institucionalizadas. El modo en que aprendemos no funciona igual para todos, porque aprendemos de un modo diferente según el estilo mental y los procesos que subyacen, según el tipo de experiencias y desarrollo neuropsicológico que se tuvo.

Si el presupuesto de la reciprocidad en la interacción comunicativa funciona de un modo no automático, ni espontáneo, sin control y serial, las implicancias en el aprendizaje son serias. La atención *bottom-up* se dirige hacia aspectos más evidentes, inmediatos, mecánicos, perceptuales y repetitivos con preferencia a un procesamiento menos costoso cognitivamente (léxico nuevo, extraño o reiterativo, en vez de un de un razonamiento, una síntesis o una ironía; rasgos perceptuales en vez de *ideas principales*, información nueva o relevante en textos). En este sentido, la enseñanza tiene que seguir el estilo de aprendizaje del TEA.

El siguiente paso será establecer el alcance que tienen estos modelos con respecto a perfiles neuropsicológicos de aprendices con esta condición diagnosticada. Para ello, se considerarán las limitaciones al aprendizaje que pueden encontrar en la institución secundaria, dificultades y barreras para la participación en el contexto educativo que derivan de la descripción diagnóstica y cómo, desde cada una de estas perspectivas, se puede atender a las necesidades del estudiante con autismo en la escuela y construir estrategias de inclusión en el aula de ELE.

Pero antes de llegar a dicho análisis, es necesario explicitar y contextualizar los presupuestos, leyes, normativas, acuerdos y convenciones sobre los que se basa la labor educativa inclusiva de estudiantes con certificación de TEA.

2. La inclusión en la escuela secundaria

Ante esa complejidad, sólo caben la diversidad y la flexibilidad...
(Andruetto, 2019)

2.0. Introducción

Las personas con autismo pueden entrar al sistema educativo desde que existe la ley de reconoce dicha identidad diagnóstica y posibilita su inclusión. Por lo que, se requieren dos marcos legislativos: uno de salud y otro educativo. Estas dos instituciones deben convergir en la consideración de la existencia de la categoría *estudiante* con una condición certificada de *TEA* para el ejercicio pleno de derechos: hacer frente a las disposiciones necesarias que permiten la implementación del proceso de enseñanza-aprendizaje de los mismos en función de su certificación. Los debates en torno al reconocimiento, caracterización, clasificación y explicación del TEA se han desarrollado en el capítulo anterior. En este capítulo, se abordarán los paradigmas que han impulsado los marcos regulatorios en el ámbito educativo de la inclusión de estudiantes con autismo.

Asimismo, y en relación con las características derivadas de los modelos explicativos, se propondrán perfiles pedagógicos de estudiantes con TEA que dan cuenta de un cierto estilo de aprendizaje que servirá de base para proponer programas inclusivos de enseñanza de lengua española en la escuela secundaria. En esos programas, se considerarán fundamentalmente las configuraciones de apoyo para eliminar las barreras a la participación y el aprendizaje de la lengua y plantear los objetivos, metodologías, estrategias, evaluaciones y actividades de inclusión en el aula.

2.1. Inclusión

No hay relación con el otro si... es ignorado.
(Skliar, 2002)

Hablar de *inclusión* es hacer referencia a un constructo complejo multi-, pluri- y transdisciplinario (Piaget, 1972; Tessaro, 2002; Osorio, 2012; Marzocca, 2014). La perspectiva inclusiva retoma la idea de equidad, justicia e igualdad en la diversidad, desde la heterogeneidad. Deconstruye la concepción moderna del binarismo yo-otro, lo

mismo-lo diferente, la identidad-la alteridad. El paradigma moderno, tradicionalmente, se materializaba en las instituciones homogeneizadoras, normalizadoras (la escuela o los hospitales, por ejemplo). La inclusión da lugar y visibiliza, en el colectivo, el *todes* donde la alteridad emerge desde su propia condición de existencia y enunciación, desde su propio lugar al nombrarse. La inclusión polemiza y reflexiona sobre los sentidos en que la *normalidad* fue construida.

Un proceso y un contexto son inclusivos cuando todos tienen iguales posibilidades de recibir un trato acorde a su propia identidad. Un contexto es inclusivo cuando da énfasis e importancia al sentido de pertenecer, de participar, activamente en el cotidiano. Un proceso es inclusivo en la medida en que promueve una consciencia colectiva, el respeto del medio ambiente y una sensibilidad democrática y prosocial; pone en marcha programas para eliminar las barreras relacionales, burocráticas, administrativas, arquitectónicas, educativas, comunicativas, ideológicas y físicas; proyecta y construye ambientes acogedores, accesibles y eco-compatibles.

La complejidad de la inclusión invita a reflexionar y a evidenciar la problemática desde diferentes perspectivas. ¿Desde dónde se habla de inclusión? Comenzando con las leyes que regulan las prácticas cotidianas, se presentará el panorama de la cuestión.

2.1.1. La inclusión escolar

...la relación con otro es una relación con un misterio...
(Lévinas, 1993)

En el inicio del siglo XXI, se evidenciaron cambios de paradigmas que repercutieron en la educación. Se pasó de la visión homogeneizante a una visión reflexiva de respeto a la diversidad, de la educación normalizadora, a la educación basada en la equidad, del método de enseñanza para todos, a las estrategias didácticas diversificadas aptas y adaptadas a cada estudiante, de la escuela cuyo protagonista es el docente, al protagonismo de todos, del fracaso escolar como un problema del estudiante a la responsabilidad común del aprendizaje como un proceso iterativo, dialógico, personalizado-individualizado y colaborativo.

Estos cambios se fueron manifestado en proclamas y convenciones que constituyeron el paradigma de los derechos humanos en educación. El derecho a la educación es reconocido mundialmente desde que, en 1948, la ONU proclama la Declaración Universal de Derechos Humanos. Asimismo, la Convención sobre Derechos del Niño, de 1989, fue ratificada por 193 estados. La UNESCO, en 1990, reconoce este derecho a todos los niños y las niñas e insta a las instituciones educativas a reducir las desigualdades. La educación inclusiva se explicita en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales en Salamanca (UNESCO, 1994), mediante una declaración en la cual se expresa que las escuelas deben recibir a todos los niños, independientemente de sus circunstancias físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. En el año 2000, un informe del foro educativo mundial de la UNESCO establece que la inclusión de la infancia con necesidades especiales o pertenecientes a minorías étnicas desfavorecidas, poblaciones migrantes, comunidades remotas y aisladas o barrios urbanos marginales, así como de otros excluidos de la educación, deberá ser parte integrante de las estrategias para lograr la educación para todos antes del 2015. El Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas planteó, en 2006, que, para que se logre una educación inclusiva, es necesaria una adecuación de los programas y entornos escolares para atender las necesidades específicas de cada niño. La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas (CIDPD), en el año 2006, adopta un cambio de paradigma al abordar la discapacidad en consonancia con la CIF, con un modelo social. Allí se explicita que la educación es una obligación de los estados, de acceso gratuito, inclusivo y de calidad. En 2008, con motivo de la 48ª Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO, los Ministros de Educación y Jefes de Delegación de 153 estados miembro comprenden que una educación inclusiva y de calidad es fundamental para alcanzar el desarrollo humano, cultural, social y económico.

Muchas de las actuales disposiciones legales en materia educativa (*Decreto Legislativo 66/2017 e aggiornamenti, Direttiva Ministeriale 254/2012; Legge 104/1992 e aggiornamenti*) retoman el paradigma de la inclusión que identifica, visibiliza, legaliza y administra todo lo concerniente para que cada persona acceda, continúe y

participe social y civilmente a cada ámbito o institución que le corresponde, contemplando el bienestar, el bien hacer-saber y el pleno desarrollo del sí mismo. La educación inclusiva es el medio para hacer efectivo el derecho universal a la instrucción y formación de las personas con certificado de discapacidad.

La inclusión garantiza el derecho a aprender en condiciones de igualdad, equidad y calidad. En la escuela, se refiere a los estudiantes, responde a las diferentes necesidades educativas y se realiza a través de acciones educativas y didácticas que se orientan al desarrollo de las potencialidades de cada uno, respetando la identidad de cada uno para una mejor calidad educativa. La inclusión proporciona a cada estudiante los recursos y condiciones que sean necesarios para alcanzar la igualdad de oportunidades para acceder a la educación, continuar sus estudios, minimizar las dificultades y desarrollar al máximo sus capacidades. La inclusión considera la identidad lingüística, étnica, religiosa, cultural, educativa, la organización y el currículum de las instituciones escolásticas, como así también la definición y el compartir el proyecto individual entre la escuela, la familia y otras personas públicas y privadas.

La educación inclusiva acoge a los estudiantes con Necesidades Educativas (NE, *Education Act*, 1996; *European Commission*, 2005) en tanto condición personal o cultural de los mismos que plantea un estilo y un ritmo de aprendizaje propios, para los que el currículo promedio resulta desfasado, insuficiente, excesivo o no adecuado. Por lo que, la planificación se centra en cada estudiante según su condición, adecuando los programas, los métodos, las estrategias, los materiales, los ambientes y los horarios de clases a ellos. Al considerar que cada ser humano es único y cada uno posee algo absolutamente propio que debe tratar de desplegarse y manifestarse libremente, el currículo ha de considerar el perfil pedagógico del estudiante juntamente con el estilo de aprendizaje.

La inclusión escolar implica, además, identificar y minimizar las barreras que enfrentan los estudiantes para acceder, permanecer, participar y aprender. Las ‘barreras para el aprendizaje y la participación’ engloban todas aquellas limitaciones tanto físicas como psicológicas e ideológicas que dificultan o impiden la vida en la escuela. Estas comprenden, además, las creencias, valores y actitudes de quienes se encuentran

involucrados en el proceso educativo. Estas creencias, valores y actitudes guían las prácticas propias del sistema.

2.1.2. El lenguaje inclusivo

...le parole possono essere muri o ponti...¹⁵²
(Redattore Sociale, 2013)

¿Quién nombra y quién es nombrado? ¿Qué lengua nombra y cómo se nombra? ¿Con qué nombramos? Hablar de lenguaje inclusivo es evidenciar las posiciones desde donde se construye la otredad, desde donde cada cual se coloca para construir al Otro y explicitar el material mismo de construcción. Pero además, en este trabajo, esa materia con la que se construye se utiliza para enseñar, asimismo, a construir. Por lo que, aquí, se entrecruzan cuatro niveles: el lenguaje como campo simbólico de luchas sociales, el lenguaje como medio o instrumento para comunicar, el lenguaje como objeto a enseñar y a aprender y el lenguaje como competencia (Chomsky, 1986^a) que posibilita la comunicación, el aprendizaje y la lucha.

La CIDPD (2006) y la UNESCO (2005) ponen énfasis en el uso del lenguaje para referirse al Otro. *Persona con discapacidad* es la terminología recomendada y su uso se estandarizó internacionalmente. El término ‘persona’ no describe un individuo con un atributo (como, por ejemplo, *inválido*, *diversamente hábil*¹⁵³, *discapacitado*). ‘Persona’ no distingue ni positiva ni negativamente un ser humano ya que posee un significado (un valor) neutro, extensivo y universal.

El concepto de *discapacidad* considera que la misma es el resultado de la interacción entre personas con una dificultad o problemática física, mental o sensorial y las barreras o límites mentales y ambientales que impiden su plena y efectiva realización y participación en la sociedad basada en la igualdad de oportunidades y de acceso a las mismas. La preposición ‘con’ explicita de este modo que la discapacidad es una responsabilidad social que se crea en determinadas situaciones que no favorecen la participación de todos: cuando una persona en silla de ruedas tiene que subir una

¹⁵² “Las palabras pueden ser muros o puentes”, trad. mía.

¹⁵³ La expresión *diversamente hábil* además de ser estigmatizante es incorrecta desde un punto de vista científico. Es considerada un eufemismo *políticamente correcto* que, en el mejor de los casos, favorece la ‘piedad’. La relación con la alteridad expone la posición del que lo nombra: ¿sólo algunos son *diversamente hábiles*? Todas las personas, de hecho, se pueden reunir en la llamada curva de Gauss o curva de los errores y cualquiera sea manifiesta una variabilidad intrapersonal.

escalera, cuando se le habla a un sordo, cuando se le da un texto escrito a un ciego. Esta concepción es la que retoma la **CIF**.

El paradigma actual define la *discapacidad* desde la perspectiva de los derechos humanos en cuanto a *condición* de ser humano en igualdad de derechos y dignidad que los demás. En la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea se habla de inclusión al referirse a los ciudadanos, trabajadores o estudiantes con discapacidad. El uso de otras formas lingüísticas (discapacitado, autista¹⁵⁴, con capacidades diferentes/especiales, inválido...) expresan límites o faltas que tienden a hacer coincidir la persona con su dificultad, carencia o problemática.

Análogamente, las expresiones ‘sufre de’, ‘padece’, ‘es portador de’ son consideradas inadecuadas porque implican el convencimiento de que el lugar en el que se sitúa la discapacidad es en la persona quien automáticamente viene considerado *enfermo* o *víctima*. Como se dijo antes, los atributos tienden a propiciar una actitud de rechazo, estigma, exclusión o, en el mejor de los casos, un paternalismo al hacer coincidir la persona con la propia condición. El autismo es una condición, no se es autista, se es persona *con* un espectro de autismo, es parte de la vida de la misma. La concepción de inclusión excluye formas excluyentes: se nombra desde la igualdad de condiciones de humanidad.

Hablar de inclusión es, además, explicitar la complejidad y la diversidad de los fenómenos en cuestión, no exentas de disputas. La búsqueda de la identidad del término inclusivo implica adentrarse en un territorio de luchas ideológicas que actualmente repercuten, además, en el territorio de la lengua que nombra. Considerar el lenguaje inclusivo es asumir la carga ideológica de la lengua en términos sexistas.

En la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos, firmada en Barcelona en 1996, se reconocen los derechos lingüísticos como derechos humanos. El lenguaje inclusivo supone, en términos de derechos lingüísticos, el reconocimiento a la igualdad de posibilidades de nombrar también el género, la equidad en cuanto a los modos de ser

¹⁵⁴ Las opiniones varían sobre cómo referirse a alguien con autismo. Algunas personas con TEA prefieren ser llamadas ‘personas autistas’, otras objetan el uso de autismo como adjetivo. *Autism Self Advocacy Network* detalla este debate y recomienda referirse a alguien que tiene un TEA solo si la información es relevante para la historia y si un profesional médico lo ha diagnosticado formalmente. Preguntar a las personas cómo prefieren que las nombren. Ante la duda, usar ‘persona con’ refiriéndose a alguien ‘con TEA’ en lugar del adjetivo. El libro de estilo establece usar la palabra autismo como un término general para un grupo de trastornos del desarrollo; no como adjetivo (Snow, 2016).

identificados, visibilizando a través del lenguaje no binario ni reductivo, los géneros más allá de 'hombre' y 'mujer'. La disputa en el ámbito del lenguaje representa un proceso mucho más amplio que es la expresión de las luchas de grupos que, en el lenguaje oficial, canónico, académico, quedan excluidos de las categorías lingüísticas.

Evitar el lenguaje sexista es invisibilizar la problemática (Parlamento Europeo, 2008). Sin embargo, a fin de facilitar la lectura (como también la escritura) en este trabajo se trató de limitar el uso de barras 'as/os' o términos en donde se pueda confundir el *género gramatical* (categoría lingüística) con el *género como constructo sociocultural* (roles, comportamientos, actividades y atributos) con el *sexo biológico* (rasgo de seres vivos). Hay palabras específicas (sustantivos epicenos) que tienen un solo género gramatical, como la elección estratégica en esta tesis de *persona*, *docente* o *estudiante* que designan a todas las personas independientemente del sexo biológico. Se nombra desde la consciencia de la diversidad.

Dada la complejidad del objeto a enseñar (lengua española¹⁵⁵) desde otra lengua romance (el italiano, cuyo paradigma de género utiliza cuatro de las cinco vocales) a personas con TEA cuyas dificultades con respecto al metalenguaje y la metaconciencia¹⁵⁶, en contextos cambiantes o no previsibles, al *sí mismo* e identidad han sido desarrolladas anteriormente, el debate sobre el lenguaje inclusivo no binario ni sexista excede las competencias a programar en el currículo. Se enseña a nombrar desde las condiciones individuales de aprendizaje. La enseñanza se imparte “en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social” (CIDPD, 2006, p. 20).

Finalmente, el lenguaje inclusivo también refiere a los medios alternativos que posibilitan la comunicación. La CIDPD entiende por *lenguaje* tanto el oral como la lengua de señas y otras formas de comunicación no verbal. ¿Desde dónde o desde qué lenguaje comunicar para incluir a las personas con TEA en la interacción social, vistas las dificultades desarrolladas en el capítulo anterior? La inclusión apela a diferentes lenguajes: la visualización de textos, la comunicación táctil, los macrotipos, los dispositivos multimedia de fácil acceso, así como la escritura o dibujos, los sistemas

¹⁵⁵ El debate sobre qué lengua, qué **español**, enseñar se desarrollará en el próximo capítulo.

¹⁵⁶ Un problema de metaconciencia (Frawley, 2000): enseñar el uso del lenguaje inclusivo desde la lengua a enseñar: la consciencia de la complejidad metapragmática con respecto a las luchas por la identidad manifestadas en el uso de una categoría gramatical (metalingüística).

auditivos, el lenguaje *sencillo*, los medios de voz digitalizada y otros modos, medios y formatos aumentativos o alternativos de comunicación, comprendida la tecnología de la información y las comunicaciones de fácil acceso (CIDPD, 2006, p. 5).

La libertad, en cuanto derecho lingüístico, en el uso de la lengua tiene por límite el deseo de ser comprendido; se habla, se escribe o se enseña para comunicar con los demás (Andruetto, 2019).

2.2. Las necesidades educativas especiales

El Reino Unido fue uno de los primeros países en el que se empezó a hablar de las Necesidades Educativas Especiales (*Special Education Needs*, SEN, en inglés) en el informe Warnock (1978) presentado por el Comité de Educación. El concepto de NEE marcó un cambio en educación al producirse un cambio de paradigma pasando del modelo médico al pedagógico. A partir de allí, se afrontó la cuestión con una serie de normas, entre las cuales se encuentran:

- La Ley de Educación de 1996 (*The Education Act*, 1996),
- La Ley de Necesidades Educativas Especiales y Discapacidad (*The SEN and Disability Act*, 2001),
- Código de Conducta, noviembre de 2001 (*The SEN code of Practice*, 2001).

La ley de 1996 establece que los estudiantes tienen una NEE si presentan una dificultad de aprendizaje que requiere la adopción de medidas educativas especiales. La dificultad de aprendizaje se verifica si tienen una problemática en aprender sensiblemente superior respecto a otros de la misma edad o tienen un trastorno que impide usar las oportunidades que ofrece la institución escolar dentro del sistema de instrucción general. Por lo tanto, entran como NEE (SEN) tanto las dificultades de aprendizaje como los trastornos. Si en el sistema de instrucción general se observa una dificultad de aprendizaje (y, por lo tanto, una NEE) que no se puede superar con el protocolo estándar, entonces se activan las medidas específicas para tratar de auxiliar al estudiante. La ley establece unos principios generales:

- la escuela debe auxiliar las NEE;
- las NEE se satisfacen en el marco de la educación general,
- satisfacer las NEE: hay que tener en cuenta el punto de vista del aprendiz,
- los padres tienen un rol fundamental en sostener la instrucción del hijo,

- el acceso pleno a una instrucción eficaz y equilibrada que garantice un curriculum adecuado.

El Código de Conducta de 2001 identifica algunos factores que permiten manejar las NEE. Estos factores se pueden sintetizar:

- la escuela debe prepararse para satisfacer cada tipo de necesidad,
- individualizar las necesidades, durante el desarrollo del niño,
- las mejores prácticas deben difundirse de modo tal que cada docente pueda aprender de experiencias positivas de otros colegas u otras escuelas,
- padres, docentes y especialistas deben trabajar en sinergia,
- las intervenciones para cada estudiante deben darse con regularidad.

Finalmente, se establecen las fases de los estudiantes con NEE que se articula en tres:

1. La identificación de la necesidad por parte de la institución escolar, a través de:
 - I. Observaciones hechas por docentes,
 - II. Resultados deficitarios en pruebas estandarizadas nacionales según la evaluación estadística,
 - III. Bajo progreso en el aprendizaje, según la media estadística de desarrollo etaria, según bibliografía e investigación del momento,
 - IV. Resultados deficitarios en tests estandarizados orientados a relevar la dificultad de aprendizaje,
2. Evaluación de necesidad según dificultad: social, familiar, clínica y diagnóstica,
3. Activación de medidas para satisfacer 2. Las medidas se configuran como respuesta a una necesidad específica: son individualizadas y personalizadas¹⁵⁷.

La visión anglosajona de las NEE está relacionada a la CIF, delineada por la OMS.

2.2.1. De las NEE y el CIF a las barreras de aprendizaje y la participación

El modelo diagnóstico de la CIF (2001) hace referencia al funcionamiento partiendo de un estado de salud. El concepto de salud considera la participación y la posibilidad de ser activo en un determinado ambiente. El término ‘discapacidad’ es de carácter general y está en contraposición a ‘funcionamiento’. Este último indica el nivel de *problemática* de la persona, las limitaciones que impone al estado de salud en el desarrollo de las actividades y el tipo de restricciones o barreras a la participación en la vida social. La discapacidad es un emergente de la sociedad.

¹⁵⁷ El recorrido personalizado se materializa en un PDP, las individualizadas en el PEI.

El modelo de la CIF no parte de una perspectiva meramente clínica, sino que considera el aspecto bio-psico-social, según el cual, a determinar el estado de salud de un individuo concurren factores biológicos (bienestar físico), psíquicos (bienestar psicológico) y de carácter social allí donde el nivel de interacción positiva de la persona con el ambiente posibilita su bienestar. La distancia al bienestar determina una *necesidad* que puede tener un origen biológico, psicológico o social.

Es en esta óptica que las NEE se relacionan con el modelo de la CIF: los estudiantes con NE son aquellos con dificultades biológicas o psicológicas (discapacidades, TGD u otros trastornos del neurodesarrollo) diagnosticados y aquellos que presentan desventajas causadas por el contexto social, en este caso, educativo. En dicho contexto, las barreras y límites para la participación y el aprendizaje son aquellas que impiden el pleno y efectivo acceso a la educación. No son las características subjetivas o *especiales* de las personas a crear la situación de desventaja y exclusión escolar. La consideración de NEE pasa a ser solo NE.

El concepto de NE pone de manifiesto la individualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la valoración del contexto (favorecedor o limitante) y la adecuación del currículo; en definitiva, un proceso de ajuste o de adaptación al alumnado ante un contexto con barreras específicas para la participación.

2.3. La normativa italiana

Italia acata los protocolos, convenciones y declaraciones internacionales que garantizan el derecho a la educación inclusiva de todos los aprendices del país. En consonancia con el modelo de la CIF, la CIDPD define que las “personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (ONU, 2006, p. 4).

La legislación garantiza a la persona con discapacidad los derechos humanos declarados universalmente. Por lo que, reconoce su condición en igualdad de derechos y dignidad y que requiere, en determinadas circunstancias, de medidas específicas para el pleno ejercicio de los derechos, en igualdad de condiciones que el resto de personas.

La normativa italiana relativa a las NE hace referencia expresamente al modelo de persona desde una perspectiva bio-psico-social, de la CIF. En particular, en la Directiva del 27 de diciembre del 2012, se afirma que “el modelo de la CIF permite individuar las barreras del estudiante evitando el hermetismo de una tipificación” (p. 1, trad. mía). La misma directiva afirma que en cada clase hay aprendices que presentan demandas de especial atención por diversas razones.

La Directiva es el primer documento que afronta detalladamente la cuestión de las NE. En principio, la directiva las define afirmando que “cada estudiante puede manifestar necesidades que emergen a causa de motivos físicos, biológicos, fisiológicos o también psicológicos, sociales continuamente o por periodos” (*Direttiva Ministeriale* 27/12/2012, p. 1, trad. mía). Con respecto a estas necesidades, las escuelas tienen la tarea de ofrecer una respuesta educativa adecuada y personalizada.

La misma directiva trata de identificar las categorías de estudiantes que presentan NE afirmando que existe un área de dificultades y desventajas escolares. Tal área es, según la *Direttiva Ministeriale* (2012) incluye la desventaja social o cultural, los trastornos específicos de aprendizaje y/o TGD, dificultades derivadas de la falta de conocimiento de la cultura y de la lengua italiana por pertenecer a culturas diferentes. Por lo tanto, se identifican las categorías de los estudiantes con NE que comprenden:

- estudiantes con certificados médicos y/o neuropsicológicos,
- estudiantes con *DSA* (*Disturbo Specifico dell'Apprendimento*: Trastorno Específico del Aprendizaje),
- estudiantes con otros trastornos del (neuro) desarrollo,
- estudiantes en las áreas de desventaja socioeconómica, lingüística y cultural.

Por otro lado, la ley marco 104 (Camera dei Deputati ed il Senato della Repubblica Italiana, 1992), con sus modificaciones, tiene como objetivo garantizar la asistencia, la inclusión social y los derechos de las personas con diagnósticos *certificados*. El concepto de inclusión está orientado a obtener la plena participación de todos los estudiantes en la vida escolar desde una perspectiva socioconstructiva. La inclusión, sin embargo, no es una cuestión solamente educativa sino que es una práctica que involucra a todas las instituciones: la familia, la escuela, el trabajo y la sociedad.

A los fines de la inclusión escolar, la persona viene definida en el art. 3, comma 1 y 2 de la L. 104 y su actualización con el *Decreto Legislativo* del 2019 (MIUR): como

“aquella que presenta una comprobada condición física o sensorial, estable o progresiva, que le causa dificultades de aprendizaje, de relación o integración laboral tal que determina un proceso desfavorable y de desventaja social y marginación” (p. 2, trad. mía). La L.104 con sus modificaciones retoma el paradigma bio-psico-social presentado por la OMS articulado con los derechos universales de las personas.

El art. 12 comma 3 y 4, L. 104 (1992) indica la finalidad de la inclusión escolar y viene establecido el derecho a la instrucción de las personas con discapacidad:

3. La inclusión escolar tiene como objetivo el desarrollo de las potencialidades de las personas con certificado de discapacidad en el aprendizaje, en la comunicación, en las relaciones y en la socialización.
4. El ejercicio del derecho a la educación y la instrucción no puede estar impedido por dificultades de aprendizaje ni de otras dificultades derivadas de la condición certificada de discapacidad vinculadas a las limitaciones (pp. 3-4, trad. mía).

El mismo artículo presenta las cuatro etapas que garantizan la inclusión escolar, el derecho a la educación y a la formación del estudiante con certificado de discapacidad: la identificación del estudiante en situación de discapacidad, con un certificado médico (según el modelo de la OMS); la redacción de un Perfil de Funcionamiento (PF); la consecuente redacción de un Perfil Dinámico Funcional (PDF); la conclusión del recorrido con la formulación curricular personal e individual de un Plan Educativo Individualizado (**PEI**).

El estudiante con TEA entra a la escuela con un certificado diagnóstico emitido por el sistema de salud público. De acuerdo con la *Linea Guida del Istituto Sanitario Italiano* (2011) y las *Linee di Indirizzo* para las intervenciones de atención en los TGD (2012) se sigue la **CIE-10** para el certificado diagnóstico de personas con TEA. Su legislación sigue la Legge 134 (2015), que, de acuerdo con la resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas (2012), prevé intervenciones destinadas a garantizar la salud, mejorar las condiciones de vida e integrar a las personas con TEA en la vida social y estimula a “mejorar los programas de enseñanza inclusivos y adecuados para niños pequeños, niños y adultos con autismo” (p. 5, trad. mía).

2.3.1. Programación y organización escolar para la inclusión

El documento que procedimentaliza la inclusión escolar se formula en base al D.P.R de febrero del 1994 que describe detalladamente los documentos del art. 12 de la Legge

104 (Camera dei Deputati ed il Senato della Repubblica Italiana, 1992) y asigna las tareas específicas a las personas que participan de la inclusión. La Legge 104 se actualizó en 2017 con el decreto de la *Buona Scuola* (Decreto Legislativo 66 del Consiglio dei Ministri, 2017) y en el 2019 con otro Decreto Legislativo 7 (Presidenza della Repubblica, 2019). Estas redefinen los procedimientos previstos para los estudiantes con discapacidad, modificando algunos aspectos.

El Perfil Funcional (PF) se redacta según los criterios del modelo bio-psico-social de la OMS. El Perfil Dinámico Funcional (PDF) es el documento propedéutico y necesario para la predisposición del Proyecto Individual (PI)¹⁵⁸ y del Plan Educativo Individualizado (**PEI**). Define las competencias profesionales, el tipo de medidas de apoyo docente y los recursos estructurales necesarios para la inclusión escolar. Se escribe con la colaboración de los padres y con un representante de la administración escolar. Se redacta al inicio del año escolar, se actualiza con el pasar de grado escolar y con cada cambio en la condición del estudiante.

Al PI (Legge 328, 2000) lo redacta el ente sanitario local en base al PF, a pedido y en colaboración con los padres. Los servicios y las medidas previstas se definen también en colaboración con las instituciones escolares.

El PEI se elabora y se aprueba con los docentes co-titulares o por el consejo de la clase, con la participación de los padres o de los tutores, con las figuras profesionales específicas internas y externas a la institución escolar que interactúan con la clase y con el estudiante con certificado de discapacidad incluido el apoyo de la unidad de evaluación multidisciplinar. Tiene en cuenta el certificado de discapacidad y el PF, individua los instrumentos y las estrategias, la modalidad didáctica y la coordinación de las intervenciones educativas.

Cada institución escolar predispone el plan para la inclusión que define el uso coordinado de los recursos. En cada escuela, hay un Grupo de Trabajo para la Inclusión (GLI), compuesto por docentes, eventualmente personal administrativo y especialistas. Tiene como tareas ayudar al colegio docente en la definición y realización del Plan para la Inclusión y la actuación de los PEI.

¹⁵⁸ Adaptaciones Curriculares Socio-constructivas (ACS).

El primer documento a considerar es el PF que se define como la descripción analítica del diagnóstico funcional del estado psico-físico de estudiante con certificado de discapacidad. Lo escribe la Unidad de Evaluación Multidisciplinar compuesto por el médico especialista en la patología señalada, por el especialista en neuropsiquiatría infantil, por el médico de la rehabilitación, un psicólogo, un psicopedagogo o un trabajador social del servicio médico local o asignado. El PF se redacta en función de los siguientes datos:

1. Elementos clínicos de certificados y documentos médicos preexistentes,
2. Elementos psico-sociales que se desprenden del informe y que contiene:
 - I. Datos civiles del persona,
 - II. Datos del núcleo familiar (composición, estado de salud, trabajo, etc.),
3. Definición de objetivos con relación a posibles intervenciones clínicas, sociales y educativas y de estrategias idóneas para integrar una intervención,
4. Individualización de las tipologías de competencias profesionales y los recursos estructurales necesarios para la integración escolar y social.

Los certificados médicos se articulan en dos partes:

1. La recolección de datos (la historia clínica) de carácter fisiológico y patológico, desde el nacimiento; analiza el desarrollo neuropsicológico hasta los 16 años: vacunas, enfermedades, programas terapéuticos en evolución, operaciones y experiencias de rehabilitación,
2. El diagnóstico clínico (CIE-10) por médico especialista (oftalmólogo, neuropsiquiatría infantil, etc.); hace referencia a causas y consecuencias funcionales del cuadro, indicando un pronóstico del desarrollo.

El documento que constituye el PF se debe articular con una serie de áreas de intervención en las que se deben indicar las dificultades y potencialidades del desarrollo del aprendiz. Estas son:

1. Cognitiva: nivel de desarrollo alcanzado, estrategias para la resolución de problemas y tareas propias de su edad, *estilo cognitivo*, capacidad de usar, de un modo conjunto e integrado, sus capacidades,
2. Afectivo-relacional: el nivel de autoestima y la relación con otros,
3. Lingüística: nivel de comprensión, producción escrita y oral de la lengua,
4. Comunicativa: modalidad de interacción, los contenidos y los medios que privilegia (la capacidad de comunicar con lenguajes alternativos),
5. Sensorial: características y nivel de injerencia (vista, oído y tacto),
6. Motor-práctica: motricidad global (movimientos de las extremidades) y fina (movimiento de dedos) y posibilidades de programación motriz interiorizada,
7. Neuropsicológica: la memoria, la atención y la organización espacio-temporal (capacidad de orientarse, la consciencia del tiempo),

8. La autonomía personal y social: capacidad de limitar la demanda de ayuda y abastecerse por sí mismo, capacidad de ser autosuficiente en el ambiente.

El segundo documento previsto es el PDF que se redacta en base al PF. El decreto presidencial de 1994 (Presidenza della Repubblica, 1994) indica el primer ingreso escolar, el nivel previsible de desarrollo que el estudiante demostraría en breve (6 meses) y largo (2 años) plazo. El PDF viene redactado por la misma Unidad Multidisciplinaria, con un experto en pedagogía y didáctica designado por la Oficina Escolar Provincial y un trabajador social experto a cargo de los Planos de la Zona (art. 19, Legge 328, 2000), de los Entes competentes y de la *Azienda Ospedaliera* AUSSL (Hospital zonal). A estos, se unen los docentes curriculares, los enseñantes especializados de la escuela, que informan en base a la experiencia adquirida, con la colaboración de los familiares del estudiante. Por lo tanto, el PDF representa un punto de acuerdo entre los aspectos clínicos diagnósticos y los aspectos educativos y formativos. Representa el perfil de estudiante con certificado de discapacidad que viene delineado según los ejes fundamentales, que marcan las áreas de intervención del PF. El PDF comprende una parte educativa, realizada por cada docente, con las observaciones personales relativas del estudiante, y una parte específica con los parámetros de la OMS sobre las áreas de desarrollo que sintetizan las observaciones de los docentes, con el PF y las informaciones brindadas por la familia:

1. La descripción funcional con relación a dificultades en sus actividades,
2. Análisis del desarrollo potencial del estudiante a breve y largo plazo, a través de ejes fundamentales. De cada eje, nivel de desarrollo potencial de parámetros mencionados más aprendizaje con información desde edades preescolar (lectura, escritura, cálculo).

2.3.2. El PEI: programa educativo individualizado

El documento que sigue al PDF es el PEI, definido como el documento con el cual se describen las intervenciones integradas y equilibradas entre ellas, predisuestas para los estudiantes con comprobada certificación de discapacidad, en un determinado periodo de tiempo, con el fin de ejercer el derecho a la educación y a la instrucción. El PEI se escribe conjuntamente con el personal sanitario indicado por el distrito del hospital, los docentes co-titulares, el **docente curricular personal y de sostén** de la escuela y, donde

hubiere, la participación del psicopedagogo en colaboración con los padres o quienes ejercieren la patria potestad de los estudiantes. Este contiene:

1. Actividades educativas y didácticas programadas, con evaluaciones (currículum),
2. Las intervenciones de rehabilitación y de carácter social,
3. Una descripción de la tipología y la funcionalidad de las exigencias de recursos profesionales, tecnológicos, de apoyo escolar y reorganización de los ambientes.

El **docente de sostén** para la inclusión es quien presenta formalmente el PEI con la información que recoge de las otras partes implicadas. Este es un docente que pertenece al sistema educativo nacional (maestro o profesor con especialización en educación inclusiva). Por lo tanto, su formación es didáctica pedagógica en alguna disciplina contemplada por el sistema educativo (lengua, matemáticas, música, etc.) con una segunda formación especializada en educación inclusiva.

El PEI establece las medidas que apuntan a crear un recorrido único e individual del estudiante con una discapacidad. Dicho recorrido curricular consiste en contenidos y actividades que potencian determinadas habilidades, inhiben o controlan otras y permiten adquirir y construir las competencias que son potencialmente fuertes según el perfil pedagógico del aprendiz. En algunas ocasiones, se puede seguir el currículo típico, aunque en muchas situaciones no es posible determinar puntos de contacto entre la programación individualizada y la curricular. La adaptación puede contener actividades específicamente diseñadas para dicho estudiante.

En la Tabla 1, se pueden visualizar las diferentes categorías que articula el PEI.

Características	PEI
CONTENIDOS	1) actividades educativas y didácticas programadas, con pruebas y evaluaciones; 2) intervenciones de rehabilitación y sociales para integrar y compartir; 3) descripción de tipología y funcionalidad de exigencias globales, de recursos profesionales, tecnológicos, de apoyo escolar y de reorganización funcional de los ambientes
DURACIÓN	Anual, con reajustes.
REALIZACIÓN	Equipo de trabajo para la inclusión
PRESENTACIÓN	Docente de sostén (sostegno)
DATOS PERSONALES	Se escriben en PI y PDF

Características	PEI
EVALUACIÓN DE LAS ÁREAS/EJES DEL ESTILO DE APRENDIZAJE	Indica las características físicas, psíquicas, sociales y afectivas, dificultades de aprendizaje y fortalezas por ejes (cognitivo, afectivo, comunicativo-lingüístico, sensorial, motor, neuropsicológico, autonomía). Familia, con unidades sanitarias y personal docente, con psicopedagogo, el <i>PDF</i> .
PROPUESTA DE TRABAJO PROYECTO DE INTEGRACIÓN INDIVIDUAL (PI)	Instituciones involucradas: salud, familia, educación. Articula el PEI, el <i>PDF</i> , medidas económicas, sociales y de sostén a la familia.
ADAPATACIÓN CURRICULAR	Según <i>PDF</i> y configuraciones de apoyo, escrito por el grupo de trabajo para la inclusión.
PERFIL CURRICULAR	Docente curricular con docente de sostén

Tabla 1. Documentos escolares predisuestos para la inclusión.

Fuente: elaboración propia.

Los estudiantes con TEA pueden acceder a las medidas previstas por la Legge 104, entre las cuales se encuentra un docente especializado (sostén) que motiva, estimula, promueve las actividades de andamiaje en el aprendizaje del estudiante y la predisposición del PEI. No es el diagnóstico de la discapacidad, que responde al paradigma médico, el que guía el PEI sino que el rumbo lo da el diagnóstico de las NE del mismo y las barreras y habilidades pedagógicas que inciden en el aprendizaje, lo que remite al paradigma de inclusión.

2.4. La inclusión del aprendiz con TEA

Los modelos psicológicos del TEA anteriormente desarrollados describen la experiencia atípica de dicha condición que, por un lado, tiene implicancias *relacionales* en la reciprocidad del contacto y, por otro, refuerza y da cuenta de estructuras neuro-morfo-psico-funcionales *idiosincráticas* y atípicas. Por lo que, dadas las características de las personas con autismo se visibilizan las barreras para el aprendizaje y la participación en la escuela y se pueden construir estrategias de inclusión siguiendo las explicaciones desde cada perspectiva teórica. Estos puntos de vista permiten delinear perfiles de estudiantes con TEA cuyas conductas se explican al interior de dichos constructos.

2.4.1. En la escuela secundaria

La inclusión escolar contempla la realización de adaptaciones en las prácticas cotidianas para atender a las NE que pueden derivar de las barreras y limitaciones de la institución. Estas *buenas prácticas* modifican las tradicionales formas de considerar la educación atendiendo a las particularidades: cuando ingresan aprendices con TEA nada puede permanecer como estaba. Es en la dinámica de la relación que se respeta y se responde a las necesidades y particularidades para favorecer su recorrido educativo y su inclusión.

Las buenas prácticas proclaman formas *óptimas* de ejecutar el proceso educativo, haciendo del cotidiano naturalizado (invisible¹⁵⁹), automático, implícito, prácticas inclusivas. Aunque este concepto se refiere a la calidad integral de la intervención-adaptación, abarca la gestión y los procedimientos institucionales. Una buena práctica diseña las configuraciones de apoyo que responden a las NE, identificando las barreras al aprendizaje y a la participación en la institución y proponiendo soluciones para la superación de las mismas.

La institución educativa incluye cuando favorece al desarrollo de la autonomía: espacio-temporal, relacional. Hacer que el ambiente escolar sea predecible para el estudiante con TEA es una condición necesaria para facilitar su presencia y disminuir su desconcentración, potenciando sus posibilidades de atención en las actividades. Asimismo, evita la ansiedad que podría aparecer ante espacios no previsibles. Cuando los espacios de la escuela se identifican en su diseño y son accesibles, el estudiante tiene puntos de referencia para sentirse en un contexto no caótico o desconocido y así no depender del docente de sostén.

La estructuración involucra entornos como el aula clase, el aula de inclusión (apoyo, integradora), direcciones, laboratorios, gimnasio, atrio, jardín, baños, etc. La facilitación de la orientación en el edificio de la escuela se realiza usando indicaciones como flechas o bandas de colores a lo largo del corredor para indicar las diferentes rutas para llegar a los diversos espacios. También, colgando en la puerta de entrada una imagen que anticipe el entorno o favorezca la identificación. Estos son indicadores

¹⁵⁹ Llamado currículo oculto.

visuales que ayudan a orientarse y, a menudo, su ausencia puede dificultar significativamente el cotidiano.

Los esquemas visuales son una serie de objetos, imágenes o escritos que ilustran las actividades planificadas. El uso de esquemas visuales privilegia la percepción visual ya que la información transmitida verbalmente resulta cognitivamente compleja, mientras que la discriminación y la memoria visual son fortalezas en los TEA.

Las rutinas formales e informales están marcadas temporalmente. Favorecer la autonomía implica identificar y conocer los diversos momentos de la jornada. Hay indicadores que pertenecen al cotidiano y que, con explicitación, guían los momentos del día (el paso de una disciplina a otra y el final de cada hora, el recreo, la salida): el sonido de la campana, el horario visual del día, el esquema de la planificación de la semana, la línea del año escolar.

Si bien la organización temporal y espacial rutinaria favorece la inclusión, considerar la adaptación de los mismos implica también flexibilizarlos. Los tiempos de trabajo, estudio, recreo han de marcar una agenda que estructura la jornada, pero también han de considerar las NE que puedan surgir de la complejidad de las tareas. Para lo cual, se tiende a calibrar la velocidad de trabajo, ralentizando la tarea y disminuyendo los tiempos de atención.

El alumnado con TEA necesita una preparación con anterioridad entre la escuela primaria y la secundaria, acogida en el instituto, una coordinación con los servicios externos que lo siguen y la escuela. Además, el profesorado y personal escolar necesitan orientaciones y formación para trabajar con ellos y tomar decisiones de manera coordinada para adaptar estilos de enseñanza y de interacción. Finalmente, la colaboración entre la escuela y la familia es un requisito que facilita el trabajo coordinado con el aprendiz, así como tener un docente de sostén en la escuela como referente permanente. Para propiciar la inclusión, es fundamental un trabajo específico de sensibilización y formación con el grupo de compañeros.

El docente de **sostén** se asigna a la escuela para intervenciones individualizadas de los estudiantes con TEA. Lo acompaña, promueve su plena inclusión en la escuela secundaria y garantiza sus derechos de libertad y autonomía y el pleno respeto de la dignidad humana. Previene y elimina condiciones que impidan su desarrollo y

participación. En particular, es el cuerpo-adulto que interviene en la *mediación* de la zona de desarrollo próximo (ZDP). El docente de sostén representa la herramienta (Vygotsky, 1964), el medio externo que atiende las dimensiones susceptibles de ser NE del estudiante con TEA. Este docente encarna zonas de convergencia interdisciplinar al poner el cuerpo en el proceso de inclusión escolar y áulico.

A continuación, se detallan las configuraciones de apoyo por *grupos y espacios* y las posibles actividades de buenas prácticas educativas de *adaptación* escolar en la institución. Estas se derivan de los desarrollos anteriormente realizados:

Con las familias:

1. Reuniones durante el año,
2. Participación en el PEI: objetivos y diseño de programación, actividades, para el desarrollo de la autonomía personal,
3. Uso compartido de agenda personalizada como canal de comunicación,
4. Facilitación de información institucional y de apoyo,
5. Realización de cuestionario y reunión de evaluación final.

Con docentes curriculares y de sostén y otras aulas de referencia:

1. Actividades de acogida, de sensibilización hacia la diversidad y adaptación de habilidades de interacción sociales, comunicativas y desarrollo personal con todos,
2. Elaboración de materiales específicos de apoyo visual: guías de acción, carteles de normas, horarios, calendarios, etc.,
3. Reuniones de docente de sostén y equipo o grupo de trabajo para la inclusión,
4. Sesiones de inclusión inversa,
5. Taller de distensión, descanso, ocio, juegos abierto a otros compañeros.

En el aula de apoyo y otros entornos:

1. Organización de aulas: de acogida, de trabajo, con tecnologías (PIC, TIC, etc.),
2. Disposición de aulas con pocos estímulos perceptibles (sonidos bajos, sin distractores visuales, luces tenues),
3. Organización del aula con espacios definidos, estructurados y permanentes,
4. Espacios orientadores y previsibles,
5. Materiales visuales facilitadores: historias sociales, guías de acción, cuadernos de normas, termómetro de emociones, relojes, calendarios horarios, etc.,
6. Programación de actividades de adaptación de inclusión *inversa*,
7. Creación de recursos y materiales de elaboración propia disponibles a todos,
8. Supervisión en entradas, salidas y tiempos de cambio de sesión, de patio,
9. Rutinas fijas, preestablecidas y anticipadas, horarios permanentes.

La inclusión escolar de aprendices con TEA implica eliminar/minimizar barreras para atender a las NE relativas a las problemáticas derivadas de las dimensiones diagnósticas con respecto a los patrones de comportamiento, intereses o actividades restringidas y repetitivas, la interacción social y la comunicación. Esto se posible cuando hay formación del personal institucional con respecto a la diversidad y se sensibiliza y adaptan habilidades sociales, comunicativas y lingüísticas con todos los grupos de referencia involucrados en el quehacer institucional. A continuación, se detallarán algunas de las *buenas prácticas* para eliminar/minimizar barreras de participación de los estudiantes con TEA según las dimensiones problemáticas y, entre paréntesis, los modelos desarrollados en el capítulo anterior que explican las características de cada dimensión: **TM, FE, CC, control, afectivo, SNE**.

El objetivo de este trabajo es hacer frente a las barreras propias que emergen durante el trabajo de enseñanza en el *aula de ELE* como a la individualización de competencias susceptibles de ser potenciadas. Pero, es necesario construir un clima laboral y entornos inclusivos como variables controladas para poder llevar adelante la enseñanza-aprendizaje del ELE con aprendices con TEA. Por lo que aquí sólo se identificarán de un modo global, tanto aquellas barreras específicas de la escuela como aquellas NE que emergen en el aula en general. Sin embargo, las estrategias, metodologías y actividades de inclusión en el **aula de español L1/L2/LE** específicas de la materia se desarrollarán apropiadamente en los siguientes capítulos.

2.4.1.1. NE relacionadas con patrones restringidos y repetitivos

Para afrontar las barreras que limitan la participación del estudiante con autismo, cuyas características derivan de los descriptores de los modelos desarrollados y documentos con perfiles dinámico-funcionales, el personal escolar tiene que formarse y reconocer el lenguaje del cuerpo y las expresiones y mímicas faciales e identificar predictores de estados de ansia o de desorientación de modo tal de activar estrategias que favorezcan el autocontrol y restablecer el equilibrio y la serenidad. Asimismo, se necesita adaptar el currículo con actividades cooperativas-colaborativas entre los estudiantes, en tanto dinámica de relaciones con comportamientos, expresiones de cara, palabras y actitudes aptas a la participación de los estudiantes con TEA. El estilo comportamental de dicho

aprendiz requiere una preparación y anticipación al cambio de contexto, de las actividades, con guías personales como sostenes emocionales. Las implicancias son:

1. Crear situaciones educativas individualizadas (FE, afectivo, SNE, CC, control),
2. Diversificar las actividades, así como los intereses (afectivo, control, FE),
3. Guiar repertorio conductual con hábitos motores apropiados (FE, afectivo, SNE),
4. Representar esquemática y explícitamente secuencias motoras (FE, afectivo, SNE),
5. Adaptaciones relacionadas con la salud (no golpearse: FE, SNE, afectivo, CC),
6. Adaptaciones graduales para alcanzar mayor autonomía en todos los ámbitos de la personalidad (afectivo, control, FE),
7. Favorecer el seguimiento y la revisión médica y psiquiátrica de medicación, dieta, vacunas, óptica, estomatología y odontología (afectivo, control, FE).

2.4.1.2. Barreras de acceso sociales relacionadas con la interacción

Anteriormente, se ha explicado que la reciprocidad en la interacción social en personas con TEA funciona de un modo no automático, ni espontáneo, sin contacto ocular, sin control intermodular. Los modelos explican que la atención *bottom-up* se dirige hacia aspectos más evidentes, inmediatos, mecánicos, perceptuales y repetitivos con preferencia a un procesamiento menos costoso cognitiva y emotivamente.

En este sentido, la inclusión escolar, para limitar las barreras que derivan de esas características, implica adaptar el acceso a las relaciones cotidianas y adaptar el currículo con una enseñanza explícita de dónde, cuándo, cómo y con quién relacionarse. El estilo cognitivo-emotivo del aprendiz con TEA (que deriva de los descriptores de los modelos desarrollados y perfiles dinámico-funcionales) requiere de una atención guiada de la información relacional relevante, de situaciones concretas, explícitas cuyas normas sean iterativamente redescritas, con dosificada carga cognitiva-emotiva interactiva, con guías personales, concretas, permanentes, referentes y sostenes emocionales, *traductores* de la cognición social. Las implicancias son estas:

1. Adaptar las relaciones interpersonales en general (todos los modelos),
2. Adaptar modo de desarrollar interés hacia otras personas y contacto social (todos),
3. NE de aprender explícitamente que los comportamientos ejercen efectos (todos),
4. Adaptar el modo de relacionarse con aprendices con TEA en diferentes situaciones y contextos de forma explícitamente correcta y efectiva (todos),
5. Adaptar modo de hacer conocer, controlar y comunicar emociones propias (todos),
6. Guiar el modo conocer las emociones ajenas (todos),
7. Adaptar el modo de hacer conocer, controlar y comunicar pensamientos (todos),
8. Guiar el modo de hacer conocer los pensamientos ajenos (todos),

9. Guiar el uso de cosas de manera funcional y creativa y con los demás (todos),
10. Guiar el encuentro para compartir (mentes, objetos, sentimientos) (todos),
11. Explicitar jerarquías, estilos de vínculos, modalidad de relaciones, patrones interpersonales (TM, FE, control, afecto),
12. Adaptar gestos emocionales y explicitarlos en su uso (todos),
13. Adaptar habilidades para juego, trabajo cooperativo/colaborativo, amistad (todos).

2.4.1.3. Barreras de acceso comunicativas

El TEA permite entender lo que sucede en la mente de la gente cuando se comunica socialmente, porque evidencia los presupuestos que están en la base del procesamiento automático de la interacción. Estos presupuestos van evidenciados, temporalizados, mediados, explicitados (repetición, señalización, visualización), controlados (estímulos), con ayudas organizativas, guías concretas, sostenes emocionales, andamiajes de la cognición social. Estos requisitos se pueden considerar necesidades en el contexto escolar ya que pueden encontrarse con dificultades. Para limitar las barreras que derivan de esas características, el personal tiene que adaptar el acceso a las comunicaciones cotidianas y adaptar el currículo con una enseñanza explícita de cómo, qué, para qué, por qué, dónde y cuándo comunicar. El estilo neurocognitivo-emotivo del aprendiz con TEA requiere una preparación al contexto para guiar, adaptar, calibrar las situaciones comunicativas concretas, explícitas cuyas normas sean iterativamente redescritas, con menor carga cognitiva-emotiva interactiva. Las implicancias son:

1. Adaptar el modo de hacer entender y guiar las reacciones al entorno (FE, NE),
2. Adaptar habilidades de comunicación funcionales (FE, TM, control, CC),
3. Adaptar código comunicativo (verbal o no) funcional, con fin interactivo (todos),
4. Adaptar el modo de usar funcional y creativamente los objetos (TM, SNE),
5. Adaptar las actividades imaginativas, el juego de ficción y simbólico (todos),
6. Adaptar el modo de iniciar, enfocar y mantener intercambios conversacionales, con normas cinéticas que los hacen posible: contacto ocular, expresión facial, gestos, volumen, tono, etc. (todos),
7. Adaptar el modo de iniciar y mantener intercambios conversacionales, con las **normas griceanas** que los hacen posible: de calidad (la información es verdadera y verificable); de modo (lenguaje claro y comprensible, inequívoco); cantidad (la información suficiente para la solicitud/situación, no brindar información adicional o excesiva) y relacional (relevante para contexto y tema) (todos),
8. Adaptar el modo de expresar enunciados con significado literal, sin uso figurado (TM, CC, Control),
9. Calibrar el modo de hacer que respondan a situaciones nuevas (FE),
10. Adaptar el modo de atender a fijaciones o inflexibilidad (FE),

11. Crear un contexto educativo estructurado y directivo, priorizando contenidos funcionales y significativos (ajustados a su competencia) (FE, control),
12. Anticipar y explicitar **actos de habla** (tomar lista, alzar la mano, saludos) (todos),
13. Adaptar habilidades y estrategias de inculcar autocontrol y del entorno (FE),
14. Adaptar situaciones educativas específicas y concretas que favorezcan la generalización de los aprendizajes y una flexibilización paulatina (CC),
15. Adaptar ambientes sencillos de fácil percepción y comprensión (CC, FE),
16. Adaptar el modo de educar en contextos naturales (CC, FE, control),
17. Generar enseñanzas de aprendizajes sin errores, motivar (Afectivo, FE),
18. Adaptar estímulos para la atención y promover la *atención conjunta* (TM).

2.4.2. El docente de sostén

Anteriormente, se ha hecho mención al rol del docente de sostén en la escuela. Cuando se ingresa al aula, según las disposiciones de la Legge 104, en Italia, los docentes de sostén (*sostegno*), además de asumir la co-titularidad de las secciones y materias en las que trabajan, participan en la planificación educativa y didáctica y en la elaboración y verificación de las actividades de competencia de los consejos interclases, consejos de clase y colegios de profesores.

La actividad del docente de sostén especializado se dirige a la clase en la que el aprendiz con TEA está inscripto. Junto con los docentes de cada materia, identifica las NE del estudiante y, a través del grupo inclusivo del instituto, propone y construye, junto con la familia, el PEI del estudiante considerando sus documentos personales y sanitarios. Tiene el rol de facilitador de la comunicación y de la relación entre todos los involucrados en la inclusión escolar tales como: familia, personal de salud, educadores, mediadores estudiantiles, asistentes terapéuticos.

El docente de sostén crea las condiciones para la plena expresión de la identidad del estudiante: sugiere caminos de aprendizaje, recursos, soportes, configura los apoyos y las ayudas y todo lo que pueda ser útil para reducir los límites y obstáculos en la escuela y en el aula. Desempeña el papel de *apoyo* para resaltar a los mismos colegas las cuestiones metodológicas y didáctico-disciplinarias en las que se pone en peligro la acción de educación e instrucción con aprendices y prepara intervenciones destinadas a superar posibles estados de marginación y exclusión (*Decreto Ministeriale 226*; MIUR, 2017).

La potenciación con el docente de sostén es la herramienta (Vygotsky, 1964) dinámica, el medio externo que estructura, organiza, (de)limita, adecua, adapta y guía el recorrido compartido entre lo que el estudiante sabe hacer solo (zona de desarrollo real) y las tareas a realizar (ZDP) con el soporte de un adulto-docente. En ese recorrido, se potencia el aprendizaje para generar mayor autonomía, control y dominio de sus procesos, para hacerlo consciente de sus habilidades, más seguro de sus capacidades y para poder sobrellevar sus dificultades derivadas de la condición. El concepto de Bruner (1986) de andamiaje se encarna en este enseñante que sostiene, integra, ayuda, potencia, facilita, inhibe, tranquiliza, apoya, incluye. Pero el docente de sostén no es el que diseña el contenido disciplinar de la materia de lengua, no es docente de disciplina; es quien lo instrumentaliza. El diseño de los objetivos, estrategias y metodología de intervención en lengua española se articula con los documentos que presentan una evaluación exhaustiva de las destrezas y dificultades específicas de cada aprendiz con TEA (**PDF**) y las normas curriculares propias del objeto a transponer y a aprender: el español.

2.4.3. En el aula

Las buenas prácticas educativas proclaman formas inclusivas en un *contexto organizado* para ejecutar el *proceso educativo* en el aula con aprendices con TEA con *configuraciones de apoyo* que responden a las NE, identifica las *barreras al aprendizaje y la participación* en la clase y propone *intervenciones-adaptaciones didácticas* para la superación de las mismas, a través de *métodos y estrategias* específicos expresados en los programas individualizados (**PEI**), enmarcados en los perfiles de estudiantes. A continuación, se desarrollará cada uno de estos aspectos evidenciados en cursiva.

2.4.3.1. Contexto organizativo: espacios, tiempos y recursos inclusivos

El contexto del espacio áulico está constituido por la disposición de los bancos, las sillas, los pizarrones (tradicional, interactivo) y los estantes que contienen los materiales didácticos, que deben ser fácilmente accesibles. Se aconseja un mobiliario que no

obstaculice el movimiento: cada estudiante puede moverse de forma natural con libertad y sin la preocupación de molestar a otro. Para favorecer el clima de la clase, se sugiere constituir un semicírculo para que todos puedan relacionarse y evitar la sensación de exclusión¹⁶⁰. Es recomendable crear espacios dentro de la clase dedicada a los diferentes tipos de actividades en las que participará el estudiante, alternando momentos dedicados al trabajo individual, actividades educativas personalizadas, actividades que se realizarán en grupos, trabajo manual, trabajo en computadora. Estos momentos tan diferentes entre sí, han de ser programados, anticipados y previstos para su inclusión

El tiempo, también, hemos visto que se puede representar para hacerlo accesible y facilitado. El horario del día es una herramienta visual que presenta la organización de actividades diarias en un panel, con acciones escritas o en forma de imágenes. La planificación de la semana se puede esquematizar en la pared a la vista con la alternancia diaria de materias y docentes. El tiempo escolar se puede representar en un esquema visual con una línea del tiempo del año de nueve meses, marcado por las diferentes festividades con divisiones semanales.

Con los esquemas visuales, también se pueden diagramar las tareas, favoreciendo el procesamiento ejecutivo autónomo y controlado. El diagrama representa el plan, la secuencia, el orden, los pasos a seguir, la meta y la duración de la actividad prevista para el día, explicitando cuándo se la considera terminada. El tiempo entre las imágenes se regula de acuerdo con el perfil del estudiante y se puede marcar con relojes adaptados (grandes, con fotos, de arena...).

El grupo de la clase, formado por compañeros, representa un factor a considerar ya que puede favorecer la inclusión educativa como así también limitar la participación y la convivencia¹⁶¹ en el aula justamente por su propia condición. El proceso de socialización varía según las características del aprendiz con TEA y es un camino se construye lentamente con el tiempo.

¹⁶⁰ Sacar al aprendiz del aula, alejándolo del contexto, es una forma de exclusión.

¹⁶¹ Actualmente, la dinámica relacional representa un elemento muy problemático por las condiciones sociales de la educación pública. El fuerte individualismo entre los estudiantes, las escasas capacidades empáticas y las difíciles relaciones entre los compañeros hacen que la gestión del grupo sea particularmente compleja. Las respuestas a estos problemas no son simples o inequívocas, sino que se orientan hacia la concepción de una propuesta didáctica que pueda motivar incluso a los más reticentes y tener en cuenta las diferentes necesidades presentes en el aula. De hecho, es necesario prever proyectos de capacitación que piensen la inclusión como un fondo integrador dentro del cual todos puedan encontrar el espacio y el tiempo para aprender, sintiéndose únicos y originales en su funcionamiento y viviendo la experiencia escolar, como un evento de bienestar; argumento que excede este trabajo.

Trabajar con grupos pequeños facilita la identificación de la clase como comunidad de la cual todos son parte y se ocupan de cada uno, contribuyendo a ayudar a los compañeros en dificultad. La atmósfera de la clase representa el sustrato necesario para que se activen las relaciones inclusivas. Para ello, se aconseja crear condiciones de cercanía, fortalecer y estimular un verdadero sentido de pertenencia de todos los estudiantes del grupo y generar ocasiones que motiven el compartir (fiestas, juegos, actividades en grupo). Asimismo, abordar el tema del TEA como condición diagnóstica o con sesiones de inclusión inversa¹⁶² promueve el respeto y la convivencia social, los temores y las incertidumbres disminuyen y los mismos compañeros saben cómo comportarse hacia la diversidad. Para fomentar un clima inclusivo, se usan estrategias que enfatizan la ayuda, la solidaridad y el compartir a través de la cooperación y la colaboración y dinámicas didácticas de grupo¹⁶³ como recursos humanos.

Los recursos materiales son elementos que sirven para que se realicen actividades didácticas. Son un vehículo para el aprendizaje y un soporte fundamental para el desarrollo de las estrategias de enseñanza. Los materiales responden al currículum. De modo general, un ambiente rico y variado de materiales curriculares permite diversificar la adaptación de estos a las peculiaridades del alumnado, a sus estilos de aprendizaje y a sus intereses. La variedad y riqueza de opciones materiales favorece el autoconocimiento y la motivación del propio trabajo. Al docente facilita la preparación de actividades diferenciadas en función de la heterogeneidad de su grupo. El libro de texto es sólo un recurso más que no agota las necesidades de los estudiantes.

A continuación, se detallan las configuraciones de apoyo y las posibles actividades de buenas prácticas educativas de *adaptación* con el grupo de la clase con la presencia de aprendices con TEA:

1. Diseño del Plan de Acogida,
2. Adaptación en Interacción Social, Lenguaje, Comunicación y Desarrollo Personal,
3. Predisposición de diferentes recursos *materiales y personales*,
4. Diseño de *materiales* individualizados y personalizados como:
 - 4.1. Elaboración de agendas de uso personal,

¹⁶² Sesiones de *inclusión inversa*, en un aula diferente (de apoyo, integradora): estudiantes acompañan al aprendiz con TEA. Se trabajan temas de inclusión usando estrategias como guiones conversacionales, dramatizaciones, juegos de rol invertido o propios de la edad, trabajo cooperativo.

¹⁶³ Estrategias como involucrar a los estudiantes con funciones de *guía, ayuda o docente* de compañeros con TEA puede mejorar las relaciones sociales. La tutoría ha mostrado que incluso los compañeros que participan como tutores se benefician de la relación.

- 5.2. Sistemas alternativos de comunicación (chat personal, TIC, PECs, otros),
6. Apoyo curricular con el docente de sostén dentro de las aulas de referencia,
7. Esquemas-imágenes orientativos facilitadores: relojes, calendarios, agendas, etc.,
8. Tarjetas facilitadoras: abecedario móvil, nombres de objetos en L2, tarjetero con sílabas,
9. Promover tutorías, *cooperative learning* y colaboración,
10. Incluir la inclusión: temática y experiencias con sesión de inclusión inversa,
11. Impulsar actividades de ocio fuera del horario escolar con compañeros.

2.4.3.2. Las configuraciones de apoyo en el aula de lengua

La diferenciación didáctica en tanto perspectiva metodológica capaz de promover procesos de aprendizaje significativos para todos los estudiantes presentes en la clase, en un clima inclusivo en el que se acostumbra a abordar la enseñanza de diferentes maneras, se desvía de la didáctica tradicional. Las buenas prácticas educativas inclusivas consideran los procesos pedagógicos y didácticos en contextos organizados con configuraciones de apoyo que responden a las NE, identifica las barreras al aprendizaje y a la participación en la clase y propone intervenciones-adaptaciones curriculares para la superación de las mismas, expresadas en los PEI.

El proceso de aprendizaje (Dewey, 1938; Lewin, 1951; Gardner, 1996) y de construcción del conocimiento (Piaget, 1971) sigue ciertos caminos que son personales e individuales. Para que un estudiante aprenda significativamente (Ausubel, 1976, 2002) es necesario considerar sus conocimientos e ideas previas, sus necesidades, expectativas, estilos y estrategias de aprendizaje. El aprendizaje sigue ritmos, vías y estilos diversos. El aprendizaje atípico funciona en contextos inclusivos altamente estructurados, pautados, temporalizados, guiados, previsibles, sobretodo, pensados y diseñados según cada perfil y estilo individual, contemplando activamente la diversidad. El *no hacer* de estos aprendices responde a las NE (que pueden estar vinculadas a diferentes dificultades cognitivas, pedagógicas, emotivas, motorias, etc.) cuyas barreras no han sido eliminadas, impidiendo así la participación plena de los mismos.

El estilo de aprendizaje (Honey & Mumford, 1986; Murrell & Claxton, 1987; Keefe, 1988; Gentry, 1990; Filbeck & Smith, 1996; Alonso, Gallego & Honey, 1999; Sternberg, 1999; Gardner, 2001; Kolb, 2002) hace referencia a las distintas maneras en que se puede aprender. Es el modo afectivo, social, fisiológico y neurocognitivo que

permite identificar la manera en que el estudiante interactúa, percibe, responde, interpela, reacciona, siente, ejecuta y se comporta en un entorno de aprendizaje. El aprendiz tiende a utilizar un conjunto de orientaciones (preferencias) de forma habitual y estable cuando se enfrenta a las tareas pedagógicas.

El estilo de aprendizaje atípico requiere procesos y acciones inclusivas didácticas que apunten a diferentes y diversificadas pedagogías para la formación disciplinar, cultural, ciudadana y ética del estudiante. Se habla de estilos de aprendizaje adecuados cuando se conjuga la manera preferencial de aprender con los perfiles que emergen de las áreas de los descriptores diagnósticos según una determinada tarea.

Los rasgos del TEA de las habilidades extraordinarias como de las dificultades no condicionan estilos de aprendizaje (Smith, 2001, 2010; Beere et al., 2005) ya que una perspectiva del desarrollo atípica (Vianello, 2011) explica que existen correlaciones entre la genética, el cerebro y las funciones psicológicas e interacciones dinámicas, emergentes y no deterministas. Sin embargo, de los modelos explicativos del TEA (**TM**, **FE**, **CC**, **control**, **afectivo**, **SNE**), se derivan los perfiles dinámicos funcionales que privilegian ciertos estilos neurocognitivos, afectivos y biológicos, que permiten guiar las configuraciones de apoyo del estudiante con este diagnóstico. Considerando estos modelos y sus perfiles dinámicos funcionales es que se pueden elaborar intervenciones y explicaciones en el abordaje del proceso de aprendizaje inclusivo.

Los estilos cognitivos privilegian una modalidad preferencial para la elaboración mental de la información. Según los modelos cognitivos del TEA, las **TM** explican el estilo de mentalización de personas con TEA que, en el aula de lengua, se manifiesta en la necesidad de configuraciones de apoyo para:

1. Comprender y usar verbos abstractos, mentales, sociabilidad, de percepción-deseo, emoción, comunicación,
2. Adquirir-aprender vocabulario que implique el vínculo de objeto entero atípico,
3. Organizar conceptualmente (superordinado y tipicidad) sustantivos no concretos,
4. Sinónimos de léxico no convencional,
5. Reconocer el apelo personal,
6. Realizar declaraciones, compartir información,
7. Comentar dificultades personales con palabras y no el cuerpo (autolesionismo),
8. Generar, distinguir, manipular metarrepresentaciones,
9. Reconocer lo que otra persona sabe, piensa o siente,
10. Anticipar los comportamientos ajenos en base a lo que saben, piensan o sienten,
11. Ser consciente de los propios conocimientos, pensamientos o sentimientos,

12. Comprender reglas no escritas, implícitos o convenciones,
13. Descripciones de estados mentales y/o epistémicos,
14. Descripciones con procedimientos de acción conjunta sobre objetos,
15. Descripción con procedimientos de atención conjunta a situación, acción y cosas,
16. Evocación causal del evento,
17. Manifestar actitudes proposicionales,
18. Hacer explícita la intencionalidad expresando literalmente el enunciado,
19. Describir el enfoque de la acción con lenguaje (estados internos en términos externos).

El modelo cognitivo de las **FE** explica el estilo de procesamiento ejecutivo en personas con TEA que, en el aula de lengua, se manifiesta en la necesidad de configuraciones de apoyo para:

20. Organizar y planificar material y acciones presentes y futuras,
21. Programas complejos con secuencias implícitas,
22. Memorias para mantener *online* las secuencias de una actividad,
23. Monitorear las conductas, chequear cuando se alcanza una meta,
24. Cambiar de camino al tomar la vía equivocada, más larga, costosa, estresante,
25. Iniciativas en la resolución de problemas,
26. Dar sentido, ver la meta de lo que se está haciendo,
27. Enfocar la atención,
28. Inhibir conductas innecesarias (perseveraciones, estereotipias, ecolalias),
29. Responder de un modo flexible al cambio de tarea (espontaneidad),
30. Fijación por rutinas creación de hábitos,
31. Atención a aspectos relevantes en la realización de una tarea,
32. Actividades sin error, orientadas a una solución/opción,
33. Pensamiento conceptual y abstracto,
34. Categorización-abstracción (organizar, flexibilizar y memoria de trabajo),
35. Comprensión de enunciados no literales (inflexibilidad),
36. Explicitar elementos pragmáticos como la espontaneidad en la conversación,
37. Encauzar el habla privada,
38. Responde a preguntas abiertas,
39. Leer no mecánicamente,
40. Autorregulación,
41. La relajación (respiración, muecas con la cara, tensar/destensar músculos, etc.),
42. El autocontrol orientando la relajación,
43. Transferencia de conocimiento nuevo aprendido a actividad (flexibilidad).

El modelo cognitivo de la **CC** explica la necesidad de configuraciones de apoyo en:

44. Hipersensibilidad a ruidos específicos, luces fuertes o reacciones inusuales,
45. Discriminación perceptiva del tipo igual-diferente,
46. Discriminación del género en la percepción de caras (global),
47. Identificación de expresión facial de emociones,

48. Almacenar información y conocimientos prototípicos y categoriales explícitos,
49. Procesamiento de la información sensorial (visual-auditiva) y lingüística,
50. Integración de información a nivel oracional, textual, contextual y social,
51. La integración de información en diferentes canales (lenguaje oral-visual),
52. Desambiguación de homógrafos en contexto,
53. La elaboración del significado o sentido global,
54. Procesos de abstracción: comprensión global de un texto, narración,
55. Comprensión no literal, metafórica, irónica, burlesca, figurado, sarcástico,
56. Procesos de síntesis en diferentes niveles,
57. Procesos de escritura: tema/trama,
58. Procesos de lectura (integrar niveles) antes (predicciones: desde el título, ilustraciones, tipo de letra, formato y conocimientos previos) durante y después,
59. Temáticas fuera del propio rango de interés,
60. Establecimiento de relaciones causales entre eventos.

El modelo cognitivo de la CC explica el estilo cognitivo-perceptivo en personas con TEA que, en el aula de lengua, se manifiesta en la necesidad de configuraciones de apoyo que privilegien:

61. Un modo, un estilo de procesar la información que dé relevancia a los detalles,
62. Constancia e insistencia en detalles y partes de objetos,
63. Las habilidades perceptuales analíticas,
64. Intereses de especialista en un rango reducido,
65. Una discriminación perceptual de rasgos (sonidos, imágenes visivas),
66. La capacidad para aprender y usar la memoria serial,
67. El desempeño en tareas de discriminación visoespacial y auditivas,
68. Las habilidades de *idiot savant*,
69. Comprensión léxica del texto,
70. Uso del léxico *desusado*,
71. Repetición de frases y palabras,
72. La memoria verbal,
73. El procesamiento de módulos.

El modelo sociocomputacional de **Frawley** explica la necesidad de configuraciones de apoyo que privilegien los siguientes niveles lingüísticos y procesos comunicativos:

74. La fonología,
75. La forma léxica,
76. La forma gramatical,
77. La semántica de la denotación, especificidad, animado, color, forma y función,
78. Relaciones semánticas *bottom-up*,
79. Habilidades pragmáticas de mantener un tema y respuestas simples a preguntas breves (saludos, datos personales, etc.),
80. **Actos de habla** con función de *petición*, e *imperativos*
81. Lenguaje sin recursividad ni metalenguaje.

Asimismo, explica la necesidad de configuraciones de apoyo para aprendices con TEA, para los siguientes niveles lingüísticos y procesos comunicativos:

82. Interacciones intra- modulares con la semántica (lenguaje y visión, por ejemplo),
83. Relaciones semánticas *top-down* (prototipos),
84. Metasemántica, la significación más allá del significado,
85. Pragmática del *intercambio, manejo* de la interacción, conocimiento principal y secundario (iniciar conversaciones), el contexto, los juicios metapragmáticos de *importancia e indicación* informativas (pertinente-accesorio, nuevo-viejo, datos consistentes y adecuados), *prosodia y pronombres, deixis e implicaciones*,
86. Actos de habla con función *declarativa*,
87. Actos de habla con función *informativa* (descriptiva, narrativa, interrogativa),
88. Descripción de estados internos, afectivos, epidémicos y mentales,
89. Habla autorregulada: perspectiva, foco, marcadores del discurso, integración y mediación (promueven procesos de autoaprendizaje: ¿qué es esto?, ¿dónde está?, ¿de quién es esto?, ¿qué pasó? ¿quién hace?, ¿qué hace?, ¿por qué?, ¿cómo?),
90. Lenguaje reflexivo (metalenguaje) o recursivo.

Los estilos afectivos privilegian una modalidad preferencial para la participación en la experiencia social intersubjetiva. El modelo de Hobson explica el estilo de **afectividad** en el TEA que, en el aula de lengua, se manifiesta en la necesidad de configuraciones de apoyo que hacen referencia a:

91. La atención visual, gestual conjunta,
92. El juego de imitación con patrones interpersonales yo-otro,
93. Comprensión y expresión emotivas, simbólicas y abstractas,
94. Categorización del mundo intersubjetivo y personal con pronombres personales,
95. Orientación hacia el propio nombre,
96. Léxico emocional complejo, autoreferencial,
97. Términos o expresiones emocionales-afectivas,
98. Pragmática en la alternancia de roles con identidad personal en intercambios intersubjetivos y en los actos de habla,
99. Generar, distinguir, manipular representaciones con cualidad de persona,
100. Reconocer afectos,
101. Reconocer que lo que otra persona siente difiere de lo que cada uno siente,
102. Imitar gestos y comportamientos de otra persona,
103. Reconocer los gestos emocionales,
104. Ser consciente de sí mismo y de los otros,
105. Ecolalias,
106. Intersubjetividad secundaria: triangular (coordinar personas y cosas),
107. Protodeclarativos (compartir),
108. Juego simbólico y de imitación,
109. Motivación por conocimientos adquiridos cuando no son parte de sus intereses,
110. Comprensión social: reciprocidad en las relaciones e intercambios.

El perfil neuropedagógico de TEA, según el modelo del **SNE**, apela a la necesidad de configuraciones de apoyo que, en el aula de lengua, se especifican en:

111. Acciones complejas a imitar: coordinación motora-lingüística,
112. Imitar acciones complejas (situaciones comunicativas espontáneas sin ecolalia),
113. Simulación (identificación, comprensión y producción) de acciones (realizar conversaciones en situaciones simuladas),
114. Representación de secuencia motora intermodular (visión-motor-lenguaje),
115. Planificación motora,
116. Imitación de gestos articulatorios y sonidos,
117. Percepción de gestos articulatorios.

Aquí se hace efectivo el docente de sostén como el adulto cuyo rol hace referencia al enseñante que pone el cuerpo en el proceso de aprendizaje. Teniendo en cuenta que el aprendiz es una persona que además atraviesa el proceso de desarrollo psicofísico atípico, el docente de sostén posibilita la emergencia del **control** ejecutivo (**FE**), representacional (**TM**, **CC**), **afectivo/emotivo** en el pasaje de la información implícita al conocimiento explícito, manipulable (saber cómo hacer) y declarativa (verbalizable) del objeto a aprender (**lengua española**) favoreciendo la construcción, creación, integración, supervisión y el uso del conocimiento, las habilidades y competencias. El modelo de intervención educativa con una didáctica inclusiva interpela los modelos explicativos del **TEA** y los diversos estilos de aprendizaje.

2.4.3.3. Didáctica inclusiva en el aula

La intervención didáctica hace referencia a las iniciativas e innovaciones que involucran a la planificación y la organización curricular, llegando a materializarse con la práctica de la programación. Según lo previsto por las leyes, cada estudiante con TEA tiene derecho a una programación individualizada, adaptada, ajustada, abierta, flexible y alternativa al plan de estudios, que contiene una serie de objetivos específicos y personales: el **PEI**.

La transposición inclusiva del objeto curricular en función del estilo de aprendizaje del estudiante con TEA es competencia del docente titular de materia. Es decir, que le corresponde a este enseñante las decisiones motivadas de cada actividad y propuesta de intervención didáctica inclusiva específica.

El *contexto* de aprendizaje más efectivo es aquel desarrollado ya con un grado importante de organización, tanto mayor cuanto menor es la edad o el nivel de desarrollo. La intervención didáctica inclusiva ha de recorrer el proceso de andamiaje que va desde un grado alto de organización-estructuración (con claves visuales-sonoras, tiempos personalizados, recursos materiales y personales) a la desestructuración programada, paulatina y más cercana a los entornos *culturales*.

El *objetivo* de la intervención didáctica para TEA es el aprendizaje significativo de cada materia con las configuraciones de apoyo anteriormente indicadas para las NE que puedan emerger durante el proceso educativo. Tanto la potenciación del conocimiento social y de las habilidades comunicativas sociales como el lograr una conducta autorregulada emergen como dimensiones sensibles a calibrar en el proceso educativo. En síntesis, los *objetivos* generales de la intervención didáctica inclusiva a considerar en la programación curricular son:

1. Incluir, favoreciendo el principio de educación en la diversidad,
2. Organizar el contexto inclusivo para aprendices con TEA,
3. Organizar un marco pedagógico, metodológico y curricular que incluya,
4. Trabajar en sinergia junto con el docente de sostén para mediar la ZDP,
5. Organización de recursos personales y materiales según las necesidades en los diferentes momentos educativos (aulas, recreos, actividades extraescolares, etc),
6. Conseguir la inserción del aula de apoyo en la dinámica general,
7. Proponer configuraciones de apoyo para atender a las NE del aprendiz con TEA de un modo integrado y coherente con el proyecto educativo, para andamiar su proceso educativo,
8. Dar respuesta a las NE de los aprendices mediante el diseño de adaptaciones curriculares individualizadas contando con los diferentes actores implicados,
9. Desarrollar iniciativas inclusivas de colaboración e investigación con el profesorado relacionadas con el TEA, promoviendo la formación interna,
10. Coordinar con las familias el PEI para el logro de objetivos comunes.

Considerando el aprendizaje como un proceso y partiendo del perfil dinámico funcional, las tareas en lengua española a realizar conjugar los estilos de aprendizaje con los contenidos, habilidades y competencias. De acuerdo con ellos, se aplican técnicas *metodológicas* diversificadas y adaptadas a las peculiaridades de los estilos de aprendizajes de los estudiantes con TEA. Al hablar de metodologías inclusivas se hace referencia a los caminos seleccionados y orientados a la enseñanza que considera la diversidad de estilos de aprendizajes.

El docente de sostén es el instrumento en el proceso de aprendizaje que posibilita la mediación. Las actividades individuales se realizan junto con él. Aunque hay tareas que pueden involucrar a otros estudiantes con funciones de *tutor* de otros compañeros para crear mayores propensiones a establecer relaciones educativas entre ellos. La aplicación de tutorías estimula a los tutores a recurrir a estrategias didácticas para *enseñar* a sus compañeros. Otra estrategia metodológica es el *aprendizaje cooperativo* donde trabajan, en grupos pequeños, juntos, estudiantes con diferentes condiciones, para resolver un problema o completar un proyecto específico. El trabajo áulico en grupo, entre pares o individual se selecciona en función de la planificación curricular considerando las características del grupo y de sus integrantes.

La metodología didáctica requiere una doble labor: enseñar el contenido, la habilidad, la competencia, pero, también, explicitar su uso: adecuado, funcional, espontáneo y generalizado. Las configuraciones de apoyo representan un puente entre las NE y las barreras al aprendizaje y la participación. Pero, entran en el proceso de enseñanza de un modo gradual y calibrado. Con el tiempo, el propósito es ir minimizando de un modo progresivo las ayudas.

La disposición de tareas inclusivas para el aprendizaje ha de proponer diferentes actividades, algunas sin error o evitando demasiadas variables que induzcan a error (*multiple choice*, seleccionar alternativas, opciones del parámetro, etc.). El proceso serial, la resolución de problemas con ayudas otorgadas, la identificación de la meta, la respuesta a preguntas etc., si finaliza con éxito las tareas disminuye la sensación de fracaso que genera ansiedad, desmotivación, confusión y hasta bloqueo.

A continuación, la *metodología* de un aula inclusiva:

1. Seleccionar actividades diversificadas que beneficie los estilos de aprendizajes,
2. Priorizar métodos que favorezcan la integración e interacción a través de la experiencia directa, con situaciones reales, de eventos o problemáticas concretas,
3. Usar estrategias de aprendizaje horizontal en el aula (aprendizaje cooperativo, tutorías, en pares, colaborativo entre compañeros, etc.),
4. Planificar actividades que aborden los mismos contenidos a través de modalidades o lenguajes diferentes y que atiendan a los estilos de aprendizaje,
5. Favorecer estrategias que potencien la motivación intrínseca y amplíen intereses,
6. Recurrir a estrategias lúdicas que conjuguen contenidos con participación,
7. Diseñar actividades con diferentes grados de dificultad y niveles de realización variables, válidos para los mismos contenidos,

8. Pautar momentos que se dediquen a la realización de actividades diferentes, elegidos por el estudiantado y por el docente,
9. Equilibrar las actividades en diferentes agrupamientos,
10. Ritualizar los diferentes momentos didácticos: inicio, desarrollo, cierre,
11. Anticipar la tarea a realizar, respetando acuerdos,
12. Explicitar cada paso de la tarea (qué, cómo, cuándo termina, cuánto tiempo) de un modo simple,
13. Repetir y redundar en la explicitación de la tarea a través de modalidades o lenguajes diferentes, de modo concreto, breve y simple (lenguaje no figurado),
14. Ante imprevistos, naturalizar el cambio como estrategia de vida,
15. Calibrar los soportes, recursos y ayudas para generar autonomía/independencia,
16. Calibrar los soportes, recursos y ayudas en función de la tarea a realizar,
17. Usar evaluaciones variadas que ponderen los estilos de aprendizajes salientes,
18. Acordar el andamiaje del docente de sostén como mediación específica.

Las *estrategias didácticas* son las decisiones orientadas, conscientes e intencionales que responden al cómo enseñar. Tanto las estrategias como las metodologías se derivan del *qué enseñar y a quién*. Sin embargo, es posible delimitarlas dentro del marco inclusivo como las elecciones coordinadas, ordenadas y organizadas para inculcar, conectar y recuperar los conocimientos, las habilidades y competencias necesarios para cumplimentar una determinada tarea, en función de la diversidad y de las condiciones específicas de la situación educativa en que se produce la actividad. La función primordial de las estrategias, en todo proceso de aprendizaje, es seleccionar el camino más efectivo, productivo, creativo y rico de enseñanza-aprendizaje. Bajo estos criterios, la metodología didáctica inclusiva deberá contemplar estas *estrategias*:

1. Personalización graduada de enseñanza: andamiaje y mediación con docente,
2. Regulación y autorregulación del aprendizaje,
3. Actividades de aprendizaje horizontal (tutorías, entre pares, cooperativo, etc.),
4. Seccionar etapas encadenadas de las tareas,
5. Actividades cortas y variadas,
6. Alternancia pautada de actividades, recursos y configuraciones de apoyo,
7. El juego para integrar aprendizajes y promover la participación,
8. Promover la participación a través de la articulación de estímulos variados,
9. Uso de tecnologías y sistemas alternativos (auditiva-visual cinética),
10. Indicaciones y desvanecimientos de la ayuda con reducción paulatina,
11. Modelar el aprendizaje con acciones que guíen la forma de realización de tarea,
12. Repetir, con diferente modalidad y tarea, tema/argumento/problema (refuerzo),
13. Repetir, con diferentes modalidades y acciones, un ritual (rutina),
14. Repetir, con diferentes modalidades y lenguajes, la información (consigna),
15. Proporcionar indicaciones y guías a través de diversas modalidades y lenguajes,
16. Contribuir al desarrollo de la autonomía de *aprender a aprender*,

17. Contribuir al establecimiento de un clima de participación y de cooperación,
18. Evaluar el proceso como instancia de acreditación.

La *evaluación* del alumnado con TEA sigue coherentemente el recorrido educativo realizado, articulando las tareas desarrolladas a los objetivos específicos programados en el PEI en función de los métodos y estrategias utilizadas según el estilo de aprendizaje del estudiante y su perfil dinámico funcional. Ante la diversidad educativa, la evaluación responde con flexibilidad, apertura, diferenciación como una instancia que deriva del mismo proceso.

La evaluación es un momento del recorrido educativo que da cuenta tanto de la labor docente como del trabajo del aprendiz. La evaluación ha de responder a los objetivos, pero puede reformularse para ir ajustando la práctica educativa a los aprendizajes, a los avances y/o retrocesos.

Asimismo, la evaluación va acordada anticipadamente con el aprendiz con TEA y el docente de sostén, estableciendo los criterios, los tiempos, espacios e instrumentos adecuados. Además de la planificación y preparación previa, es aconsejable explicitar el tipo de formato a evaluar, en concordancia siempre con las tareas realizadas. Igualmente, si las actividades respondieron a un aprendizaje horizontal, se evalúa el trabajo realizado por el grupo o pares ponderando la participación como un criterio más, considerando las barreras del aprendiz con TEA. Los *portfolios*, autoevaluaciones, evaluaciones entre compañeros, evaluaciones de proyectos, por ejemplo, son instancias que permiten examinar, además de los contenidos, habilidades y competencias, las dimensiones sensibles de participación, interacción, comunicación, autonomía y consciencia de sí en el trabajo realizado. Así, para medir, cotejar, examinar el aprendizaje realizado, la evaluación inclusiva ha de ponderar el proceso realizado¹⁶⁴.

1. Personalización de la evaluación,
2. Criterios de evaluación según las adaptaciones del PEI,
3. Evaluar la puesta en práctica de las decisiones metodológicas coordinando con docente de sostén,
4. Evaluar la autorregulación en dicha instancia ansiógena,
5. Evaluación de aprendizaje horizontal ponderada,
6. Seccionar y recuperar las tareas desarrolladas,

¹⁶⁴ Las herramientas diferenciadas para la evaluación formal del alumnado con TEA (disminución de la información en un texto, limitar el número de opciones en las respuestas y proporcionar más tiempo) tienen que seguir los contratos educativos: acuerdos entre docentes, estudiantes, familia y demás instituciones involucradas.

7. Evaluación breve, corta,
8. Calibrar las configuraciones de apoyo, con reducción de ayuda,
9. Uso de tecnologías y sistemas alternativos de comunicación (información auditiva-visual cinética) si durante el aprendizaje fue utilizado,
10. Proporcionar indicaciones y guías a través de diversas modalidades y lenguajes,
11. Indicaciones concretas, claras, concisas y breves sin lenguaje figurado,
12. Proporcionar preguntas cerradas, sin alternativas ni variedad de opciones o respuestas o posibilidades de error,
13. Usar un canal no combinado: oral o escrito,
14. Usar una modalidad perceptual o cognitiva no combinada (lenguaje-audición),
15. Priorizar el canal y/o modalidad preferencial,
16. Priorizar la comprensión a la producción,
17. Contribuir al desarrollo de la autonomía con autoevaluaciones,
18. Evaluar el proceso considerando las barreras individuales,
19. Priorizar la evaluación formativa.

2.5. A modo de conclusión

Las personas con autismo entran a la escuela con una identidad diagnóstica establecida y regulada desde dos marcos legislativos: salud y educación. Estas dos instituciones convergen en la consideración de la existencia de la categoría *estudiante* con una condición diagnóstica certificada de *TEA* para el ejercicio pleno de sus derechos: hacer frente a las disposiciones necesarias que permiten la implementación del proceso de enseñanza-aprendizaje inclusivo de los mismos en función de su perfil neuropsicológico dinámico-funcional.

En su proceso educativo inclusivo, participan las instituciones médicas, la institución familiar y la institución educativa. La escuela incluye a estudiantes con TEA y predispone una intervención didáctica individualizada expresada en los programas curriculares de los mismos (**PEI**).

Para afrontar las barreras que limitan la participación del estudiante con TEA, cuyas características derivan de los descriptores (**dimensiones diagnósticas**) de los **modelos desarrollados** y los documentos con perfiles dinámico funcionales, el personal escolar tiene que formarse y adaptar el currículo con dinámicas de relaciones cuyos *comportamientos*, expresiones y actitudes posibiliten la participación de los aprendices con dicha condición. La inclusión escolar, para limitar las barreras al acceso a las *interacciones* cotidianas, ha de adaptar las modalidades de relacionarse con un aprendiz

con TEA considerando conscientemente los presupuestos que están en la base de los patrones relaciones implícitos del dónde, cuándo, cómo y con quién *relacionarse*. Igualmente, para limitar las barreras que derivan de las interacciones *comunicativas*, el personal escolar tiene que adaptar el acceso a las comunicaciones cotidianas y al currículo haciendo evidente los presupuestos del cómo, qué, para qué, por qué, dónde y cuándo comunicar.

La intervención individualizada en torno a las necesidades específicas de cada aprendiz se ajusta a cada momento del desarrollo evolutivo atípico. Según lo previsto por las leyes, cada estudiante con TEA tiene derecho a una programación individualizada, diversificada, adaptada, ajustada, abierta, flexible y alternativa al plan de estudios, que contiene una serie de objetivos específicos y personales. El PEI es el documento polifónico donde se expresan las voces de los docentes para proponer la programación inclusiva, considerando a los padres o tutores y a las figuras profesionales específicas internas y externas a la institución escolar. Teniendo en cuenta el certificado de discapacidad y el estilo de aprendizaje del estudiante, se establecen las adaptaciones curriculares con los objetivos, los recursos e instrumentos, las metodologías y las estrategias, las actividades didácticas y evaluaciones que coordinan las intervenciones educativas y que se expresan en la programación.

Según los modelos cognitivos, afectivo, sociocomputacional y biológico del TEA, se puede individuar, describir y explicar el *estilo preferencial* en que el estudiante se comporta frente a la tarea de *aprendizaje* y se evidencian las NE que requieren configuraciones de apoyo. El *estilo* neurocognitivo, emotivo, comportamental del *aprendiz* con TEA da cuenta de requisitos específicos de preparación y anticipación, con una atención guiada y calibrada de la información relacional relevante, de situaciones concretas, explícitas cuyas normas sean iterativamente redescritas, con dosificada y calibrada carga cognitiva-emotiva interactiva, con espacios organizados y estructurados, permanentes y previsibles, con tiempos ralentizados, breves y flexibles, con preparación y anticipación al cambio de contexto y de las actividades, con guías personales, concretas, permanentes, referentes y sostenes emocionales, *traductores* de la cognición social.

El docente de sostén es el adulto que pone el cuerpo en el andamiaje del aprendizaje del estudiante con TEA. Teniendo en cuenta que el aprendiz es una persona que además atraviesa el proceso de desarrollo psicofísico atípico, el docente de sostén posibilita la emergencia del control ejecutivo, representacional, afectivo en el pasaje de la información implícita al conocimiento explícito, manipulable y declarativo del objeto a aprender favoreciendo la construcción, creación, integración, supervisión y el uso del conocimiento, las habilidades y competencias. Representa la herramienta dinámica, el medio externo que estructura, organiza, (de)limita, adecua, adapta y guía el recorrido compartido entre la zona de desarrollo real y la ZDP.

Pero, el docente de sostén no es el que diseña el contenido disciplinar de cada materia. La transposición inclusiva del objeto curricular en función del estilo de aprendizaje del estudiante con TEA es competencia del docente de materia. Es decir, que le corresponden a este enseñante las decisiones motivadas de cada actividad y la propuesta de intervención didáctica inclusiva. El diseño de los objetivos, estrategias, metodologías y evaluación de intervención en ELE se articula con los documentos que presentan el perfil de destrezas y dificultades específicas de cada aprendiz con autismo y las normas curriculares del objeto a transponer y a aprender: el español.

La intervención didáctica disciplinar hace referencia a las iniciativas e innovaciones que involucran a la planificación y la organización curricular, llegando a materializarse con la puesta en práctica de la programación de lengua española. El *objetivo* de la intervención didáctica para TEA es el aprendizaje significativo de dicha materia con las configuraciones de apoyo anteriormente indicadas para las NE que puedan emerger durante el proceso educativo. Si bien la potenciación del conocimiento social y de las habilidades comunicativas sociales, como lograr una conducta autorregulada emergen como dimensiones sensibles a calibrar en el proceso educativo, hay muchos otros elementos propios de esta disciplina que se irán indicando en el siguiente capítulo donde se desarrollan los aspectos específicos de la didáctica inclusiva a considerar en la programación curricular de lengua española para aprendices con TEA en la escuela secundaria.

3. La enseñanza inclusiva del español

3.0. Introducción

La didáctica inclusiva del ELE en el secundario para estudiantes con TEA implica una proyección disciplinar con las configuraciones de apoyo indicadas para las NE que puedan emerger durante el proceso educativo. La intervención apunta a un aprendizaje significativo de los aspectos específicos a considerar en la programación curricular del español.

Ahora bien, enseñar es una acción compleja y es tarea del docente llevar adelante dicha labor inclusiva, basada en el conocimiento disciplinar transpuesto en objeto a enseñar, en los procesos y los estilos de aprendizaje de los estudiantes, por medio de estrategias pedagógicas apropiadas con actividades susceptibles de ser llevadas a cabo por los aprendices en la clase o individualmente, con una atención especializada, personalizada e individualizada.

Por lo tanto, la *enseñanza* es el otro término del mandato social del proceso enseñanza-aprendizaje, no exceso de complejidad, cruces interdisciplinarios y paradigmáticos. En la práctica diaria, el docente implementa continuamente elecciones de método, objetivos, actividades y procedimientos estratégicos, no solo en base a las indicaciones de los programas y de consideraciones sobre aspectos prácticos o pedagógicos, sino en función de lo que sabe y puede hacer (consciente e inconscientemente) en contextos institucionales determinados. Estas decisiones implican interpretar y adaptar modelos de enseñanza a estudiantes para favorecer, interactuar, modelar, apoyar, potenciar, guiar, inculcar, promover, motivar, crear, desear, transmitir, (de)construir, coordinar..., permitir el aprendizaje significativo e inclusivo de conocimientos, habilidades, competencias de una materia. Por lo tanto, dan cuenta de una toma de posición con respecto a la consideración de lo que es la enseñanza apropiada para un determinado objeto disciplinar, para el estudiantado.

Cada enfoque paradigmático, entonces, permite identificar convicciones sobre el modelo de enseñanza, el modelo de aprendizaje, el modelo del objeto disciplinar y, por lo tanto, el perfil y el rol del docente, el perfil y el rol del estudiante, la concepción del

objeto disciplinar y los principales aspectos metodológicos. En función de estos paradigmas, se leen las practicas que derivan.

Por eso, a continuación, se esbozarán los antecedentes históricos cuyos enfoques implementaron procesos educativos institucionales con respecto a la enseñanza de lengua en general y, específicamente, del objeto disciplinar español como lengua extranjera. De dichas orientaciones, se analizarán los métodos que favorecen el proceso de aprendizaje de los estudiantes con TEA¹⁶⁵, según las descripciones y explicaciones de los modelos y el estilo de aprendizaje anteriormente desarrollados. Luego, se cotejará el mandato institucional que establece las líneas y perfiles de aprendices de lengua española que se espera que forme el docente en la escuela secundaria. De dichos reglamentos y modelos de lengua española, se hará un cruce disciplinar con los perfiles de estudiantes con TEA para destacar los aspectos inclusivos o no inclusivos. Con dichos resultados, se realizará una descripción y explicación de los espacios posibles de intervención didáctica, para proponer un programa inclusivo de español en la escuela secundaria para el **PEI** de un estudiante con diagnóstico certificado de TEA.

3.1 Antecedentes históricos

De las introducciones de la lengua castellana
para los que de estraña lengua querrán deprender
(Nebrija, 1492)

Actualmente, la *glotodidáctica* se propone como una ciencia interdisciplinaria con una autonomía epistemológica precisa. Se coloca en una encrucijada (Titone, 1987) de disciplinas concretas (psicología, psicolingüística, neurolingüística, pedagogía, adquisición lingüística, ciencias antropológicas y semióticas, lingüística, sociolingüística y ciencias de la comunicación e idiomas) en constante revisión e investigación. Pero, es una disciplina teórico-práctica que se ocupa de la educación lingüística, cuyo campo de investigación no son solo las lenguas modernas¹⁶⁶, sino la

¹⁶⁵ Existen, además, métodos psicoeducativos que se han propuesto para el desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas en personas con TEA, métodos que no necesariamente se proponen para la escuela, pero que se crearon con el fin de realizar **intervenciones educativas**. Para ampliar, ver **anexo G**.

¹⁶⁶ Lenguas oficiales o no cuyas competencia y actuación son actuales (intercambios cotidianos, planes de estudios oficiales, obras literarias, científicas, etc.).

enseñanza/aprendizaje de una amplia gama de idiomas, la lengua primera (L1¹⁶⁷), segundas lenguas (L2), lenguas extranjeras¹⁶⁸ (LE) y lenguas clásicas (Freddi, 1994; Porcelli, 1998).

La historia de la enseñanza y aprendizajes de L2/LE da cuenta de los cambios de paradigmas que han producido, en lingüística, en educación y en psicología, propuestas de modelos cuyos enfoques han repercutido en la construcción de las teorías, los métodos y las técnicas. Pero, es recién a finales del siglo XIX, con la fundación de la psicología como disciplina autónoma, y a principios del siglo XX, con la lingüística sausseriana¹⁶⁹, que se produjo la distinción de ciencias y la revolución metodológica.

A lo largo de la historia, muchos y variados han sido los métodos, técnicas, estrategias, recursos y útiles que se han empleado para enseñar una lengua. Durante siglos, muchos fueron los pedagogos y docentes, ocupados en mejorar la calidad de la enseñanza, los que escribieron y disertaron sobre el método en educación.

La enseñanza de lenguas extranjeras comenzó en Alemania, en el siglo VIII, con la introducción del latín por Carlomagno en las *Klosterschulen*, inaugurando así una disciplina como forma educativa de enseñar una lengua ajena a la del aprendiz. Durante ocho siglos, no se destacaron mejoras significativas en la metodología para la enseñanza de lenguas.

La emergencia de las nuevas lenguas modernas, el comercio y la difusión de las ideas, el estudio de las lenguas extranjeras y de una apropiada metodología tuvo, durante el Humanismo, gran expansión y renacimiento.

Simbólica, no obstante, fue la preocupación de Elio Antonio de Nebrija por el aprendizaje de la L1 y LE que se manifestó en la primera gramática de una lengua romance, *Gramática de la lengua castellana* (1492). Simbólica porque en ese año, fundó y cohesionó el *español*, con norma castellana, hacia adentro (luego de la Reconquista) y hacia afuera (en América) en un comienzo que dató el origen de la

¹⁶⁷ Primera lengua adquirida que representa la lengua oficial del país en países monolingües y que se imparte en la escuela. L-I de competencia.

¹⁶⁸ 'Segunda lengua' se refiere a un idioma aprendido en el país donde normalmente se lo usa como idioma vehicular u oficial; con 'lengua extranjera', a un idioma enseñado y aprendido en un país donde se habla un idioma oficial diferente. En este trabajo, se usan ambas indistintamente. De hecho, el español representa una segunda lengua extranjera a enseñar en el sistema educativo italiano, siendo la primera lengua extranjera el inglés obligatorio.

¹⁶⁹ El suizo Ferdinand de Saussure delimitó el objeto de estudio de la lingüística como ciencia e inspiró el libro *Curso de lingüística general* (1945) publicado en 1916 por sus discípulos..

historia de la enseñanza/aprendizaje del español como L1, L2 y LE (Sánchez, 2009). Y, simbólica, porque en el siglo XV, la enseñanza de idiomas en las instituciones académicas giraba en torno al estudio del latín, fundamentalmente, y algo del griego como lenguas para acceder al saber de la humanidad que se encontraba en la antigüedad. El latín fue, por muchos siglos, la lengua dominante de la educación¹⁷⁰, la religión, el comercio y el gobierno en gran parte del mundo occidental.

Sin embargo, los humanistas buscaron de un modo exagerado *el método y el contenido* tornando la educación formal *aburrida*, la enseñanza repetitiva y memorística, perdiendo la originalidad que caracterizó el movimiento. Este tipo de educación se denominó *ciceronianismo* al pretender la perfección en el estilo latino de Cicerón. El tipo de enseñanza se basaba únicamente en la gramática latina desde la primera instrucción. Las universidades entraron en decadencia, inmersas en la rutina docente, con excepción de las de Halle, Leydem, Oxford, Padova, Upsala, Valencia, Zaragoza, Lima, México.

Recién a partir del siglo XVII, el latín fue desplazado por el italiano, el francés y el inglés. Tras el periodo humanista, la historia de la educación se desarrolló en torno a las diferentes tradiciones nacionales. Entre los pedagogos reformistas de la enseñanza se puede mencionar Wolfgang Ratke (1571-1635), por la propuesta del método natural y contra el modelo escolar del XVI. Otro autor representativo del siglo XVII que reflexionó sobre la enseñanza de las lenguas fue Juan Amós Comenio. Este pedagogo y docente de lenguas indicó que las palabras no debían aprenderse separadas de las cosas. La enseñanza de cualquier lengua debía ir acompañada de la experiencia de las cosas. El estudio de una lengua comenzaba no por su gramática, sino por frases sencillas y objetos corrientes para, después, ir complejizando las frases e introduciendo objetos menos usuales. Con Comenio, apareció una técnica que hoy está presente en la enseñanza de lenguas extranjeras: el método cíclico de la instrucción o currículo recursivo, procesual y variado. En cada grado, se enseñan o no cosas diferentes, pero sí de manera diferente. Todo se enseña a todos según su nivel y condición.

¹⁷⁰ Aunque pedagogos y humanistas denunciaban esa situación como impopular: Pedro Simón Abril (1530-1594) en su obra *Apuntamientos de cómo se deven reformar las doctrinas y la manera de enseñallas* insistía en el uso de la lengua castellana para la enseñanza de las ciencias y, así, acercarlas al uso común del pueblo.

En el siglo XVIII, se consolidó el dominio de las lenguas modernas sobre el latín. En las universidades de habla inglesa¹⁷¹, alemana¹⁷² y francesa, los estudiantes universitarios impulsaron una revolución científica ilustrada, mientras que las hispanas¹⁷³, a causa del despotismo y del sistema napoleónico, conservaron el sistema tradicional. En ese siglo, surgió el primer *método* de enseñanza *profesional* de lenguas extranjeras que fue una transposición de las técnicas y procedimientos utilizados para la enseñanza de las lenguas clásicas.

En 1845, Sears publicó *El método ciceroniano o prusiano para la enseñanza de los elementos de la lengua latina*, donde expuso los fundamentos del método que se desarrolló plenamente en el siglo XIX (Martín Sánchez, 2009). El llamado, así, método tradicional retomó el método prusiano¹⁷⁴, la gramática descriptiva tradicional¹⁷⁵, la de Port Royal¹⁷⁶, los estudios de Seidenstück y Plötz¹⁷⁷. Otros factores que contribuyeron al desarrollo de este enfoque fueron el paso del latín de lengua franca a lengua ‘muerta’ (clásica), el modelo de análisis y aprendizaje de lenguas clásicas aplicado a las lenguas modernas y el concepto de traducción interlineal (lexical, palabra por palabra).

La lengua escrita era el objeto de estudio y, para aprenderla, había que conocer la gramática y sus reglas. De las reglas, se deducía el uso, el comportamiento lingüístico. Las reglas permitían transferir frases de la lengua primera a la extranjera. El idioma se aprendía explicando y almacenando información, sin ejercicio pleno, ni situaciones comunicativas concretas, ni uso cotidiano, ni tareas específicas.. La unidad

¹⁷¹ La de Edimburgo, desde 1708, tuvo cátedra de Idioma Extranjero y Derecho Político. Oxford y Cambridge introdujeron las lenguas modernas y la literatura nacional, aunque sin muchos estudiantes. Ambas, con cátedras de historia moderna, con docentes de lengua extranjera, a fin de servir al estado; sus veinte becarios se destinaban a la carrera diplomática.

¹⁷² En las universidades alemanas, el latín perduró como lengua científica y de enseñanza, introdujeron el alemán -Kiel y Königsberg, la lengua y literatura- y las lenguas orientales.

¹⁷³ Se quiso reformar con el método del *despotismo ilustrado*. Sin embargo, la reforma fue lenta, los planes y proyectos educativos fueron acompañados de una política educativa indecisa y titubeante. Se creó una opinión pública favorable al cambio (prensa y las Sociedades Económicas de Amigos del País), pero se mantuvieron las mismas estructuras y problemáticas. La enseñanza de lenguas siguió con el latín en escuelas de gramática y universidades, pero con poca preparación científica o pedagógica del docentes y pocas materias de enseñanza. Las técnicas y procedimientos que se utilizaron para la enseñanza de las lenguas modernas fueron las mismas que para la enseñanza del latín,

¹⁷⁴ En Alemania (Prusia), eruditos e investigadores apoyados por representaciones administrativas y políticas favorecieron el desarrollo y el prestigio de la ciencia alemana en todas sus disciplinas. La *democratización de la enseñanza*, como política educativa, permitió la ampliación del acceso a la enseñanza superior y la creación de institutos de investigación autónomos.

¹⁷⁵ Concepción helenista y romana de la gramática: normativa, preponderancia de la lengua escrita, sin criterios paradigmáticos, basada en el principio de autoridad,

¹⁷⁶ *Gramática general y razonada* (Lancelot & Arnauld, 1660) que sigue el racionalismo cartesiano.

¹⁷⁷ Con un método normativo, repetitivo, memorístico y gramatical, apuntaba a la traducción a través de frases.

mínima era la oración. El aprendizaje se concibió como deductivo, explícito y memorístico.

El docente representaba el modelo a seguir y era la principal fuente de saber/poder. Era quien explicaba las reglas y excepciones usando la L1. Controlaba el aprendizaje a través de ejercicios escritos. No se requería necesariamente que el docente tuviese una buena competencia del idioma a enseñar.

El estudiante, entonces, se concebía como aquel que internalizaba las reglas pasivamente y las aplicaba en la composición escrita. El conocimiento gramatical y el léxico se utilizaban para comprender textos en el idioma meta. El objetivo general del aprendizaje de lenguas era desarrollar la comprensión escrita, la producción y las habilidades lógicas a través del estudio de la gramática, la traducción y la lectura de los clásicos. Por lo que, los principales aspectos metodológicos consistían en el método de Sears, método gramatical de traducción y el método de lectura. El plan de estudios estaba organizado en torno a lecciones centradas en los aspectos gramaticales de la lengua. Con poca variedad de técnicas, se apelaba a traducciones, dictados, ejercicios de manipulación de textos sin herramientas tecnológicas.

El siglo XIX, luego de la Revolución Francesa y la presión napoleónica sobre los estados europeos, comenzó el inicio del presente de la enseñanza de lenguas extranjeras. El francés y el inglés eran las lenguas más demandadas. Sin embargo, la expansión industrial del comercio y los medios de transporte (tren y barcos) fomentaron la necesidad de aprender otras lenguas como medio de comunicación en el ámbito internacional, terminando de reducir las lenguas clásicas al ámbito escolar y académico.

En el campo de la lingüística, se creó la gramática comparada¹⁷⁸ por Franz Bopp¹⁷⁹ y Ramus Christian Rask¹⁸⁰. Ellos, junto a los alemanes Grimm, Schlegel, Humboldt o Diez, anticiparon el carácter científico¹⁸¹ de la lingüística moderna a partir del desarrollo de una nueva escuela de *neogramáticos*.

¹⁷⁸ El método comparativo derivaba del evolucionismo y del enciclopedismo y desarrolló la filología comparada.

¹⁷⁹ Lingüista alemán que comparó los principales grupos lingüísticos indoeuropeos, incluido el sánscrito.

¹⁸⁰ Lingüista danés para quien la comparación de las gramáticas permitió el estudio de las familias lingüísticas. Su gramática comparada indoeuropea sentó las bases del estudio de la fonética y la morfología.

¹⁸¹ A través de la búsqueda de modelos de las ciencias naturales, recurrieron a la observación para establecer principios de regularidad (en fonética, por ejemplo) que permitían proponer leyes lingüísticas.

Los estudios de lingüística favorecieron la aparición de nuevos enfoques didácticos para asuntos prácticos, *aplicados*. La industria del libro benefició la difusión de nuevos *productos* y métodos. Las lenguas modernas se oficializaron en los planes educativos, en cuanto asignaturas de L2/LE en los currículos escolares.

En la enseñanza de lenguas extranjeras, se pueden diferenciar dos grupos: los innovadores y los conservadores. Los primeros buscaban nuevos métodos recursos y materiales didácticos. Los segundos reproducían de forma *actualizada* lo que se venía haciendo con anterioridad. Alemania y Francia, Gran Bretaña y EE. UU. son, fundamentalmente, los países que exportaron metodologías: Ahn, Olledorff y Robertson, seguidores del método tradicional de la gramática y la traducción, en cambio Gouin¹⁸², Viëtor¹⁸³, Passy, Sweet¹⁸⁴ y Jones los innovadores, con un enfoque con metodología natural y directa.

Como reacción al enfoque formalista tradicional, la reforma con *métodos directos* se desarrolló a finales del siglo XIX y se utilizaron hasta los años 40. A grandes rasgos, consistían en la presentación de la lengua a estudiantes sin mediación alguna para luego, más tarde, pasar a las reglas y al análisis.

El modelo de aprendizaje era inductivo, es decir, partiendo de casos concretos o actividades específicas se llegaba a la generalización de una regla y a su abstracción (después de que el profesor daba ejemplos de la lengua meta, el estudiante *inducía* la regla). El idioma extranjero se aprendía *naturalmente* como la L1, sin explicaciones explícitas, incluso para el aspecto gramatical. La dimensión oral de la lengua era importante, ya que una herramienta de comunicación se aprende *imitando* los modelos presentados por el enseñante. La unidad lingüística deja de ser la oración para pasar al texto.

El docente solía ser un hablante nativo y usar exclusivamente el idioma a aprender, involucrando e interesando a los estudiantes a que usen una lengua lo más

¹⁸² En su obra *L'Art d'enseigner et d'étudier les langues* (1880) propone la enseñanza de lenguas por medio del juego y el movimiento. Preanunció, así, el método situacional y del contacto físico total que se desarrollarán más adelante.

¹⁸³ En su artículo *Der Sprachunterricht muß umkehren!* (1882) el fonetista alemán, con el pseudónimo Quousque Tandem, criticó la enseñanza de lenguas del momento y reclamó por un cambio radical que propuso a través de la 'Fremdsprachendidaktik', priorizando la lengua hablada y al 'natürlichen Spracherwerb' por delante de la gramática y la traducción.

¹⁸⁴ Se selecciona y delimita el objeto a enseñar en las cuatro destrezas priorizando en orden la escucha, el habla, el leer y el escribir. Los materiales van de lo más simples a lo más complejo.

auténticamente posible. Usaba la lengua oral con diálogos espontáneos e historias cotidianas y culturales. La técnica directa del contacto en la enseñanza también contemplaba la retroalimentación.

El aprendiz modelo era autónomo en el proceso, tratando de inducir las reglas y hacer generalizaciones. Estaba en el centro de la actividad didáctica, imitando el vocabulario, las estructuras y el estilo. El objetivo general del aprendizaje de lenguas era la oralidad y su saber para comunicarse. La adquisición de un L2/LE seguía los pasos y el modelo de la L1. Por lo que, los principales aspectos metodológicos consistían en la exposición natural (espontánea, improvisada), oral, el método Berlitz¹⁸⁵, la técnica ostensiva de vocabulario, técnica de pregunta-respuesta, atención a la pronunciación (la fonética se aplicó a la enseñanza), eliminación del uso L1 del aprendiz en el proceso de enseñanza/aprendizaje (invalidando la traducción). La práctica se llevaba a cabo a través de conversaciones con el docente de L1, dramatizaciones, uso de imágenes y gestos. El material lingüístico, a menudo, no estaba estructurado ni organizado de manera orgánica o gradual.

Ahora bien, los primeros intentos por abordar *científicamente* la *enseñanza/aprendizaje* se produjeron en el marco del conductismo. Desde entonces, se han sucedido muchas otras propuestas, entre las cuales destacan las del constructivismo, el interaccionismo social, el cognitivismo y el humanístico. Los diferentes enfoques (tradicional, directo, **estructuralista**, **comunicativo**, **humanista**) de enseñanza y aprendizaje de lenguas tienen su fundamento teórico en alguna de estas corrientes de la psicología.

Pero, la enseñanza de L1/L2/LE pasó a ser una rama de lo que se denominó, en 1948, la lingüística aplicada, por aplicar la teoría, métodos y contenidos de la lingüística a otras disciplinas en las que está implicado el uso de la lengua, en este caso, la enseñanza de idiomas y, por lo tanto, a la transposición, en materiales y actividades de clase, de las indicaciones procedentes de la lingüística teórica. Actualmente, es una disciplinaria donde convergen ciencias teóricas y operativas articuladas para organizar y gestionar el proceso de enseñanza/aprendizaje de todo tipo de idioma (Balboni, 2010).

¹⁸⁵ En 1878, el alemán Berlitz llevó el método natural a la práctica, en los EE. UU., creando una escuela de idiomas basada en su *método*: una didáctica de lenguas sin gramática ni traducción, proponiendo una enseñanza oral para fines comunicativos.

Los enfoques conjugan diferentes modelos. El **estructuralismo**, con las perspectivas de la lingüística contrastiva y estructural, la antropología y la psicología conductista, fundamentó una enseñanza/aprendizaje basados en la reiteración mecanicista de estructuras lingüísticas, con métodos como el famoso *audiolingüe*. La ampliación de los intereses de la lingüística hacia el uso de la lengua y los aspectos relativos a la comunicación condujeron a la propuesta del **enfoque comunicativo**. El **enfoque humanista** entrecruzó modelos de adquisición¹⁸⁶ y aprendizaje de L2/LE, promoviendo una didáctica motivacional que estimulara un uso de la lengua según las necesidades neuropsicológicas de la situación comunicativa. Del enfoque comunicativo, se pasó al **enfoque por tareas** en el que la redefinición de los procesos de adquisición y aprendizaje de lenguas conllevó modificaciones en el currículo. A continuación, se presentarán estos modelos, que proponen enfoques glotodidácticos, para luego, analizar la **normativa** vigente en función de los supuestos teóricos que la sustentan.

3.2. Enfoques glotodidácticos

La glotodidáctica integra así la tríada estudiante-docente-disciplina. en tanto ‘disciplina práctica’ cuyo objeto es la enseñanza-aprendizaje de las lenguas en un cruce interdisciplinar (Titone, 1987) entre la lingüística y las ciencias de la comunicación, las ciencias de la educación, la psicología y las ciencias de la cultura y la sociedad (Balboni, 2002). Cada enfoque glotodidáctico representa un marco de referencia para la labor educativa. La elección o imposición del mismo da cuenta de los supuestos implícitos o explícitos sobre cómo describir una lengua, qué significa conocer un idioma y, por lo tanto, qué implica adquirir-aprender/enseñar una L1/L2/LE; cuáles son los mecanismos lingüísticos, neuropsicológicos, sociales y culturales que posibilitan el participar activamente en los intercambios y las interacciones comunicativas; qué situaciones o prácticas educativas favorecen la adquisición-aprendizaje de lenguas; qué papel desempeña el docente y cuál, el estudiante.

¹⁸⁶ La adquisición de lenguas designa el despliegue preprogramado genéticamente de un conjunto de procesos inconscientes mediante los cuales se desarrolla la facultad lingüística que habilita actuación o capacidad de utilizar la competencia en lengua-I (Chomsky, 1986^a).

A estos interrogantes responden los diferentes enfoques de la glotodidáctica: el **estructuralista**, el **comunicativo**, el **humanista-psicológico** y por tareas. La orientación estructuralista y la comunicativa derivaron de dos formas diferentes de considerar el fenómeno lingüístico: como un sistema de reglas y estructuras, el primero, como proceso comunicativo, el segundo. La orientación humanista se basó en modelos de psicología humanista en los que la personalidad y la afectividad del estudiante se sitúan en el centro del debate. El enfoque por tareas rediseñó el currículo según los procesos de adquisición y aprendizaje de lenguas, en tanto procesos de interacciones comunicativas sociales reales y procesos de adquisición formal, inductivos y deductivos con momentos de aprendizaje implícitos y otros, explícitos. A continuación, se intentará dar respuestas a estos interrogantes, según el enfoque que actualmente se utiliza en la escuela: por tareas¹⁸⁷.

3.2.1. Enfoque por tareas

A finales de los años 80, tanto el Consejo de Europa como docentes e investigadores de L2/LE (sobre todo, del inglés), apelaban explícitamente a una glotodidáctica centrada en procesos y no en contenidos. El enfoque por tareas aparece así como una remodelación del **enfoque comunicativo** con una revisión de la estructuración del currículo y otro tipo de tratamiento de la lengua. Se pasa a una nueva visión del currículo considerando su aspecto procedimental y recursivo. Por lo que, los modelos que lo sostienen son: el comunicativo orientado a la comunicación, estudios psicolingüísticos sobre la adquisición-aprendizaje no lineal de las L2/LE que repercute en la consideración no lineal ni separada del currículo. Por lo tanto, rediseña tanto la metodología de enseñanza, como la incorporación de otras destrezas de la L1/L2/LE.

El enfoque por tareas, entonces, es una metodología desarrollada a partir del enfoque comunicativo, que postula la enseñanza de L2/LE a partir del supuesto de ‘hacer cosas con palabras’ (Austin, 1962). La característica de este enfoque es que el docente propone o supone una tarea final o macrotarea y un objetivo al que se debe llegar después de una serie de pequeñas tareas o microtareas que permitirán que el

¹⁸⁷ Para profundizar en los otros enfoques, se puede ir al **anexo F**.

estudiante llegue hasta ese final con las herramientas lingüísticas, comunicativas y pedagógicas necesarias para su resolución.

La metodología apunta a que el docente establezca una tarea *real* o verosímil que el estudiante pueda hacer en la L2/LE. Esa tarea final¹⁸⁸ (macro) constituye el objetivo primordial del aprendizaje, a la cual llegará mediante una progresión formada por varias actividades, estructuradas de lo más fácil a lo más difícil, de lo más controlado a lo más libre, de lo más explícito a su internalización y automatización de un modo procesual (*procedural*) y recursivo (espiralado) y a su reflexión final.

Se basa en el postulado de las ‘p’, ‘presentación-práctica-producción-postproducción’, mediante el cual al estudiante se le presenta el concepto-tema-argumento (*input*, *i*) de lo que se le pretende enseñar, mediante muestras de lengua reales adaptadas a un nivel un poco más avanzado del que realmente tiene ($i + 1$ ¹⁸⁹). La realización de la tarea se segmenta en tantas actividades como sea necesaria y se organiza mediante el trabajo en parejas o grupos cooperativos e interactivos.

Luego, se practica, focalizando en la forma léxica y gramatical (*focus on form*), para, así, desarrollar la tarea final. La práctica significativa implica, además, la planificación de la exposición, que favorece la precisión y reduce la presión y la ansiedad que puede provocar la demostración final pública oral o escrita. La producción final de los resultados se *almacena* en su forma oral o escrita. La reflexión final habilita procesos metalingüísticos y metacognitivos. El error¹⁹⁰ da cuenta de la progresión en interlengua¹⁹¹ (Selinker, 1972) y del grado de compromiso del estudiante en el proceso de adquisición/aprendizaje de L2/LE.

Una tarea es una actividad individual, secuencial y dirigida al aprendizaje significativo de la lengua meta que compone un proyecto o una unidad didáctica (UD) (Nunan, 1988, 1989, 1994) que requiere la resolución del mismo. La extensión es reducida y cerrada, responde a un único objetivo orientado a un trabajo secuencial y con un proceso calibrado. Las tareas son unidades de trabajo en el aula que representan

¹⁸⁸ Por ejemplo, describir el árbol genealógico, escribir un mail de presentación personal para un trabajo, ir a cenar a un restaurante.

¹⁸⁹ *Input* de un nivel superior al del estudiante, que los coloca en una situación problemática de resolución de la comprensión del mensaje, pero a una distancia no lejana que lo pueda desmotivar.

¹⁹⁰ Al explicar el origen, se buscan los mecanismos o estrategias psicolingüísticas y fuentes de cada error: en este punto entra la posible interferencia de la lengua materna, como una estrategia más.

¹⁹¹ La interlengua es el sistema de L2/LE observable en una fase concreta del aprendizaje de dicho idioma, ver **anexo F, enfoque comunicativo**.

procesos de comunicación propios de la vida real. Hay tareas comunicativas, lingüísticas y didácticas. A saber:

- 1) Las Tareas Comunicativas son aquellas que tienen como objetivo provocar la actuación tanto en forma escrita como oral. Estas tareas apuntan al desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante y las estrategias desarrolladas en el proceso, así como las estrategias que ha ido desarrollando en el aprendizaje de la lengua meta. Las características son:
 - II. centradas en el significado más que en la forma,
 - III. implican a los estudiantes en comprensión y producción oral y escrita,
 - IV. tienden a la comunicación real oral y escrita,
 - V. objetivos de aprendizaje de lengua, estructura y secuenciación para facilitar el proceso,
 - VI. pueden ser evaluadas en su valor instrumental (aspecto comunicativo de la lengua) o en su aspecto procesual (instrumento del proceso de aprendizaje).

- 2) Las Tareas lingüísticas son las que explicitan el aspecto formal o lingüístico del proceso de aprendizaje de una L2/LE. Son funcionales a las comunicativas y brindan los recursos formales que permiten llevar adelante esas tareas comunicativas.
 - I. objetivos concretos (aprender la forma gramatical para poder comunicar),
 - II. procedimiento de trabajo claro,
 - III. un producto de aprendizaje específico y bien definido.Este tipo de tareas apunta a evaluaciones formales del proceso de aprendizaje.

- 3) Las Tareas Didácticas, se centran en:
 - I. el aprendizaje del aprendizaje,
 - II. el desarrollo de un aprendizaje consciente, responsable y autónomo,
 - III. potenciar la participación activa en el proceso, incluyendo la evaluación,
 - IV. retomar contenidos.

Toda UD, en este enfoque, está compuesta por una lista de microtareas a realizar. Los fragmentos se presentan de forma independiente (aunque interrelacionados, apuntando a la integración final), de modo que cada una de sus tareas contiene sus propios contenidos lingüísticos, sus propios objetivos, su secuenciación, su léxico y otros. La macro tarea constituye el objetivo de las partes.

El enfoque por tareas, entonces, es la metodología que confecciona UD destinadas a la enseñanza de lenguas con fines específicos. Las tareas se caracterizan por ser un problema comunicativo a resolver. Permite al docente utilizar diversas actividades. Potencia la integración de las cuatro destrezas y facilita la evaluación y la autoevaluación.

Tanto docentes como aprendices son activos y reflexivos en el proceso de enseñanza/aprendizaje. La enseñanza inductiva y deductiva, con procesos de RR (Karmiloff-Smith, 1994), se concentra en los intereses/necesidades del estudiante. Se favorece la evaluación ya que al estar en contacto continuo con el proceso recursivo de enseñanza/aprendizaje permite observar dónde los aprendices presentan algún tipo de dificultad e intentar confeccionar o modificar actividades, adecuarlas a sus niveles, estilos de aprendizajes y necesidades.

La concepción de *lengua* para fines comunicativos enfatiza el significado, para alcanzar un objetivo. La lengua con su función social y personal, no desplaza la forma gramatical que se articula en los diferentes bucles del proceso, tanto de forma explícita (en la presentación), como en pequeños microprocesos que andamian la internalización y automatización (práctica), la consolidación (producto) y toma de consciencia post producción.

El *producto* final se convierte en un objetivo de exposición pública (acompañada de una actuación lingüística oral y/o escrita) y distintivo del enfoque por tareas porque supone un cambio en el enfoque tradicional de la glotodidáctica. La creación de un producto material y su presentación pública favorece el *output* necesario para el aprendizaje de la lengua (Swain, 1985, 1995) y para la construcción compartida del conocimiento¹⁹². Asimismo, la creación de este producto material se concibe como una motivación para la actividad al proponer la resolución de problemas prácticos de comunicación. El producto final puede ser el objetivo de un trabajo cooperativo que refuerza las posibilidades de interacción. Para ello, tiene en cuenta los intereses, necesidades y el cotidiano de los estudiantes. La integración curricular, se ha dicho anteriormente, de la enseñanza de L2/LE y la enseñanza de otras materias hace al quehacer cotidiano con contenidos y actividades en las cuales el aprendiz puede estar interesado en profundizar, reforzar o practicar.

Por otro lado, los estudios psicolingüísticos sobre la adquisición/aprendizaje¹⁹³ de las L2/LE repercuten en la consideración no lineal del currículo. De los estudios del enfoque humanista (ver **anexo F**), específicamente de Terrell y Krashen (1983), se

¹⁹² Sobre todo, a través de trabajos en grupos pequeños.

¹⁹³ Los debates en torno a la consideración de la L2/LE como adquisición natural o aprendizaje cultural son extensos. Para no extender este trabajo en temas que lo exceden aún más, solamente se hace mención de su existencia.

derivan investigaciones que llevan a la consideración de que, tanto la adquisición de la lengua (inconsciente, espontánea, natural, inductiva) como el aprendizaje institucional (guiado, explícito, programado, deductivo-inductivo) se dan de forma no lineal, simultánea e inseparable en procesos iterativos que llevan al cambio de interlengua en un contexto contractual e institucional.

La adquisición y el aprendizaje son las dos vías posibles de hacerse con el conocimiento lingüístico. Mientras que la adquisición se refiere al modo en que las habilidades lingüísticas se adquieren de forma natural (el caso de la L1) en interacción con cuidadores, sin una atención consciente a las formas, el aprendizaje, al contrario, es algo consciente y supone enfrentarse de un modo u otro a las normas sistemáticas que regulan toda lengua.

Las fases de adquisición de una L2/LE en niños son parcialmente coincidentes a las fases de adquisición de la L1 (Krashen, 1985; Celis Ekstrand & Iraegui Torralbo, 2008) y, según el caso, hasta más rápidas debido a que existe una cierta madurez. La velocidad en los procesos, además, varía significativamente según el estudiante.

Desde un punto de vista psicolingüístico, un adolescente que empieza a estudiar una L2/LE ya ha alcanzado un nivel de desarrollo lingüístico, comunicativo, cognitivo y afectivo que le permite disponer, usar y trasladar dichas competencias, capacidades y estrategias de pensamiento superior y conciencia.

El primer momento es siempre de escasa producción, pseudosilencioso, en el que, sin embargo, se comprende. El estudiante necesita una gran cantidad de *input* por parte del docente, aunque simultáneamente no produzca. La comprensión es previa a la producción (Krashen & Terrell, 1983) y esta fase podría alargarse en el tiempo.

Para estudiantes de secundario de L2/LE, el aprendizaje de vocabulario y el análisis formal resultan veloces debido a la madurez neurocognitiva (Celis Ekstrand & Iraegui Torralbo, 2008), por lo que la comprensión parecerá rápida en la primera fase. Los resultados del aprendizaje estarían condicionados por la L1 (la pronunciación e identidad lingüística previas).

El estudiante, en las primeras etapas, generaliza las reglas de la L1, luego se aleja paulatinamente de ellas para acercarse a las de la L2/LE. La interlingua se forma

gradualmente y, por este motivo, es necesario presentar las normas de un modo gradual y procesual en el plan y programa de estudios del idioma meta.

Cuando los estudiantes del secundario¹⁹⁴ comienzan a producir en L2/LE lo hacen sin una selección previa de las categorías que van necesitando, aglutinando todo y dando como resultado un *output* con *errores*, pero que no necesariamente se fosilizan. La L1 amalgama la L2/LE y muchos de los errores que se producen en L2/LE son el resultado de los casos de transferencia.

La conciencia lingüística en L1 permite hacer espontáneamente metalenguaje en L2/LE, reflexiones implícitas sobre la lengua en sí misma. De allí, la importancia del docente en la dosificación, el ritmo, el análisis y reflexión explícita lingüística durante el proceso de aprendizaje. La instrucción en L1 de la propia competencia lingüística subyacente es efectiva para promover competencia explícita en L1. La transferencia de esta competencia a L2/LE (otra lengua) ocurrirá a condición de que exista una adecuada exposición-transposición a la L2/LE, en la escuela y/o en el entorno, una adecuada motivación para aprenderla, transparencia entre L1 y lengua meta e instancias de consolidación reflexivas y explícitas. La L1 de los estudiantes puede ser utilizada y valorada como elemento positivo sobre el cual se construye la competencia en L2/LE.

El *aprendizaje* de una L2/LE, según este enfoque, requiere una combinación de *input* y *output* comprensibles. Entre el *input* del docente y el *output* del estudiante median procesos de internalización, automatización, consolidación, externalización que van desarrollados y practicados y, finalmente, explicitados (redescriptos, Karmiloff-Smith, 1994). El *input* docente no corresponde necesariamente con el *intake* del estudiante (Corder, 1967; VanPatten, 1996), que es la cantidad particular de lengua que un estudiante procesa con éxito para construir una comprensión interna de L2. El *intake* deviene el puente entre el *input* y los procesos de adquisición-aprendizaje.

Al mismo tiempo, la reflexión sobre el lenguaje entra en el propio proceso de adquisición-aprendizaje de las lenguas. Estos dos principios requieren una herramienta de corrección para evitar la falta de precisión¹⁹⁵ a favor de la fluidez, dado que favorecer

¹⁹⁴ A diferencia de los niños que, luego del período de silencio, comienzan poco a poco a producir frases en L2/LE, porque su adquisición sigue activa. Una vez empezado, el proceso se acelera y su producción llega a ser casi sin errores: frases bien construidas, bien articuladas desde el punto de vista fonético y con raras fallos morfológicos.

¹⁹⁵ Control sobre la pronunciación-ortografía, vocabulario y gramática.

solo oportunidades para la comunicación no garantiza un desarrollo sostenido ni significativo (porque, de hecho, puede no salir de estados fosilizados de interlengua). En este sentido, centrar a los estudiantes en las propias formas lingüísticas (implícitas) y corregir sus errores (*feedback*¹⁹⁶), es más efectivo que proporcionarles el *input* formal (Swain & Lapkin, 1995) no internalizado (la exposición deductiva a determinada a ciertas estructuras de la lengua meta).

La *reflexión* metalingüística explícita habilita procesos de explicitación de las L1 y L2/LE (favorece la conciencia lingüística) y potencia procesos de desarrollo de la competencia comunicativa en lenguas (cognitivos). Asimismo, la atención hacia la lengua tanto de manera implícita como explícita favorece instancias de control del sistema lingüístico. Al evitar el error se gana en *precisión*; se *automatiza* la nueva estructura; se hace, así, *disponible* la nueva estructura, de forma *espontánea*, en situaciones contextuales y *lexicaliza* la nueva estructura para conseguir fluidez.

El *objetivo* de la enseñanza de la forma de la L2/LE, según este enfoque, es desarrollar el sistema lingüístico que es complejo. Pero, la complejidad se desarrolla de un modo procesual, internalizando el sistema y explicitando las reglas e hipótesis provisionales que construyen los estudiantes en las distintas fases de su interlengua. El análisis y la reflexión sobre los aspectos formales de la lengua se realiza sobre la lengua utilizada para la realización de la tarea y la exposición pública, verbalizada, que permitió el almacenamiento. Mediante el análisis y las actividades que de él surjan se intenta afianzar las estructuras que se han utilizado en el desarrollo de la tarea. Se promueve el *cambio* una vez que se ha completado la tarea, reincidiendo en los elementos *formales* destacados durante el desarrollo de la actividad. Es decir, la tercera fase del trabajo es el momento que fomenta el cambio en la *interlengua*.

Este marco de trabajo representa una nueva forma de organizar el currículo, al menos, dentro de la tradición de enseñanza de L2/LE. Por un lado, el docente no establece de forma explícita una lista cerrada de estructuras o de elementos de vocabulario que se va a estudiar, sino que se diseñan tareas para alcanzar los objetivos basados en las necesidades e intereses de los estudiantes y que pueden incluir elementos

¹⁹⁶ El *output* erróneo muestra que el aprendiz formula hipótesis sobre el funcionamiento del sistema de la lengua y está probándola. El *feedback* puede llevarlo a modificar o a construir de nuevo su producción: "... what goes on between the first output and the second (...) is part of the process of second language learning" (Swain & Lapkin, 1995, p. 386)

lingüísticos distintos a los que se habían previsto en un primer momento. De esta forma, el aprendizaje mediante *tareas* representa un cambio en la forma de *planificar* la enseñanza y también respecto a la tradición. Mientras que el paradigma *tradicional* selecciona los contenidos de la enseñanza a partir de una secuencia de elementos gramaticales o nocio-funcionales, los programas procesuales se organizan en torno a tareas de comunicación que, en la escuela, pueden apuntar a la comunicación sobre los contenidos de otras materias también. Lo que se enseña en una UD se reanuda, fortalece y expande en unidades y años sucesivos a nivel léxico, morfológico y pragmático (recursividad).

La perspectiva del enfoque por tareas presenta un tratamiento del currículo que posibilita el diseño para aprendices que requieren configuraciones de apoyo. Aunque, no se mencione el currículo inclusivo, que comienza a considerarse desde el paradigma de DD.HH., la flexibilidad, la secuenciación y el aspecto procesual y recursivo de las tareas, en cuanto proceso, deja espacios para la planificación diversificada según las estrategias de aprendizajes de los estudiantes, las cuales sí se consideran desde los aportes del **enfoque humanista afectivo**.

3.2.2. Síntesis de los métodos y enfoques glotodidácticos

Los métodos y enfoques interdisciplinarios de enseñanzas de lenguas dan cuenta de perspectivas que unifican concepciones didáctico-pedagógicas, lingüísticas y psicológicas. En la práctica diaria, el docente implementa continuamente elecciones de objetivos, métodos, estrategias, actividades, técnicas y procedimientos según las indicaciones de los currículos como de las consideraciones sobre aspectos teórico-prácticos, en función de lo que sabe y puede hacer. Las ideas (más o menos conscientes) arraigadas de los docentes con respecto a la concepción de la lengua, del proceso de aprendizaje/enseñanza de L1/L2/LE y la elección de métodos y estrategias para la relación pedagógica no siempre son coherentes con las prácticas cotidianas (a veces se tiende a aplicar las mismas modalidades que se ha experimentado como aprendiz). A

menudo, existe una contradicción entre la explicación de las propias concepciones y las elecciones reales realizadas¹⁹⁷.

Detrás de cada método de enseñanza de lenguas extranjeras hay una base de tipo psicológica y lingüística que selecciona las innovaciones tecnológicas para mejorar y diversificar los métodos. Sin embargo, los límites no resultan tan precisos. Hay enfoques o métodos que emplean determinadas técnicas basándose en una teoría de la psicolingüística y, a la vez, otros mecanismos pertenecientes a otra teoría completamente diferente. Muchos de los métodos pueden ser considerados técnicas que durante algún tiempo tuvieron éxito como para eclipsar el resto de mecanismos de enseñanza-aprendizaje.

El avance en las teorías psicolingüísticas ha repercutido en la enseñanza de lenguas. Conceptos como el de *interlengua*, *tareas controladas* frente a *tareas libres* resultan claves para la didáctica de las lenguas. Las transformaciones disciplinares *innovadoras* en la didáctica de lenguas en el siglo XX, son: pedagógicas, tecnológicas, psicológicas¹⁹⁸ y lingüísticas.

La *pedagogía* atendió al *proceso* autónomo y vivencial, con facilitadores externos (otros hablantes de la L2/LE, uso de TIC) que inciden sobre el aprendizaje. La asunción del ‘enfoque’ como orientación con interdisciplinariedad, el desarrollo curricular, la irrupción de la pragmática en el dominio de la lingüística, los procesos y las estrategias de aprendizaje lingüístico en el ámbito de la psicolingüística, la función mediadora del docente de L2/LE decantan en la preocupación por el desarrollo del currículo. Esto repercutió en los principios organizativos: la planificación (proposicionales, procesuales, recursivos), la ejecución y la evaluación en el aula.

Las *TIC*, los nuevos soportes tecnológicos de la información y la comunicación, en el aula de L2/LE, en tanto espacio donde se puede hacer y decir cosas con la nueva lengua, no representan un medio auxiliar, sino que hacen a una real y auténtica forma de comunicación social. Las tecnologías actuales se trasladan al aula generando experiencias vivenciales, *online* que posibilitan comunicar algo a alguien que tiene el mismo interés, en tiempo real o síncrono, de modo auténtico.

¹⁹⁷ Un docente puede declarar establecer, por ejemplo, el objetivo de enseñar cómo comunicarse con la L2/LE y, luego, encontrarse enseñando y verificando solo el conocimiento metalingüístico.

¹⁹⁸ Otros conceptos del **enfoque humanista**, son la *motivación*, el *filtro afectivo* o la *teoría del monitor*. Para profundizar, ver **anexo F**.

Los aportes *psicológicos* a la glotodidáctica hacen referencia a los factores *afectivos* que inciden en la apropiación de la L2/LE: la motivación, la actitud, la afectividad, la edad, las inteligencias, la aptitud. Los procesos *cognitivos* identificados que forman parte del aprendizaje son la transposición y aplicación del conocimiento de la L1 a contextos en L2/LE, la aplicación del conocimiento sobre la L2/LE a nuevos contextos en esa misma lengua y la corroboración y descarte de hipótesis sobre formas y funciones lingüísticas (MCLAughlin, 1987; Larsen-Freeman & Long, 1991).

Los procesos de RR (Karmiloff-Smith, 1994) y estrategias en adquisición-aprendizaje de una L1/L2/LE (internalización, automatización, consciencia lingüística y comunicativa, secuencia de operaciones en producción y comprensión, estrategias de aprendizaje, tácticas, interlengua, transferencia y análisis de errores) son una zona interdisciplinar que dan cuenta de la complejidad psicolingüística.

El **enfoque estructural**, centrado en la automatización de las reglas que se deducen del modelo que se corrobora en el *habla*, redujo la complejidad mental al anular la mente (la estructura implícita estaba en la forma que se memorizaba). El **enfoque comunicativo**, centrado exclusivamente en los usuarios, redujo la complejidad *lingüística* al situar la didáctica de las lenguas en la variación-actuación. La simplificación apunta a la concepción de la lengua o como un habla gramatical (en el estructuralismo) o un instrumento de comunicación y acción (actos de *habla*). Complejizar implica explicitar la competencia (el sistema), por un lado, y negociar significados que no son textuales, sino dialógicos interculturalmente, con otro. El reduccionismo llevó al tratamiento desintegrado de lenguas, metidas en compartimentos estancos en el currículo, bajo un modelo estático de la asignatura lengua (L1/L2/LE).

El enfoque actual pretende pasar al tratamiento *integrado* de las lenguas en la diversidad, con consciencia lingüística y comunicativa. La *acción* en L2/LE ha dejado de ser simulación de posibles comunicaciones sociales para pretender ser auténticas interacciones, con interlocutores humanos, sociales, verdaderos. Las L2/LE no se aprenden primero y se usan después, se aprenden *mientras* se usan y reflexionan en un proceso mediado (Vygotsky, 1964) y dinámico de redescripciones representacionales (Karmiloff-Smith, 1994) del sistema de la L2/LE en situaciones concretas. Usarlas solo y con el docente no es significativo ya que usarlas significa negociar significados con

otros, que también las usan, para fines reales...“... speaking just to speak is not enough” (Swain, 1993, p. 159). La producción del *output comprehensible* no solo es necesaria para la comunicación en L2/LE sino también para la *consolidación* del conocimiento interlingüístico, la *creatividad* interlingüística, la conciencia metalingüística¹⁹⁹, la construcción compartida del proceso del conocimiento y para el cambio interlingüístico. Los errores que derivan de los productos dan cuenta de las etapas del proceso de la internalización, construcción, desarrollo y concienciación de la L2/LE (hipótesis sobre relaciones L1-L2/LE²⁰⁰, tipo de progresión).

La reflexión metalingüística sobre los aspectos formales de la lengua utilizada, verbalizada y compartida permite que se almacene y quede disponible para provocar el cambio representacional (Karmiloff-Smith, 1994). Mediante el análisis y las actividades que de él surgen (hablar *sobre* la lengua con la que se comunican en L2/LE) se explicita (desde la misma lengua *comprehensible*, es decir con un lenguaje que no necesariamente tiene que ser metalenguaje²⁰¹) y consolidan las estructuras que se han utilizado en el desarrollo de la interacción guiada. Se promueve más eficazmente la RR una vez que se ha completado la tarea, reincidiendo *iterativamente* en los elementos *formales* más destacados durante el desarrollo de la actividad. Así, la enseñanza en lenguas fomenta el cambio en la interlengua²⁰² como instancias del y durante el proceso de adquisición y aprendizaje.

El objetivo de la enseñanza de la forma de la L2/LE es aumentar la *complejidad* como elemento indicador del desarrollo del sistema lingüístico, aumentar la *precisión* (léxico-sintáctica), como elemento indicador del control de dicha competencia y

¹⁹⁹ Pasar del procesamiento semántico al sintáctico: de procesar palabras que funcionan con relaciones semánticas a considerar las categorías funcionales, la relación con la estructura profunda de la predicación y, de esta manera, percibir procesos tales como la concordancia sujeto-verbo, deixis o el orden de las palabras. El procesamiento semántico no es suficiente para *entender* la sintaxis, necesaria para el *output*.

²⁰⁰ A través del autoanálisis guiado del error: verbos irregulares, concordancia, exigencias del verbo, etc.

²⁰¹ Los metalenguajes pertenecen a formalismos propios de la disciplina, a las gramáticas teóricas, en este caso. La didáctica transpone también los formalismos.

²⁰² El momento de apertura al cambio interlingüístico se hace efectivo durante la resolución de la proyección léxica *para* la significación comunicativa. La intervención del docente es efectiva cuando logra unir el *output* y el *input*.

aumentar la *fluidez*²⁰³ (la facilidad y accesibilidad de la expresión), como elemento indicador del grado de internalización de la L2/LE.

El cambio de siglo representa un cambio en el paradigma de la glotodidáctica: la necesidad instrumental de comunicarse con el *usuario-hablante* deviene interacción con un otro *humano*, una persona con mente y con historia, un ciudadano con derechos y obligaciones. Este nuevo modelo de aprendiz pasa de la comunicación al dialogo intercultural, del paradigma tradicional (al que pertenecen los programas formales y funcionales) al paradigma de DD.HH. y procesual.

Los enfoques en didáctica de lenguas, principalmente en L2/LE, son orientaciones para la enseñanza-aprendizaje institucionales. Teniendo en cuenta los modelos implicados en cada uno (de enseñanza, de aprendizaje, el rol del docente, el concepto de estudiante, la consideración del objeto disciplinar *lengua*) se sintetiza lo desarrollado en el siguiente esquema comparativo representado en la Tabla 2:

MODELO	MÉTODO TRADICIONAL	MÉTODO DIRECTO	ENFOQUE POR TAREAS
CONTEXTO	XVIII. Fin: escritura, Estudio de gramática y reglas. Lingüística descriptiva tradicional, el método prusiano, gramática de Port Royal, Seidenstück y Plötz. El latín: una lengua <i>muerta</i> . Modelo de análisis y aprendizaje de lenguas clásicas aplicado a lenguas modernas. Traducción interlineal.	Reacción al formalismo Gran Bretaña, EE. UU., Francia, XIX-hasta los 40. El lenguaje se presenta sin mediación. Reglas y análisis a posteriori. Gouin, Viëtor, Passy, Sweet y Jones, Jaspersen.	Desde los 90 Retoma el enfoque comunicativo. Procesos de información. Currículo como proceso. Mediación y secuenciación didáctica de resolución de problemas. Currículo en la escuela: integra. La forma lingüística como parte del proceso de interlengua.

²⁰³ Los conceptos de fluidez son variados. Fillmore (1979) la considera una habilidad de llenar el tiempo del discurso, usando oraciones coherentes y semánticamente densas. Scarcella & Oxford (1992) la plantean como 'la habilidad de hablar con propiedad en varios contextos', aunque no consideran la habilidad de producir oraciones gramaticalmente correctas, que es lo que actualmente se acepta en los estudios de *output*.

MODELO DE APRENDIZAJE DE LA LENGUA	Deductivo y explícito, de las reglas al comportamiento lingüístico. Memorístico. Se aprende explicando y almacenando información. Ausencia de situaciones comunicativas concretas.	Inductivo, L2/LE =L1 e implícito, sin explicación explícita	Procesos inductivo y deductivo, implícito y explícito. Procesar input y output. RR. Negociación de la dificultad en el aprendizaje. Interlengua. Según estilos y necesidades
ROL DE LA LENGUA	Forma escrita, no se usa la oralidad. Transferir frases de LM a la extranjera.	Oral. Herramienta para comunicar, espontánea.	Medio para crear significado pensando en las formas con las que se hace. Proceso dinámico de adquisición y aprendizaje.
UNIDAD	La frase	El texto	Tarea comunicativa
ROL DEL DOCENTE	Modelo, fuente de información. Explica las reglas y excepciones usando la LM, controla el aprendizaje con ejercicios escritos. No requiere buen nivel de L2/LE	L1 usa solo para L2/LE. Motiva al uso auténtico Proporciona diálogos e historias natural. Retroalimenta	Presenta <i>input</i> , planea secuencia de tareas, favorece la práctica y calibra el proceso. Devuelve el análisis de forma del <i>output</i> .
MODELO DE APRENDIZ	Pasivo. Aplica reglas en composición escrita. Usa conocimiento gramatical y léxico para comprender textos.	Autónomo. Induce las reglas. Generaliza. Centro de la didáctica. Imita el vocabulario y las estructuras.	Participativo, predispuesto, reflexivo, activo. Humano, negocia, responsable, autónomo, tutores, <i>intake-output</i> .

OBJETIVO GENERAL DEL APRENDIZAJE DE LENGUAS	Escritura y producción y habilidades lógicas a través del estudio de la gramática, la traducción y lectura de clásicos.	Hablar en L2/LE Oralidad Adquirida como LM.	Realizar una tarea final: usando estructuras lingüísticas, vocabulario y funciones en contexto
CURRÍCULO	Basado en la literatura escrita en lengua original	Espontáneo, sin programa	Procedural, recursivo, integrado. En cada UD una tarea final. Se especifica contenido y resultados de aprendizaje. Tareas reales y pedagógicas
MÉTODOS, TÉCNICAS, MATERIALES Y AYUDAS	Método gramatical traslacional y de lectura. Lecciones de gramática. Método gramatical de traducción. Pocas técnicas. Uso de traducciones, dictados, ejercicios de manipulación de textos. Sin herramientas tecnológicas.	Método natural (como LM), oral, Método Berliz. Exposición a lengua oral, improvisar. Conversar espontánea Dramatizar, jugar, usar imágenes y gestos. Material no organizado.	Microtarefas, secuencia PPPP. Material pedagógico (dibujos, gráficos, textos...). Material, auténtico, TIC

Tabla 2. Comparación de los modelos en la glotodidáctica.

Fuente: elaboración propia.

3.3. La normativa escolar

Resulta esclarecedor, entonces, conocer los espacios posibles de intervención que regula la normativa escolar con respecto a la enseñanza de L2/LE a estudiantes con TEA en el secundario. Si bien ya se ha hecho referencia al paradigma de **inclusión**, que permite el ingreso a la escuela secundaria de estudiantes con certificado diagnóstico de autismo, dentro de la materia disciplinar el currículo oficial establece las líneas y perfiles de aprendices de lengua española que se espera que forme el docente. Los conocimientos,

habilidades y competencias que el estudiante debe obtener al final de cada ciclo de instrucción son los objetivos que orientan las programaciones y las prácticas docentes.

El perfil del estudiante egresado de la escuela secundaria italiana se construye como un aprendiz típico. Los estudiantes con certificación tienen derecho a un currículo **individualizado** (Legge 104, Camera dei Deputati ed il Senato della Repubblica Italiana, 1992) o **personalizado** (Legge 170, Camera dei Deputati ed il Senato della Repubblica Italiana, 2010). Sin embargo, la normativa establece las líneas a seguir para los exámenes y los programas de formación docentes giran en torno a dichas directrices ya que, al egresar, cada aprendiz debe demostrar el nivel de competencia determinado por la ley. Los docentes se forman en didácticas de lenguas para estudiantes típicos.

El docente tiene garantizada la libertad didáctica-metodológica, es decir que el enfoque glotodidáctico no se establece *a priori* desde las leyes educativas. Pero, los objetivos sí son explícitos: el docente tiene la responsabilidad obligatoria de promover y enseñar las competencias que serán evaluadas y certificadas al final de la escuela.

Institucionalmente, la enseñanza de lenguas, en Italia, está regulada por el *Decreto Legislativo 59* (MIUR, 2004). La escuela secundaria, además de enseñar inglés, establece, en el art. 9, la enseñanza obligatoria de otra lengua comunitaria (español, francés, alemán) a elección. En la escuela secundaria de primer ciclo, se proporciona el nivel I (nivel umbral). El horario reservado para la segunda lengua comunitaria es de dos horas (de 60 minutos cada una) por 33 semanas (66 horas al año), por todo el ciclo de instrucción, 3 años.

El Decreto Ministeriale 254 (MIUR, 2012) de la escuela obligatoria acata los acuerdos del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea para el desarrollo de las competencias claves, que son: comunicación en la L1, en L2/LE comunitaria, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de la iniciativa y espíritu de empresa, conciencia y expresión culturales.

Las competencias que se certifican son conocimientos, habilidades y destrezas personales y construyen un perfil de ciudadano: plurilingüe, tecnológico, autodidacta, democrático, autónomo, creativo, ambiental y pluricultural. El propósito del primer ciclo de la escuela secundaria es la adquisición de conocimientos y habilidades

fundamentales para las competencias culturales básicas en la perspectiva del desarrollo completo de la persona.

Si bien la autonomía didáctica (DM, 254, MIUR, 2012) del docente está garantizada (no se impone un determinado enfoque para la enseñanza de las competencias en general, ni de las L1/L2/LE). Al final de cada ciclo de instrucción, las competencias se tienen que certificar para granizar el paso al ciclo siguiente (del primario al secundario de primer grado y al de segundo grado). La certificación de las competencias en L2/LE se realiza siguiendo el **MCERL**²⁰⁴. Por lo que, aunque no hay un marco normativo que organice el currículo escolar, la certificación se reglamenta según el marco que funciona como referencia para toda la comunidad europea.

Con respecto a la L2/LE, el decreto establece que se desarrollan las competencias para la *comunicación* en L2/LE y que son las habilidades principales requeridas para la *comunicación* en L1. La comunicación en L2/LE también requiere habilidades como la *mediación* y la *interacción intercultural*. El nivel de dominio de cada persona varía entre las cuatro destrezas (comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita) y entre los diferentes idiomas, sus antecedentes sociales y culturales, su entorno y sus necesidades e intereses. El nivel que se evalúa es el A1 que refiere el MCERL.

En el siguiente apartado, se desarrollan específicamente los motivos y enfoques que expresa el MCERL. Su existencia encuadra los programas, cursos, certificaciones y materiales didácticos de todas las lenguas en Europa (y en otros países fuera de la comunidad también) y gestiona las instituciones que las imparten.

3.3.1. El marco común europeo de referencia para las lenguas

palabras nuevas para ideas viejas...
(Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002)

Las indicaciones nacionales del currículo educativo en materia de lenguas en Italia siguen las pautas del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte,

²⁰⁴ Los objetivos para el desarrollo de las competencias, al final de la escuela secundaria de primer nivel, para la L2/LE comunitaria... son atribuibles al Nivel A1 del MCERL... (DM 254; MIUR, 2012)

2002). El MCERL es un documento que sirve para establecer los elementos comunes en las etapas del proceso educativo y medir, de un modo estandarizado, el nivel en una determinada lengua para un estudiante típico.

En 1991, se planteó la necesidad de reconocer la evaluación de los procesos de aprendizaje a través de todos los estados miembros europeos, para lo cual se establecieron criterios internacionales armonizados de *validación* de la evaluación comunes. Estos criterios forman parte del simposio de Rüslikon del Consejo de Europa y del posterior informe elaborado por René Richterich en 1993, donde se plantearon los principios²⁰⁵ de coherencia, transparencia, derecho de elección, derecho a la información, derecho de palabra.

Paralelamente, el Consejo de Europa empezó a elaborar el MCERL. Los *motivos* en el ámbito del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas modernas apuntan a la unidad, la inclusión, el desarrollo y la convivencia de dicho continente con diversas lenguas, culturas e identidades. El entendimiento, la tolerancia y el respeto respecto a las identidades y a la diversidad lingüística y cultural requieren una educación plurilingüe y transcultural desarrollando considerablemente la habilidad para comunicarse entre sí superando las barreras lingüísticas y culturales.

El MCERL enunciaba, así, la preocupación de favorecer la adquisición y el aprendizaje de las lenguas y evitar las posibles interpretaciones que los hablantes, en tanto *agentes sociales*, realizan a partir de la acción comunicativa y que pueden generar barreras culturales. Para ello, el MCERL propone un *enfoque* por **tareas** que retoma la orientación *funcional-comunicativo* y va más allá, proponiendo una tarea comunicativa de acción social y una diversificación de las metodologías que tienen en cuenta el proceso de adquisición y aprendizaje, considerando la *diversidad* cultural, lingüística y social. Este enfoque así considerado da cuenta de una perspectiva co-accional, no ya de acción comunicativa entre usuarios sino de un diálogo conjunto, un actuar comunicativamente *con* un otro ciudadano (Puren, 2004).

El enfoque por tareas diseña el currículo procesual e integrado en UD. Se trabaja mediante actividades comunicativas consideradas *tareas* y *proyectos*. Dentro de este

²⁰⁵ Estos principios orientaron las propuestas del *Portfolio Europeo* de 1996. Este es un documento estandarizado, donde toda persona que aprende o ha aprendido una lengua, puede registrar sus conocimientos lingüísticos y culturales.

enfoque, se buscan las *actividades* que cuenten con una situación comunicativa real, en las que las tareas sean significativas y permitan desarrollar la competencia comunicativa con sentido social. El *acto de habla* pasa a ser *acción social*, enfatizando la dimensión colectiva de las acciones y su finalidad social.

Entre los conceptos teóricos claves utilizados en el MECRL se encuentra la *competencia* (que retoma la concepción del **enfoque comunicativo**) definida como el conocimiento mínimo suficiente que se requiere para ejecutar un tipo de tareas específicas. Distingue entre competencias *generales* (necesarias en un mundo multicultural en el que comprender al otro es necesario) y *lingüístico-comunicativas* (permiten al hablante comunicar usando únicamente elementos lingüísticos; (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, pp. 99-127). Las competencias generales son el *conocimiento declarativo* (el saber o los conocimientos previos), el *conocimiento procedimental* (el saber hacer o las destrezas y habilidades), *la competencia existencial* (saber ser o habilidades sociales) y la capacidad de aprender (saber saber).

El MECRL divide a las *competencias lingüístico-comunicativas* en tres tipos: la *competencia lingüística*, la *competencia sociolingüística* y la *competencia pragmática*. Esta división no coincide exactamente con los enfoques comunicativos²⁰⁶ previos.

Las actividades comunicativas involucran las destrezas de comprensión (auditiva y lectora), expresión (oral y escrita), interacción (por ejemplo, dialogar o chatear) y la mediación (facilitar la comunicación y comprensión entre personas de distintas culturas, interpretándolos, por ejemplo, traducir un texto).

La enseñanza de una lengua sigue un *currículo* recursivo, procesual, integrado y progresivo en tres niveles: Nivel Inicial o Umbral, A, (usuario básico); Intermedio, B²⁰⁷,

²⁰⁶ El MCERL distingue, como componentes de la competencia comunicativa, la lingüística, la sociolingüística y la pragmática. Dentro de esta última incluye las que Canale especificaba como estratégica y discursiva.

²⁰⁷ B1 (intermedio) hace referencia a un dominio de L2/LE de una persona que es capaz de comprender textos claros y en lengua estándar de temas conocidos, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Realiza viajes por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares. Describe experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, justifica sus opiniones y explica sus planes. Se necesitan 240 horas de instrucción después del nivel A2. El B2 (intermedio alto) hace referencia a un dominio de L2/LE de una persona que se expresa por sí mismo con seguridad, utiliza el vocabulario aprendido y se comunica con autonomía. Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos, tanto concretos como abstractos, incluso de carácter técnico si pertenecen a su especialización. Se relaciona con hablantes nativos con fluidez y naturalidad. Está capacitado para producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista. Se requieren aproximadamente 240 horas de instrucción después del nivel B1.

(usuario independiente) y avanzado, C²⁰⁸, (usuario competente). El MCERL usa los mismos parámetros en todos los países donde se aplica²⁰⁹. Por lo tanto, un nivel de lengua A1 para la lengua española equivale a un nivel de lengua A1 en portugués, italiano inglés, etc. En Italia, en el secundaria de primer nivel, la enseñanza del español alcanza el nivel A1; en el de segundo nivel (liceo), desde el A2²¹⁰ o hasta el B2.

El nivel A1 (acceso) hace referencia a un dominio de competencia de L2/LE de una persona que comienza estudiando una L2/LE (en este caso el español) sin conocimiento previo de la misma y llega a comprender y utilizar expresiones nocio-funcionales cotidianas de uso frecuente, así como frases destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato (*presentarse* a sí mismo y a otros, a *pedir* y *dar* información personal básica, a *orientarse* en el espacio, *referirse* a sus pertenencias y las personas que conoce). Para llegar a este nivel, se requieren, al menos 120 de instrucción. Se llegan a dominar mensajes cortos orales y escritos relacionados con las áreas familiares, aspectos de la vida y del entorno (competencia comunicativa). Se comunica oralmente en actividades que requieren solo un *intercambio* simple y directo de información sobre temas familiares y habituales; *se relaciona* de forma elemental, siempre que el interlocutor hable claro y despacio y con paciencia; pide explicaciones, realiza las tareas de acuerdo con las indicaciones dadas en idioma extranjero por el profesor (interacción). En este nivel, se pueden leer textos cortos y simples con técnicas apropiadas para el propósito (comprensión). Se es capaz de establecer *relaciones* entre elementos lingüísticos-comunicativos (competencia metalingüística) y culturales (competencia metacognitiva) simples propios de los idiomas de estudio. Se confrontan

²⁰⁸ C1 (dominio operativo eficaz) hace referencia a un dominio de L2/LE capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Se expresa de forma fluida y espontánea. Hace uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Produce textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto. Se requieren aproximadamente 240 horas de instrucción después del nivel B2.

C2 (maestría) hace referencia a un dominio de L2/LE de una persona que es capaz de comprender con facilidad lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita y presentarlos de manera coherente y resumida. Se expresa espontáneamente, con fluidez y precisión, diferenciando sutilezas y matices de significado. Se necesitan aproximadamente 240 horas de instrucción después del nivel C1. Equivale a un dominio de L1.

²⁰⁹ En Argentina se evalúan las competencias de dominio del EL2/LE con los exámenes CELU. Pero, no hay un marco de enseñanza-aprendizaje, sino enfoques. El CELU evalúa los niveles B y C.

²¹⁰ El nivel A2 (plataforma) hace referencia a un dominio de L2/LE de una persona que comprende frases y expresiones de uso frecuente: información básica sobre sí mismo y su familia, hace las compras, se ubica en diferentes lugares, oficios, etc. Sabe comunicarse en tareas simples y cotidianas. Y es capaz de hablar de su propio pasado. Se requieren aproximadamente 120 horas de instrucción después del nivel A1.

los resultados logrados en diferentes idiomas y las estrategias utilizadas para aprender (capacidad de aprender).

El currículo del ciclo trienal del secundario obligatorio en Italia se proyecta para alcanzar el nivel A1 de la LE. Para cada año, se diseñan 5 UD, equivalentes a 5 macrotareas. Las tareas, se ha visto ya, son el dispositivo de enseñanza-aprendizaje que permite adquirir/aprender L2/LE y aprender a aprender, porque, en la actividad, se adquiere, se usa la lengua, se aprende, se procesa algún tipo de información y se reflexiona explícitamente sobre el proceso. Por lo que, el currículo sigue un recorrido recursivo, inductivo-deductivo que sigue los procesos de adquisición-aprendizaje de lenguas y la RR en tanto instancias iterativas de explicitación de los conocimientos que permiten el acceso, la disposición y flexibilidad verbalizable de los mismos.

Se plantea como objetivo un producto final para la secuencia que motiva todo el trabajo. El plan, para el diseño de una secuencia didáctica mediante tareas, requiere un marco con, al menos, los siguientes pasos:

1. Selección del tema o centro de interés,
2. Planificación de la tarea final,
3. Determinación de los objetivos,
4. Contenidos necesarios,
5. Secuencia de tareas,
6. Instrumentos y procedimientos de evaluación.

La elección de métodos y materiales depende del contexto. Dentro de la escuela, se refiere a su organización, al idioma o idiomas enseñados, a la posibilidad de formas de conexión, incluso a la ex-escuela o integración con otras enseñanzas, recursos, a las limitaciones, como espacio, subsidios, herramientas y equipos disponibles, el número de estudiantes, la ubicación por hora del L2/LE, etc. El contexto incluye, además, el entorno sociocultural y lingüístico de pertenencia, la actitud de las familias y los estudiantes hacia el aprendizaje de L2/LE en general y del español en particular, las habilidades cognitivas, comportamientos, estilos de aprendizaje, intereses, conocimientos de la L1, cualquier experiencia previa de aprendizaje L2/LE, etc. sobre cómo se comportan los estudiantes, guiados y no guiados, qué estrategias emplean, qué principios semánticos y cognitivos aplican.

Un principio metodológico del Consejo de Europa es que los métodos que se empleen en el aprendizaje, la enseñanza y la investigación de la lengua sean aquellos que se consideren más *eficaces* para alcanzar los objetivos acordados, en función de las *necesidades* de los estudiante como individuos en su contexto social. La eficacia depende de la *motivación* y de las características *particulares* de los estudiante, así como de la naturaleza de los recursos, tanto humanos como materiales, que se pueden encontrar. A mayor diversidad de objetivos, mayor diversidad de métodos y materiales.

Los estudiantes son las personas implicadas en el centro de los procesos de adquisición y aprendizaje de la L2/LE. Son considerados personas competentes, activas, participativas, autónomas, autodidactas, conscientes de sí mismos. Tienen que:

desarrollar las competencias y las estrategias, y realizar las tareas, las actividades y los procesos necesarios para participar con eficacia en situaciones comunicativas... cuando la enseñanza termina, el aprendizaje posterior tiene que ser autónomo... (para) que los estudiantes se hagan cada vez más conscientes de la forma en que aprenden, de las opciones de que disponen y de las que más les convienen. (que) elijan los objetivos, materiales y métodos de trabajo en función de sus propias necesidades, motivaciones, características y recursos.. capaces de adoptar sus propias decisiones. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, p.140)

El aprendiz del MCERL (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002) es un estudiante que va a convertirse en *usuario* plurilingüe con competencias interculturales²¹¹, como ciudadanos con mente e historia:

usuarios plurilingües capaces de desarrollar la interculturalidad. Las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de una L2/LE y contribuyen a crear conciencia, destrezas y capacidades interculturales. Permiten que el individuo desarrolle una personalidad más rica y compleja, y mejoran la capacidad de aprendizaje posterior de lenguas y de apertura a nuevas experiencias culturales. Asimismo, capacitan también a los alumnos para mediar, a través de la interpretación y de la traducción, entre hablantes que no pueden comunicarse de forma directa en las dos lenguas implicadas. Naturalmente, hay un lugar para estas actividades y competencias que diferencian al estudiante de la lengua del hablante nativo monolingüe. (p. 47).

Este modelo de aprendiz como *agente social*, como *hablante intercultural* y *aprendiz autónomo* apunta a un estudiante ciudadano en un mundo con movilidad e intercambios transnacionales que requiere de competencias en lenguas y culturas para el futuro. La diversidad que se contempla es cultural, lingüística y de necesidades/intereses/gustos personales, pero no de neurodesarrollo atípicas como los estudiantes con TEA. El modelo de estudiante del MCERL es de un aprendiz típico.

²¹¹ La habilidad de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas, manteniendo estable la propia identidad durante de mediación entre culturas y ayudando a otros a estabilizar la suya.

3.4. El español: la lengua a enseñar

“Esto nos lleva a preguntarnos de quién es la lengua, quién le da el nombre y quiénes reconocen su lengua en ese nombre. La lengua es de todos sus hablantes... me pregunto si esa que se dice de todos es la misma lengua; en caso de serlo, quiénes son sus dueños y atendiendo a que una lengua con tantos hablantes, además de un capital simbólico es un capital económico, quiénes hacen usufructo de ella.”

(Andruetto, 2019)

La que se denomina ‘española’ es la lengua castellana que se extendió en la península ibérica, en el continente americano y africano. El castellano incorporó, a lo largo de la historia, vocablos y expresiones de las diferentes lenguas de la península ibérica y de las ex colonias de España. El español es la lengua oficial de 21 países y lo hablan casi 600 millones de personas como L1. En España, hay 46 millones, pero la primacía de la norma la tiene la variedad peninsular central (castellana²¹²), según la Real Academia.

La elección del español a enseñar es la elección del sistema a transponer. Entre la variedades se encuentran, además del español castellano²¹³, el andaluz²¹⁴, el canario²¹⁵, el caribeño²¹⁶, el mexicano y centroamericano²¹⁷, el andino²¹⁸, el del Río de

²¹² Sólo el 12% de los hablantes de español sigue la distinción *s/z* y usa el *vosotros*, por ejemplo.

²¹³ Rasgos: fonética y fonología: distinción *s/z*; conservación de consonantes final de sílaba; yeísmo (distinción *ll* y *y*). Gramática: *vosotros* (2 pl.); *tuteo*. Léxico: ‘autobús’, ‘cremallera’, ‘mantequilla’...

²¹⁴ Rasgos: fonética y fonología: abertura de vocales finales; seseo; aspiración, debilitamiento y pérdida de consonantes final de sílaba; yeísmo; *ch* fricativa. Gramática: *ustedes* (2 pl.); *tuteo*. Léxico: castellano.

²¹⁵ Rasgos: seseo; yeísmo; aspiración, debilitamiento y pérdida de consonantes finales de sílaba; sonorización y oclusión de *ch*. Gramática: *ustedes* (2 pl.); *tuteo*. Léxico: castellano y americano (guagua=‘autobús’); guanche.

²¹⁶ Rasgos: fonética y fonología: alargamiento vocálico (Rep. Dominicana); seseo; yeísmo; aspiración, debilitamiento y pérdida de consonantes finales de sílaba; nasalización de vocales en contacto con nasal final; pronunciación [l] de *-r*. Gramática: *ustedes* (2 pl.); *tuteo*; pretérito indefinido por el perfecto; diminutivo afectivo en adverbios y gerundios (ahorita); adverbialización de adjetivos (‘habla lindo’); uso de ‘acá/allá’, ‘no más’, ‘recién’ (sin participio); derivaciones en *-oso* y *-ada* (molestoso); ‘luego de’, ‘después de’. Léxico: americanos; manierismos.

²¹⁷ Rasgos: fonética y fonología: debilitamiento y extinción de vocales átonas ([ántes] ‘antes’); seseo; yeísmo; debilitamiento y extinción de oclusivas entre vocales ([táula] ‘tabla’); pronunciación de *-tl* ([átlas]). Gram.: *ustedes* (2 pl.); *tuteo*; pretérito indefinido por perfecto; diminutivo afectivo en adverbios y gerundios; adverbialización de adjetivos; ‘acá/allá’, ‘no más’, ‘recién (sin participio)’; derivaciones en *-oso*, *-ista* y *-ada*; ‘luego de’, ‘después de’. Léxico: americanos, manierismos e indigenismos regionales.

²¹⁸ Rasgos: fonética y fonología: debilitamiento y extinción de vocales átonas; seseo; yeísmo; *-tl*. Gramática: *ustedes* (2 pl.); *Su Merced*; pretérito indefinido por perfecto; adverbialización de adjetivos; diminutivo afectivo en adverbios y gerundios; ‘acá/allá’, ‘no más’, ‘recién (sin participio)’; *-oso*, *-ista* y *-ada*; ‘luego de’, ‘después de’. Léxico: americanos, manierismos e indigenismos.

la Plata y chaqueño²¹⁹ y el chileno²²⁰. Actualmente, en Italia, la enseñanza del español como LE sigue la variedad peninsular central *neutralizada*. Las otras variedades lingüísticas se van introduciendo, en teoría, progresivamente. En el nivel intermedio, se enseña la extensión lingüística y cultural del español a través de textos (orales o escritos) auténticos (producidos de manera espontánea por hablantes de L1 de diversa procedencia y extracción social), presentando así muestras de otras variedades.

La selección de las variedades lingüísticas y de los rasgos que se presentan siempre de manera controlada, a lo largo de los diferentes niveles, en Italia, responde a un criterio de utilidad real: la cercanía. La mayor parte de los estudiantes viaja a la península ibérica para realizar inmersiones lingüísticas e intercambios. Igualmente, la mayor parte de las casas editoriales elaboran libros con la norma peninsular central.

La pretensión de universalidad, homogeneidad de un español neutro²²¹ apunta a la aplicación en una amplia zona de validez y vigencia de los países de lengua española. Aunque, el *input* español que el docente enseña es el de su propia variedad de habla, que puede ser medianamente controlado y elaborado para una mayor claridad y comprensión de los estudiantes.

Desde el paradigma de DDHH y de inclusión, la enseñanza de lenguas parte del principio de que hay varios *españoles* y que algunos usos se aplican para ciertas zonas, no excluyentes entre ellas. Así, el español tiene una norma policéntrica: no hay un único centro rector sino múltiples, lo que lo hace fértil, diverso y variado. Esa competencia intercultural es el reconocimiento de las peculiaridades identitarias de cada región.

Desde allí, es necesario considerar el rasgo de lengua que sea lo suficientemente perceptible. Para ello, la reflexión en la enseñanza de la L2/LE pasa por priorizar los elementos equivalentes entre la L1 y la lengua meta. La enseñanza de lenguas romances favorece mecanismos de transferencia de elementos análogos: cuanto más elementos análogos, mayor velocidad y logros en la adquisición-aprendizaje. Por ejemplo, el

²¹⁹ Los argentinos representan el 11% del total de los hablantes de español. Rasgos fonéticos y fonológicos: seseo; yeísmo rehilado; *-tl*. Gram.: *ustedes* (2 pl.); *voseo*; pret. indefinido por perfecto; diminutivo afectivo en adv. y gerundios; adverbialización de adj.; 'acá/allá', 'no más', 'recién' (sin participio); *-oso* y *-ada*; 'luego de', 'después de'. Léx.: americanos, manierismos e indigenismos. El *voseo* argentino forma parte de la norma española, aunque el tratamiento de *vos* se usa en toda América.

²²⁰ Rasgos: fonética y fonología: seseo; yeísmo; *-tl*. Gram.: *ustedes* (2 pl.); pret. indefinido por perfecto; diminutivo afectivo en adverbios y gerundios; adverbialización de adj.; 'acá/allá', 'no más', 'recién' (sin participio); *-oso* y *-ada*; 'luego de', 'después de'. Léx.: americanos, manierismos e indigenismos.

²²¹ La pretensión de homogeneización también elimina los rasgos identitarios y distintivos de cada español, para priorizar, así, criterios económicos.

español castellano, en cuestiones de fonética y fonología, destaca rasgos sibilantes de la distinción entre *s* y *z* que favorecen la distinción fonética y la conversión fonema-grafema-fonema. La ortografía y la lectura en voz alta resultan, así, de baja dificultad.

Al reflexionar sobre las variedades se destacan los aspectos sociolingüísticos y comunicativos, es decir, las variedades sociales y estilísticas del español (la lengua culta, la popular y la vulgar, que, a diferencia de la anterior, se encuentra fuera de lo correcto y admitido) y los contextos comunicativos en los que se usa la lengua (situaciones formales, informales). En el nivel A1, estas consideraciones aún no se aplican. Del mismo modo, la enseñanza del ELE a estudiantes con TEA requiere restringir la variedad, la variabilidad y la diversidad de elementos de lengua debido a las dificultades neurocognitivas de dicha condición, desarrolladas en el primer capítulo. Por lo que, el criterio de pertinencia de la variedad ha de priorizar los elementos con mayor posibilidad de transferencia de L1 a LE. Con respecto a los aspectos sociolingüísticos y comunicativos, las explicitación de los contextos de interacción y de los parámetros en la comunicación permiten limitar los contextos de aplicación de determinadas expresiones. De este modo, resultan accesibles y manipulables las situaciones en que se utilizan y ejecutan determinadas y limitadas competencias comunicativas.

3.4.1. El español: la competencia lingüística a enseñar

...learning Romance languages such as Italian and French progressed faster than those learning a Germanic language such as German and English.
(European Commission, 2005)

En la adquisición-aprendizaje de una L2/LE inciden diferentes factores²²², entre ellos, la L1. Las similitudes y diferencias entre la L1 y la lengua meta son uno de los parámetros que explican los logros (transferencia positiva) o los errores y dificultades (transferencia negativa o interferencia). Su conocimiento permite interpretar los *output* de los estudiantes en términos de procesos de interlengua y sobre ellos reflexionar para una adecuada enseñanza. La *transferencia* de un elemento de una lengua a otra es un

²²² Factores sociales, contextuales, neuropsicológicos, frecuencia de uso de determinados elementos, etc. inciden en dicho proceso. Aquí, se abordarán exclusivamente los aspectos comparativos de las lenguas.

fenómeno difuso, automático, implícito y espontáneo. La lingüística comparativa esclarece las etapas de los procesos de adquisición-aprendizaje y de enseñanza del ELE.

Para estudiantes de secundario de L2/LE, el aprendizaje de vocabulario y el análisis formal resulta veloz y se potencia según el nivel de transparencia entre la L1 y la lengua meta. El ELE, tiene una alta transparencia con el italiano (lenguas romances). La *transparencia* es un parámetro, en los procesos de adquisición-aprendizaje, que puede obstruir las transferencias positivas de la L1 a la lengua meta.

Asimismo, la *afinidad* entre el italiano y el español ayudaría a crear una mayor conciencia lingüística de la L1, por la comparación continua y directa con el metalenguaje. Aunque, existe el riesgo de una confusión lingüística si las diferencias no se aclaran correctamente. La *distancia percibida* permite transferir estructuras de la L1 a la L2/LE cuando encuentra afinidades de distancia mínima. La analogía entre el sistema vocal italiano y el español y las transparencias léxicas, que facilitan la comprensión aún con poco conocimiento de ELE, favorecen la sensación de una fuerte afinidad. Una vez que se alcanza un nivel intermedio, se pierde la confianza en la transferencia generando una percepción de mayor distancia por conciencia de las diferencias. En una tercera fase del estudio, se puede recuperar la confianza en las afinidades lingüísticas entre la L1 y la lengua meta, ya que se *consolidan* las habilidades lingüísticas.

Así, la cercanía entre el italiano y el español, en los diferentes niveles de lengua, favorece la fase inicial de aprendizaje, especialmente a nivel de comprensión. En la adquisición-aprendizaje de estas lenguas, se evidencia una primera fase de progreso rápido y motivante que puede seguir la fosilización de la interlengua, una fase durante la cual ya no es posible eliminar las interferencias. La similitud entre el italiano y el español puede favorecer el 'cambio de código'²²³ (*code switching*) y evitar, en algunos casos, el desarrollo de la *consciencia* de las identidades de cada lengua (similitudes y diferencias) sentando las bases para fenómenos de fosilización. La Tabla 3 compara los niveles de transparencia y afinidad entre los niveles de la lengua del italiano con el español, el inglés y el alemán (tres lenguas que se enseñan en la escuela secundaria como LE; Ammirati, 2015).

²²³ La conmutación del código genera expresiones en las que aparecen elementos de ambas lenguas: 'saludos a *tutti*', un 'itañolo' como emergencia de la interlengua.

LENGUA	TRANSPARENCIA	FONOLOGÍA	ORTOGRAFÍA	MORFOSINTAXIS	LÉXICO
Inglés	↓	baja	baja	media	media
Alemán	↑	baja	baja	baja	baja
Español	↑	media	media	media-alta	alta

Tabla 3. Comparación de afinidad y de transparencia entre diferentes lenguas.

Fuente: elaboración propia.

Si bien superficialmente hay un alto grado de afinidad, la mayor distancia entre el español y el italiano (Costamagna & Marcaccio, 2010) se encuentra en el nivel fonético y fonológico-ortográfico con diferencias en la composición del sistema consonántico y en la relación entre pronunciación y ortografía. Cuantos menos elementos equivalentes haya entre las lenguas mayor será el grado de dificultad del aprendizaje. Los mecanismos de conversión de fonemas a grafemas manifiesta dificultades debido a la tendencia a enfatizar las similitudes aparentes de la forma gráfica de las palabras y, a veces, la correspondencia léxica y/o semántica total lleva a sobrestimar la proximidad tipológica que genera errores de pronunciación (durante la lectura) de escritura (durante el dictado) y copia de transcripción.

En el español americano, hay menos correspondencia entre grafemas y fonemas que en el español peninsular y que en el italiano. Al fonema /s/, por ejemplo, corresponde en la ortografía americana, la <z> (zapato), el <c> (cebolla), el <s> (sol). La variante del español peninsular disminuye efectos de solapamiento de los fonemas.

El sistema de acentuación no es transparente entre ambas lenguas, fenómeno que acarrea una transferencia negativa a nivel ortográfico (Costamagna & Marcaccio, 2010). La acentuación en las palabras italianas no se muestra gráficamente. La ortografía del español, si bien es clara y predecible, no es un hábito para estudiantes italianos. Asimismo, difieren, muchas veces, en la acentuación de palabras idénticas y en la ortografía, por lo que la lectura en voz alta manifestará errores de interlengua.

Con respecto a la fonología (Costamagna & Marcaccio, 2010), la interferencia predomina en las etapas iniciales de la adquisición-aprendizaje²²⁴, fundamentalmente en situaciones informales, mientras que en tareas formales (lectura a voz alta, repetición de

²²⁴ La pronunciación no permite gradualidad. La entonación, la acentuación y el sistema segmental operan en su totalidad desde el primer momento. Por ello, incide la L1 en la transferencia a la lengua meta.

expresiones reales) el control consciente inhibe la transferencia. En fases más desarrolladas, la interferencia disminuye.

Se puede ejercer algún control (al menos desde el currículo) sobre algunos contenidos funcionales, gramaticales o lexicales. Aquellos niveles de lengua meta que difieren de la L1, pero no son más marcados no serán difíciles de adquirir-aprender. Sintácticamente, ambas son lenguas de sujeto no marcado en el orden sintagmático. La estructura de la frase en los dos idiomas no tiene diferencias sustanciales.

Morfológicamente, hay numerosos casos de categorías de inflexión congruentes. Pero, el italiano y el español presentan muchas diferencias en la formación del plural, el paradigma del artículo y el uso de preposiciones y su adquisición-aprendizaje produce interferencias bastante prolongadas por la simplificación de estructuras contrastantes. Dicho fenómeno, sin embargo, no impide la comunicación.

La formación del plural y el paradigma del artículo manifiestan una relativa simetría estructural sin identidad de formas, donde se manifiestan los contrastes y las interferencias entre el italiano y el español (Costamagna & Marcaccio, 2010). Las preposiciones abren espacios sintácticos por los que su uso está ligado a relaciones gramaticales entre los sintagmas. La naturaleza funcional de las preposiciones hace que no tengan un significado unitario, sino que asuman diferentes significados según los contextos. Para muchas, es posible identificar un sentido básico: un campo semántico primitivo como el del espacio, del tiempo, la direccionalidad. Es precisamente en el uso de las preposiciones donde se establecen las transferencias negativas por la falta de referencialidad y el contraste del uso.

La comparación entre los sistemas verbales de tiempo y de modo de italiano y español²²⁵ da cuenta de una simetría estructural. La morfosintaxis codifica de manera sustancialmente análoga las distinciones temporales, modales, de expectativa, de función y de persona (Costamagna y Marcaccio, 2010). Sin embargo, la simetría estructural no significa la identidad de las formas, donde se manifiestan los contrastes y, las interferencias en producción, generan interlenguas en este nivel (*tenevo* por 'tenía').

²²⁵ La variedad castellana distingue los usos del pretérito perfecto simple y el compuesto de un modo análogo al italiano, no así las otras variedades del español que, en su mayor parte, eliminan del uso el pretérito perfecto compuesto.

Los tiempos compuestos de todos los verbos se forman con la ayuda de un verbo auxiliar. En español hay un solo verso auxiliar (haber), en italiano, dos (*essere*, ‘ser’ y *avere*, ‘tener’). En el uso de ambos se manifiestan los contrastes y, las interferencias en producción, generan igualmente errores de transferencia (por ejemplo: ‘soy venido’ del italiano *sono venuto*, en vez de ‘he venido’).

La cercanía léxica permite la comprensión pasiva entre ambas lenguas, pero puede interferir negativamente en la producción al considerar los procesos morfológicos de formación de palabras como caricaturas de la propia lengua²²⁶ (Gil, 1990).

En el nivel léxico hay un alto porcentaje de afinidad de palabras con el mismo origen latino que favorece la comprensión y producción. En italiano y español hay lexemas idénticos (madre, padre, libro, casa, lengua, etc.). Sin embargo, el fenómeno de *falsos amigos*²²⁷ produce errores (por ejemplo: ‘subir’ en español significa *salire* en italiano, en cambio ‘salir’ en español significa *uscire* en italiano).

En el componente semántico, la categorización de la realidad es afín, con una similitud bastante alta.

La situación de cercanía entre las dos lenguas también tiene sus ventajas ya que se potencian estrategias de adquisición (intuitivas, espontáneas, inconscientes) como la congruencia, correspondencia y la diferencia (Costamagna & Marcaccio, 2010). Al percibir casos de *congruencia* entre la L1 y la lengua meta se facilita la construcción de hipótesis intuitivas sobre la L2/LE adoptando estrategias de recurso de la L1, por similitud. La *correspondencia* permite descubrir algunos procedimientos para relacionar formas y reglas de la L2/LE con formas y reglas de la L1 (y viceversa). Y, la diferencia permite el contraste entre la L1 con elementos y formas de la L2/LE.

La afinidad y la transparencia entre la L1 y la L2/LE favorece la generación de hipótesis durante la adquisición favoreciendo el aprendizaje en tanto instancia de confirmación de lo similar o descarte de hipótesis incorrectas por la diferencia entre las lenguas. Los procesos de RR, en cuanto instancias de explicitación de los niveles

²²⁶ Muchos italianos están convencidos de que el español es *facilísimo*, basta con añadir una -s- al final del 95% de las palabras para formar el plural. También ocurre al contrario: hablantes del español creen que hablar italiano es colocar una ‘i’ (morfema de pluralidad), al final.

²²⁷ Palabras que tienen una gran similitud en términos de sonido o gráficos, pero que corresponden a diferentes significados en ambos idiomas.

contrastados, hace consciente y verbalizable los procesos y exigencias expresivas de la L2/LE que no presentan correspondencia directa.

La estrategia de congruencia se usa en las primeras etapas del aprendizaje, mientras que, en las fases posteriores, se privilegia la correspondencia. En las etapas avanzadas de aprendizaje, las interlenguas se caracterizan por un uso más correcto de las tres estrategias.

La conciencia lingüística en L1 permite hacer espontáneamente metalenguaje en L2/LE, reflexiones implícitas sobre la lengua en sí misma. La transferencia de la conciencia lingüística del italiano al español ocurrirá a condición de que exista una adecuada exposición-transposición-explicitación de la LE. La reflexión puede abordar el *output* realizado con el análisis de errores²²⁸ como la comparación entre lenguas²²⁹. Sin una reflexión, los errores se fosilizan, se continúan desplazando elementos de L1 a LE de manera irreflexiva con el riesgo de extender su ámbito de aplicación.

La transparencia y afinidad demanda menos procesos de explicitación y de deducción de reglas en los niveles en los que hay *correspondencia* y *congruencia*. Al contrario, cuanto menos representación equivalente haya entre las lenguas mayor será el grado de dificultad del aprendizaje, por el mayor número de hipótesis a cotejar, carga de memoria de trabajo y la mayor posibilidad de generar errores como estrategias de compensación a las faltas de competencia para una actuación correcta, transferencias de la L1 a la L2/LE. Los estudiantes con dificultades de aprendizaje no requieren tantas configuraciones de apoyo para potenciar y andamiar la adquisición-aprendizaje del ELE. De allí que el español sea la LE más demandada en la escuela secundaria para estudiantes con diferentes problemas relacionados con la lengua.

3.4.2. El español: la competencia pragmática a enseñar

When in Rome, do as Romans do...
Proverbio italiano

La pragmática se ocupa de las condiciones en las que se realizan los hechos lingüísticos descritos por la sintaxis y la semántica. Es decir, el uso real y efectivo de la lengua en

²²⁸ El análisis de errores de la interlengua consistía describir la lengua del estudiante en su totalidad. Estas descripciones han desarrollado la investigación del aprendizaje de L2/LE, ver **anexo F**.

²²⁹ El italiano de los estudiantes puede ser utilizado como elemento positivo. Por analogía o por oposición, la comparación explícita de estructuras lingüísticas, *a posteriori*, en todos los niveles de la lengua genera conciencia meta-, inter- y translingüística.

su contexto, así como los aspectos extralingüísticos. Esta disciplina estudia cómo los hablantes de una determinada lengua interpretan enunciados dentro de un contexto, es decir, cómo analizan el lenguaje en uso contextualizado. Para ello, estudia los *principios* y *máximas* que rigen la comunicación (cooperación, pertinencia, etc.), tiene en cuenta las *presuposiciones* y/o *implicaturas* que se dan en toda situación comunicativa, analiza las *intenciones* comunicativas de los hablantes, considera los *contextos* en los que se insertan los enunciados, se preocupa de los *significados* y de la *adecuación* de los *outputs* y explica los desfases que llevan a fallas o problemas comunicativos.

Cada uso efectivo de la lengua (*actuación*) está guiado por conocimientos (*competencias*) y dichos conocimientos son las capacidades para interactuar lingüísticamente; principios y máximas de orden general que rigen la comunicación y las pautas establecidas para dicho intercambio. La glotodidáctica orienta la enseñanza de la L2/LE a lo que se dice (lengua), lo que se quiere decir en cada momento (intención) y lo que se espera que se diga (adecuación al contexto).

Canale (1983) propuso la competencia estratégica como la capacidad de compensar deficiencias en la *comunicación* con ayuda verbal y no verbal, y la competencia discursiva²³⁰ que permite construir unidades significativas, por encima de la oración. Ambas sostienen el modelo comunicativo y están consideradas en el **MCERL** como la competencia pragmática.

La comunicación humana es una actividad intencional. Uno de los propósitos es el de influenciar la mente y el comportamiento de las personas. Aparte de algunas formas de interacción más convencionales, la comunicación va más allá de las reglas sintácticas o normas académicas. Para formular un enunciado apropiado comunicativamente, hay que seguir algunas máximas sobre la cantidad y sobre el tipo de información a vehicular en un contexto dado (Grice, 1975). Para formular interpretaciones adecuadas de los enunciados de otros, se asume implícitamente que los interlocutores se adecuan a tales máximas. Las interpretaciones en L1 se apoyan sobre

²³⁰ Las señales discursivas son expresiones con una función conectiva a nivel pragmático. Esta función puede ser interactiva (en conversación) o metatextual (en textos). Son las expresiones utilizadas para tomar, mantener (rellenar) o ceder el turno, para recordar o controlar la atención del interlocutor o incluso la recepción del mensaje, para pedir un acuerdo o confirmación, modular el significado semántico-pragmático de la enunciación, o para confirmar que está atento al discurso del otro, de acuerdo o en desacuerdo, para pedir explicaciones, para confirmar que ha entendido o simplemente para interrumpir al hablante. Las expresiones que indican la apertura, continuación o cierre de una oración, la introducción de digresiones, paráfrasis, correcciones o ejemplos son señales discursivas metatextuales.

la asunción de que las otras personas actúan racionalmente en L1, utilizando eficazmente los medios cognitivos y comunicativos a disposición.

La producción y comprensión de enunciados se basa en conocimientos de las máximas conversacionales (Grice, 1975). Estas, en base al principio de cooperación para comunicarse, rigen la conversación: máxima de calidad (la información es verdadera y verificable), máxima de modo (lenguaje claro y comprensible, inequívoco), máxima de cantidad (suficiente para la solicitud/situación, no se da información excesiva) y máxima de pertinencia (lo que se dice es relevante para el contexto y el tema). La enseñanza de la L2/LE requiere explicitar tales máximas y las reglas pragmáticas de la L2/LE que implican una violación o falta de respeto de las mismas.

Las **máximas de Grice**, sin embargo, no dan cuenta de cuándo un enunciado es más o menos relevante para un oyente y cómo. La teoría de la relevancia (Sperber & Wilson, 1986) es un intento por superar los problemas acerca de los factores cognitivos que hacen que un enunciado sea más o menos relevante. Los factores que guían el proceso de interpretación de la comunicación, como un proceso inferencial y una actividad racional, dan cuenta de los presupuestos y conocimientos previos del oyente. El principio de relevancia plantea que la deducción del significado de la expresión del hablante se activa cuando produce un efecto cognitivo positivo. Este efecto se realiza cuando se ejecutan deducciones, implicaturas, supuestos o procesos inferenciales con poco esfuerzo cognitivo.

En el análisis centrado en las intenciones de los hablantes, se describe la lengua desde perspectivas funcionales comunicativas. Los actos de habla (Austin, 1962; Searle 1969) son unidades amplias de intervenciones de los hablantes. Algunas cumplen una función social (*saludar, invitar, elogiar, etc.*), otras tienen un fuerte carácter ritual. Las expectativas intervienen tanto en lo que dicen como en lo que interpretan.

La descripción pragmática disminuye el choque cultural de actuaciones lingüísticas en el país de la L2/LE (Miquel, 1997). Los actos de habla son actos de cultura, reglas propias de la comunidad lingüística. En este sentido, se analizan desde todos los aspectos que en ellos inciden, no solo la descripción de estructuras, sino, también, posibles explicaciones sobre los *presupuestos*, las *expectativas*, las *actitudes*, los *comportamientos*... las *convenciones contextuales* (Gumperz, 1979, 1982, 1997).

1. hay actos de habla que existen en unas lenguas y en otras, no. El *brindar* es un acto de habla español frecuente en la relación social²³¹, enfatizado con la mirada.
2. hay actos de habla que, por estar ligados a una actuación *ritual* de los hablantes, no existen en las lenguas que no tienen prevista esa actuación. En italiano como en español, existen recursos lingüísticos para entregar un regalo, para recibirlo y para reaccionar cuando se ve el contenido del mismo. Pero, el hecho de que el regalo se abra o no, o se abra en cuanto se recibe y frente al interlocutor o más tarde, determina la existencia o la ausencia de determinados recursos. En español es socialmente adecuado abrir el regalo inmediatamente después de recibirlo y delante de la persona que lo ha entregado. Se sentirían *menospreciados* si el que ha recibido un regalo no lo abriera, es de *mal educación*. El español prevé un *ritual* en el que se abre el regalo a la entrega. En italiano, los regalos se abren todos juntos luego del brindis y las velitas/torta.
3. hay actos de habla que existen en las dos lenguas pero se realizan distintos. *Despedirse* y *aconsejar* son dos *intenciones* comunicativas que, juntas, tienen connotaciones de familiaridad e intensidad diversa según la L1 (italiana) y la ELE. En italiano, el saludo entre relaciones de familia o amigos se reitera insistentemente por varios minutos, con varias recomendaciones. En español, *aconsejar* en despedidas entre personas que mantienen relaciones familiares o de amistad no requiere de reiteraciones (-Chau, cuídate, lleva abrigo...).
4. hay actos de habla que existen en las dos lenguas, pero se utilizan en *contextos* distintos y con *finalidades* distintas.
5. hay otros actos de habla que existen en las dos culturas pero se dan con *frecuencias* distintas.
6. hay otros actos de habla que requieren que el hablante disponga de una información previa: para *saludar*. En español existen tres formas, en italiano cuatro. A diferencia del español, que usa una sección tripartita del día (Buen día/Buenos días-Buenas tardes-Buenas noches), en Italia (*Buongiorno-buon pomeriggio-buona sera-buona notte*) el día está dividido en dos. El 'buona notte' se usa solo como despedida para acostarse y el 'buon pomeriggio' es muy formal. En Italia, los saludos también se usan como formas de cerrar una conversación. Para las formas no verbales que intervienen en el saludo o la despedida, en Italia, los besos en las mejillas son siempre dos (no se trata de besos verdaderos: se toca las mejillas), pero se usa exclusivamente entre amigos. En el caso de las presentaciones, solo un apretón de manos, firme pero no estricto.
7. hay otros actos de habla que existen en las dos culturas pero en los que actúan *presuposiciones* distintas. Los elogios presuponen intencionalidades diferentes.

Las expresiones idiomáticas o frases hechas son estructuras lingüísticas cristalizadas cuyo significado no puede entenderse a partir de suma de los elementos que los componen. De hecho, la interpretación literal resulta absurda:

- *Avere le mani bucate* > * Tener las manos pinchadas (ser un derrochador)

²³¹ En hindi no hay recursos lingüísticos para brindar porque no existe una relación social con el alcohol ni comportamientos que asocien bebida y buenos deseos (Miquel, 1997).

Las formas de hablar presentan una función comunicativa de enfatizar e intensificar la expresión de contenidos. La imposibilidad de traducción de las expresiones idiomáticas está vinculada a la densa red de referencias culturales que contienen, a menudo, especificaciones de un país o cultura. Las lenguas romances son, muchas veces, análogas en la fraseología, por el sustrato latino y/o religioso. El italiano y el español traducen de manera similar algunas ideas:

- *A caval donato non si guarda in bocca.*
- A caballo regalado no se le miran los dientes.

Los aspectos extralingüísticos comprenden la *cinesia*, que se ocupa de la comunicación no verbal expresada a través de posturas y gestos, la *proxemia* que hace referencia al uso del espacio de interacción en distintos ámbitos (íntimo, personal, social y público), la *cronemia* que estudia el uso del tiempo social y el *paralenguaje* en tanto conjunto de elementos sonoros que no tienen un significado verbal consensuado, como son el timbre, la entonación, los silencios, etc. Dichos sonidos (o sílabas) son paralingüísticos porque conllevan significados que se han hecho convencionales, pero permanecen fuera del sistema fonológico de la lengua ('chsss' para pedir silencio, 'uuuuuuh' para desaprobación, 'agh' para el asco.).

En la enseñanza de EL2/LE, hay comportamientos paralingüísticos de la lengua meta a reconocer y comprender que capacitan para interactuar y comunicarse. El lenguaje corporal paralingüístico conlleva significados que se han hecho convencionales y que pueden variar de una cultura a otra. En español, se usan comportamientos que presentan muchas veces similitudes con el italiano, como gestos o posturas. En otros casos, no hay equivalencia pragmática plena y se requieren explicaciones al respecto:

- gestos: el lenguaje gestual es bastante rico, desde las manos simplemente o todo el cuerpo... por ejemplo, el puño apretado para indicar protesta,
- ciertas expresiones faciales: sonreír expresa alegría o gratitud,
- posturas: sentarse inclinado hacia delante para expresar interés entusiasta,
- el contacto visual: un guiño de complicidad o una mirada fija de incredulidad,
- el contacto corporal: un beso en el saludo y/o un apretón de manos en presentación,
- proxémica: el permanecer cerca si hay complicidad (menos de 45 cm) o alejado por cortesía social (1,25 m aproximadamente),
- cronemia: el tiempo de reacción ante un abrazo o un apretón de manos dura 2 o 3 segundos; la puntualidad se agradece pero hay una espera de cortesía de alrededor de 10-15 minutos.

Algunas cualidades prosódicas son paralingüísticas si conllevan significados que se han hecho convencionales (por ejemplo, relacionados con actitudes y estados anímicos), pero no pertenecen al sistema fonológico regular (donde participan características prosódicas de longitud, tono, acentuación). La cualidad de la voz (por ejemplo, profunda, para hablar de temas serios o tristes), el tono (alegre, con noticias gratas), el volumen (susurro, si es un secreto) o la duración (‘¡siiiiiiii!’ , para enfatizar) son conocimientos a desarrollar en un currículo de EL2/LE en tanto elementos que posibilitan o impiden una adecuada interacción.

La enseñanza de la competencia pragmática a estudiantes tiene que considerar un modelo de aprendizaje explícito sobre las máximas conversacionales y las funciones de los actos de habla. Dicha enseñanza, desde el nivel A, permiten incorporar patrones de interacción mínimos desde situaciones comprensibles. La ritualización de saludos, presentaciones, acompañados con el comportamiento corporal y sonoro preciso en dicha situación permite hacer, no sólo intercambios adecuados y aceptables en ELE, sino, también, hacer explícitos los aspectos pragmáticos de la L1 (Grosso, 2020^b) con pocas demandas cognitivas. Cuanta más equivalencia entre las situaciones, contextos y comportamientos comunicativos haya entre las lenguas menor será el grado de dificultad del aprendizaje y mayores recursos cognitivos se pueden enseñar.

3.4.3. El español: la competencia sociolingüística a enseñar

Learning a foreign language can make a useful contribution to raising an autistic pupil's awareness of social skills...
(Wire, 2005)

La lingüística contrastiva permite establecer afinidades y distancias entre las lenguas. Cada contraste lingüístico es, también, un contraste cultural, porque la lengua expresa, entre otras cosas, la identidad cultural. A la capacidad de comunicarse con precisión en contextos diferentes, con distintas personas y con variadas intenciones se la denomina *competencia sociolingüística* y es una de las competencias que se describen en el **MCERL** para desarrollar la competencia intercultural. La capacidad *intercultural* es esa habilidad para relacionarse y comunicarse de manera efectiva entre quienes no comparten necesariamente la misma cultura, etnia, idioma u otras variables importantes.

La competencia sociolingüística es un concepto complejo que abarca el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua. La explicitación de la situación del contexto comunicativo evidencia las normas de uso y relativiza los patrones culturales con los que habitualmente se relaciona y comunica: no en todos lados se usa igual.

Por lo que, para la comprensión de un mensaje, además del *input* lingüístico, se requieren otras habilidades²³². En este ámbito, son importantes tanto las experiencias como estrategias de uso de la L1, la cultura primera (C1).

Considerando que el español varía geográficamente, la cultura hispánica (con un superestrato común) difiere de unas regiones a otras. La lengua española, por el alcance geográfico, posee rasgos diferentes según la zona. Reflexionar sobre la variación lingüística en el proceso de enseñanza de EL2/LE es considerar la heterogeneidad, la pluralidad y multiplicidad de fenómenos culturales que abarca.

Los currículos de enseñanza de L2/LE introducen nociones como *costumbres*, *tradiciones*, formas de *organización* y de *relación personal y social* fundamentalmente a partir del nivel B. Pero, ya desde el saludo y los tratamientos de cortesía se pueden describir y explicar los primeros conocimientos sociolingüísticos de la lengua meta. Por lo que, los contenidos a desarrollar desde el nivel A son: marcadores lingüísticos²³³ de las relaciones sociales, normas de cortesía, expresiones de la sabiduría popular (refranes, modismos), convenciones sociales (saludos, despedidas, puntualidad, regalos), creencias, actitudes y valores, lenguaje del cuerpo (gestos), comportamientos ritualizados (tradiciones, bailes), diferencias de registro y de volumen, convenciones para los turnos de palabra o silencios, uso del dialecto y el acento.

Los aspectos sociolingüísticos de la C1 siguen procesos muchas veces intuitivos, tácitos, implícitos. Un fenómeno lingüístico, al ser adquirido, se incorpora, primero, a los contextos en los que encuentra unas condiciones más favorables de aplicación y, posteriormente, a través de contextos intermedios, se va generalizando hasta que se amplía a otros contextos. El proceso de enseñanza, entonces, estructura los programas

²³² Habilidades cognitivas (conocimiento y conciencia de elementos comunicativos y culturales de la propia cultura y ajenas), afectivas (capacidad de emitir respuestas emocionales positivas y de controlar las negativas) y comportamentales (verbales y no que evidencian la adaptación de la conducta a la situación y al contexto). Habilidades que emergen como descriptores problemáticos en las personas con TEA

²³³ Clase social, procedencia regional, grupo étnico, etc.

de tal forma que los contenidos nuevos que presentan una dificultad mayor sean introducidos y practicados, en primer lugar, dentro de contextos que facilitan uso. Una vez que los estudiantes manifiestan un dominio (Karmiloff-Smith, 1994), se extiende el contexto de aplicación. Esta perspectiva de la enseñanza de lenguas viene en apoyo del carácter continuo y procesual del aprendizaje. La competencia en C2 favorece el desarrollo de la reflexión de la C1 y su capacidad de contrastarla.

Los *procesos* implicados en el desarrollo de la competencia sociolingüística son el conocimiento de otras realidades, de otros modos de clasificación del mundo a través del lenguaje como un primera instancia de *sensibilización*. El reconocimiento de la diversidad de modos de representación y expresión permite *ampliar* el capital propio. Este descubrimiento del otro en situación con historia, mediante muestras culturales posibilita *relativizar* los patrones culturales y sociales propios y ajenos. El desarrollo de estrategias interculturales evidencia y favorece la *consciencia* de la *diversidad*, del mestizaje, de los sincretismos y la pluralidad de voces y formas de ser en el mundo.

Enseñar el EL2/LE es acercar las culturas hispánicas, transmitir imágenes auténticas de aquellas y colaborar con la eliminación de tópicos y prejuicios. Los proyectos curriculares potencian el desarrollo de actitudes y valores que favorezcan el reconocimiento del pluralismo cultural en la sociedad internacional, así como la aceptación y la valoración positiva de la diversidad y de la diferencia, el reconocimiento y el respeto mutuo de las identidades.

La enseñanza de la competencia sociolingüística a estudiantes secundarios tiene que considerar un modelo de aprendizaje explícito sobre las funciones del lenguaje social para encauzar habilidades de comunicación e interacción. Las nociones y funciones sociolingüísticas desde el nivel A permiten incorporar patrones sociales y culturales mínimos desde situaciones claras. Nuevamente, cuanto más equivalencia entre las situaciones y contextos comunicativos haya entre las lenguas menor será el grado de dificultad del aprendizaje.

3.5. Lenguas y TEA

La escolarización secundaria inclusiva del alumnado con certificación diagnóstica de autismo plantea complejos desafíos relacionados fundamentalmente con las

dimensiones que requieren configuraciones de apoyo y adecuaciones curriculares. La inclusión en lenguas implica trabajar el proceso de adquisición, aprendizaje y enseñanza de la competencia lingüística, comunicativa y social a estudiantes que se desarrollan de un modo atípico en dichas competencias. Por ello, se hace necesario reconsiderar los planteamientos curriculares de la glotodidáctica con un nuevo horizonte: el desarrollo de una competencia lingüística, comunicativa y cultural que se adecue al estilo de aprendizaje con contenidos, habilidades y competencias que utilicen estrategias y metodologías para un modelo de aprendizaje del estudiante con TEA. En los siguientes apartados se esbozarán los aspectos a considerar para una glotodidáctica de ELE de nivel A1 a estudiantes con TEA en la escuela secundaria italiana.

Para ello se considerarán las disciplinas trabajadas hasta ahora y se realizará un cruce entre ellas: el estado de lengua con el que llegan al secundario los aprendices con autismo y las relaciones con la lengua meta a enseñar, ELE. Es decir, cómo es el nivel de desarrollo lingüístico y comunicativo del estudiante con autismo (que emerge de los **modelos explicativos** del TEA), qué y cómo aprenden lenguas (estilo de aprendizaje) y qué y cómo enseñarles ELE (unidades, niveles, procesos, roles y modelo de aprendizaje que emergen de la **lingüística aplicada**).

3.5.1. Lenguaje en el TEA

Pienso en imágenes. Las palabras son
como un segundo idioma para mí.
Traduzco las palabras,
tanto las habladas como las escritas...
(Gradin, 1995)

¿Cómo desarrollan el lenguaje las personas con autismo para poder, luego, adquirir-aprender lengua/s en la escuela secundaria?

Independientemente de los aspectos formales de las lenguas, son necesarias competencias que hacen posible transferencias intuitivas y de tipo formal, es decir la aplicación de las competencias lingüísticas de la L1 a la L2/LE y una transferencia de aprendizaje, de aplicación de habilidades cognitivas, académicas o de lectura y escritura entre las lenguas. Según estas hipótesis, el aprendizaje de las lenguas no es un proceso consecutivo en el que, cuando se domina una, se comienza a adquirir-aprender otra.

Cada persona llega a su nivel de dominio y este es el se que podrá transferir al aprendizaje de la otra lengua. Cada estudiante con **TEA** llega a su nivel de L1 (**variable** independiente 1: con su estilo de aprendizaje) que podrá transferir al **ELE** (**variable** independiente 3²³⁴: la afinidad entre lenguas y culturas), con las **adecuaciones curriculares** (**variable** controlada 1), **docente de sostén** (**variable** controlada 2) y **las correspondientes configuraciones de apoyo** (**variable** controlada 3: **el contexto educativo**), en la adquisición-aprendizaje de la lengua española (**variable** dependiente).

Los modelos descriptivos y explicativos (TM, FE, CC, control, afectivo, NS) del TEA permiten indicar rasgos de un perfil psicolingüístico que da cuenta de la atipicidad en los diferentes mecanismos y procesos de adquisición de la L1. El desarrollo atípico²³⁵ incidiría en el control de las representaciones a nivel metaconsciente y metarrepresentacional (Frawley, 2000) de procesamiento *top-down*. Específicamente, el efecto en el lenguaje del TEA se evidenciaría en atípicas interacciones entre diferentes dominios y módulos:

1. Pobre orientación hacia nombre propio (TM, afectivo)
2. No comprensión del lenguaje no literal (sarcasmos, burlas, ironías) (CC, TM)
3. No descripción de estados mentales (TM)
4. Dificultades con significados simbólicos compartidos (TM)
5. Atípica adquisición de gestos simbólicos convencionales, palabras (TM)
6. Retraso en el juego de ficción, funcional e imitación (TM, NS)
7. Falta de iniciativa en compartir actividades, intereses o momentos de placer (TM)
8. Ausencia de protodeclarativos (TM)
9. Imposibilidad de generar, distinguir, manipular metarrepresentaciones lingüísticas (TM, CC)
10. Ausencia de mentiras, engaños, juego simbólico, bromas (TM, CC)
11. Ausencia de reconocimiento de las propias intenciones lingüísticas (TM)
12. Ausencia de conciencia de los propios conocimientos lingüísticos (TM)
13. Incomprensión de reglas no escritas, implícitos o convenciones (TM, CC, control)
14. Incapacidad de organizar o planificar diálogos, textos (FE)
15. Falta de simultaneidad *online* de una actividad lingüística (TM, FE control)
16. Falta de un monitoreo de las conductas lingüísticas (la acción puede ser repetida incontrolablemente, como las ecolalias) (FE)
17. Falta de iniciativa en la resolución de problemas de lenguaje (FE)

²³⁴ En el caso en el que la lengua sea la L1, la **variable** independiente son las competencias a enseñar. En este trabajo esta variable se considera, pero no se contempla porque se orienta fundamentalmente a la LE.

²³⁵ Cuyo recorrido es variable, dinámico, no determinista y podrá adoptar diferentes valores según factores independientes a este trabajo. Por eso, se plantea un perfil emergente y no una identidad diagnóstica específica con rasgos psicolingüísticos.

18. Falta de consciencia del sentido de lo enunciado (plan, futuro, meta, intención, dirección) (FE, control)
19. Dificultad para enfocar el diálogo (FE, control)
20. Falta de categorización metalingüística (requiere organizar, flexibilidad cognitiva y memoria de trabajo) (FE, control)
21. Falta de transferencia de conocimiento lingüístico nuevo aprendido (inflexibilidad) (FE)
22. No desambiguación de homógrafos y homófonos en contexto (CC)
23. Comprensión global de un texto más pobre que la comprensión léxica o la memoria verbal (CC)
24. Atípicas interacciones con la semántica: lenguaje y visión, orientación hacia propio nombre, lenguaje y cuerpo, lenguaje-lenguaje, lenguaje-oído (todos los modelos)
25. Problemas con claves prosódicas (CC)
26. No categorización del mundo intersubjetivo y personal (afectivo)
27. Pronombres inadecuados, sin patrones interpersonales yo-otro (afectivo)
28. Deixis inadecuada (inflexibilidad, categoría abstracta, funcional) (todos)
29. Problemas con las implicancias (control)
30. Léxico con baja frecuencia de términos emocionales complejos o internos (afectivo)
31. Dificultades en expresiones emocionales-afectivas complejas (afectivo)
32. Sin distinción de representaciones lingüísticas con cualidad de persona (afectivo)
33. Dificultades en el uso de verbos abstractos, mentales, sociales, de percepción y deseo, de emoción, comunicación, atípicos (TM)
34. Retraso del desarrollo lexical (atención conjunta) (TM)
35. Vínculo de objeto entero atípico (TM)
36. Sin un establecimiento de relaciones causales entre eventos narrados (TM, CC)
37. Atípica pragmática del *intercambio* como intencional y funciones del acto de habla (pedido de información, denominación de objetos, protodeclarativos) (control, TM)
38. Máximas griceanas atípicas: *importancia e indicación* informativas (nuevo-viejo, pertinente-accesorio, qué consistente y adecuado) (control, TM)
39. Falta de reconocimiento de la comunicación en cuanto intercambio de información nueva, interesante, clara, no redundante, declarativa (TM)
40. Atipicidad comunicativa en cuanto a una relación intersubjetiva del intercambio (TM)
41. Relaciones semánticas atípicas *top-down* (prototipos) (control)
42. Sin metasemántica, sin la significación más allá del significado (control)
43. Problemas pragmáticos del *intercambio* y del *manejo* de la interacción entre el conocimiento principal y secundario, el contexto, los juicios metapragmáticos (control)
44. Pragmática no espontánea en la conversación (control)
45. No comprender cómo funciona comunicativamente el lenguaje (control, FE)
46. Ecolalias (todos los modelos)
47. Atípica habla privada: sin perspectiva, foco ni marcadores del discurso (control)
48. Ausencia de protodeclarativos (TM)

49. Dificultad con preguntas con respuestas abiertas (FE, CC)
50. Lectura no modulada (CC)
51. Dificultades con sinónimos (control, TM, FE)
52. Comprensión lingüística con desarrollo atípico (FE)
53. Lenguaje no reflexivo, no recursivo, no metalenguaje (control, FE)
54. Sin descripciones de estados mentales y/o epistémicos (TM)
55. Sin enfoque de acción (descripción de estados internos en términos externos) (control)
56. Problemas ejecutivos (perseveraciones autorregulación, planificación, inflexibilidad, ejecución para un fin, guiar la conducta con previsión) (FE)
57. Sin integración global discursiva (contextual, social: literalidad, no comprensión de burlas, ironías, ni del propio nombre, discurso sin fines sociales) (CC)
58. Dificultades comunicativas emotivas, en la abstracción y la simbolización (afectivo, TM)
59. Dificultades comunicativas: alternancia de roles en cuanto a identidad personal en un intercambio intersubjetivo de los actos de habla (afectivo)
60. Inadecuación en la interacción comunicativa social (afectivo)
61. Comunicación atípica autolesiva (NS)
62. Baja representación mental de secuencias motoras intermodulares (visión-motor-lenguaje) (NS)
63. Percepción de gestos articulatorios atípica (NS)
64. Imitación de gestos articulatorios atípica (NS)

Las características de procesamiento *bottom-up* en el lenguaje de las personas con TEA que se pueden establecer siguiendo los modelos del primer capítulo son:

1. Un modo, un estilo de procesar la información que le da mayor relevancia a los detalles que al significado o sentido global (CC)
2. Habilidades analíticas (CC)
3. Información lingüística intermodular no integrada (control)
4. Fonológica típica (control)
5. Forma léxica y gramatical típicas (control)
6. Denotación, especificidad, animado, color, forma, función (control)
7. Léxico extraordinario (control, CC)
8. Facilidad de mantener un tema, rutinas, recodificaciones (control)
9. Predominio de la denotación, sin integración ni mediación (control)
10. Literalidad en la comprensión de enunciados en tareas (inflexibilidad) (FE)
11. Uso de protoimperativos (pedidos de acciones y de objetos, protestas) (TM)
12. Repetición de la misma información (CC, FE)
13. Almacenamiento no categorial ni explícito de prototipos (control)
14. Memoria léxica y memoria verbal (control)
15. Uso de verbos de actividad, movimiento, modal, auxiliar, deícticos, estáticos, causales y el cambio de estado típicos (control)
16. Vínculo de mutua exclusividad típico (TM)
17. Categorización léxico-semántica típica (TM, control)

18. Organización semántica conceptual (superordinado y tipicidad) típica de sustantivos concretos (TM, control)
19. Significados fijos (control)
20. Expresiones emocionales-afectivas simples (afectivo) 21. Preferencia por preguntas con respuestas cerradas (FE)
21. Respuestas simples a preguntas breves (FE)
22. Lectura mecánica (CC)
23. Producción lingüística con desarrollo típico (CC)

Los perfiles psicolingüísticos de las personas con diagnóstico de TEA se caracterizan por un desarrollo diferente de las capacidades sociales y comunicativas. El lenguaje atípico es específico del TEA, pero es la manifestación de variaciones que se correlacionan con precursores prelingüísticos específicos de la comunicación, vinculados con la construcción del mundo relacional.

Para aplicar estrategias, técnicas y metodologías útiles y beneficiosas en un currículo adaptado en la enseñanza de ELE, es necesario considerar estos mecanismos y procesos internos del desarrollo del lenguaje del estudiante con autismo, en la L1, para así aprovechar los mecanismos y procesos en la adquisición y aprendizaje de L2/LE productivos y creativos y andamiar aquellos atípicos. Para ello, se tienen en cuenta tanto las similitudes como las diferencias en uno y otro caso.

3.5.2. Estilo de aprendizaje del TEA para un PEI del ELE

Desde el punto de vista neuropedagógico, el aprendizaje típico se realiza teniendo como supuestos que los estudiantes *hacen* y este hacer es una respuesta a consignas para las que están capacitados para llevar adelante. El *no hacer* se interpreta en términos de no saber, de no comprender la respuesta o a problemáticas de salud que no dependen de la voluntad o de la maduración cognitiva del aprendiz.

El aprendizaje atípico funciona en **contextos** inclusivos altamente estructurados, pautados, temporalizados, guiados y previsibles; sobretodo, pensados y diseñados según cada perfil y estilo individual, contemplando activamente la diversidad. El *no hacer* de estos aprendices responde a las NE (que pueden estar vinculadas a dificultades cognitivas, pedagógicas, emotivas, motorias, no excluyentes entre ellas) cuyas barreras no han sido eliminadas impidiendo así la participación plena de los mismos. Se habla de

estilos de aprendizaje cuando se conjuga la manera preferencial de aprender considerando los perfiles neuropsicológicos.

El aprendizaje neuroatípico sigue ritmos, vías, estilos diversos. De los **modelos** explicativos del TEA, se derivan los perfiles neuropsicológicos y estilos del estudiante con este diagnóstico. El estilo de aprendizaje atípico requiere procesos y acciones inclusivas didácticas que apunten a diferentes y diversificadas pedagogías para la formación disciplinar, cultural, ciudadana, ética y existencial del individuo y la comunidad. Considerando estos modelos y sus perfiles neuropedagógicos es que se generan explicaciones e intervenciones educativas inclusivas, en este caso, del ELE.

Los rasgos del TEA de las habilidades, extraordinarias como de las dificultades que tienen no condicionan un estilo de aprendizaje determinado, siguiendo una perspectiva del desarrollo atípica (Vianello, 2011). Sin embargo, de los modelos explicativos del TEA, se derivan los perfiles neuropsicológicos que privilegian ciertos estilos neurocognitivos, afectivos y biológicos, que permiten guiar las **configuraciones de apoyo** del estudiante con este diagnóstico. Considerando estos modelos y sus perfiles neuropsicológicos funcionales es que se pueden elaborar intervenciones en el abordaje del proceso de aprendizaje inclusivo.

Las **barreras**, dificultades o hiperhabilidades educativas que generan necesidades en los estudiantes con autismo, en el **aula**, se trabajan con el **docente de sostén**. La enseñanza de la lengua y la intervención inclusiva en aprendices con TEA se articulan en el concepto vygotskyano de *mediación* en la ZDP. La potenciación con el docente de sostén es el medio externo que estructura, organiza, (de)limita y guía el recorrido compartido entre lo que el estudiante sabe hacer solo y las **tareas** a realizar con el soporte de un adulto-docente. En ese recorrido se potencia el aprendizaje para generar mayor autonomía, control y dominio de sus procesos, para hacerlo consciente de sus habilidades, más seguro de sus capacidades y para poder sobrellevar sus dificultades derivadas del trastorno²³⁶. El andamiaje del adulto posibilita la emergencia del **control, ejecutivo**, representacional (**TM, CC**) del objeto a aprender (**ELE**) favoreciendo la integración, supervisión y el uso del conocimiento. El docente de sostén instrumentaliza el contenido curricular de la materia de lengua.

²³⁶ Considerando los modelos explicativos del TEA, el docente de sostén del estudiante con TEA es el cuerpo interdisciplinar donde convergen las teorías del aprendizaje y los modelos del TEA.

El *aprendizaje de lenguas* por parte de estudiantes con diagnóstico certificado de TEA inicia desde la **inclusión** en las leyes (educativas y sanitarias) y en los **enfoques glotodidácticos** con diversos modelos de estudiantes que considere todos estilos de aprendizajes. El modelo de enseñanza de lenguas inductivo, implícito y procesual tiene que atender también a la explicitación paulatina de pocas categorías accesibles, controlables, redescribibles que en el TEA no serían de procesamiento *top-down* (Grosso, 2020^b). Requiere el diseño de un currículo procesual, integrado y espiralado donde las calibradas y dosadas UD a enseñar y a aprender sigan el proceso de adquisición y aprendizaje atípicos de las lenguas. El objetivo de cada UD es realizar un trabajo final breve adaptado a niveles lingüísticos accesibles, controlables, explícitos con tareas comunicativas cortas que generen la menor dificultad y estrés cognitivo-perceptivo-afectivo posible y fortalezcan las habilidades desarrolladas y/o aprendidas (por ejemplo, presentar a la familia con un árbol genealógico). Este aprendizaje requiere el soporte del docente que atienda las dimensiones susceptibles de ser NE del estudiante con autismo durante el proceso.

Entre el docente de materia disciplinar con su enfoque glotodidáctico diversificado y el docente de sostén se pone el cuerpo en un trabajo que trasciende el mero cruce interdisciplinar en el proceso cotidiano de inclusión escolar.

Tanto el enfoque por competencias y por tareas como el currículo integrado, procesual e inclusivo demandan asimismo una gestión cooperativa del grupo, para algunos contenidos curriculares y para la adquisición-aprendizaje de la lengua. Desde la perspectiva del estudiante con TEA, el trabajo cooperativo es sugerido por el docente de materia con la gestión del docente de sostén y un reducido grupo de estudiantes.

El aprendizaje cooperativo es un trabajo en el aula, en grupo, que se estructura, organiza y modula cuidadosamente con estudiantes con autismo para andamiar la *interacción* social que genera conocimiento y garantizar, al mismo tiempo, que todos los estudiantes incluyan y se responsabilicen del aprendizaje individual y colectivo. El trabajo en grupo realizado en la clase de manera espontánea suele conducir a una desequilibrada carga de trabajo y de las recompensas entre los miembros del grupo. Por el contrario, un trabajo cooperativo bien organizado, estructurado, pautado, modulado y guiado es fuente de conocimiento y motor de desarrollo interpersonal.

Según el espectro lingüístico-comunicativo de los aprendices con diagnóstico certificado de TEA, que se derivan del PDF, la *enseñanza inclusiva de ELE*, se realiza con un enfoque que genere **configuraciones de apoyo** para un estilo de procesamiento *top-down* cognitivo-afectivo-empático y privilegie un estilo de control *bottom-up* cognitivo-afectivo-empático para poder andamiar el aprendizaje del español y potenciar las dimensiones sensibles del TEA (el conocimiento y habilidades comunicativas y sociales, como también una conducta autorregulada) en el proceso educativo.

Aquellos mecanismos y procesos de adquisición-aprendizaje de lenguas que siguen homólogos mecanismos y procesos de adquisición resultan más eficaces y fructíferos en el aprendizaje de ELE. El *input* aprendido sobre el sistema de la lengua, se enriquece con el *input* aprendido en el uso, enseñado de forma explícita, en las situaciones de enseñanza y de aprendizaje.

El control *top-down* atípico, es decir, este modo de procesar y almacenar la información, posiciona a los estudiantes con TEA frente a la **tarea** de modo tal que inhibe las estrategias cognitivas de opción, dirección y ejecución para realizarla (Grosso, 2020^b). Las personas con autismo no son flexibles a los cambios y usos. Las ejecuciones o las macrotareas resultan muy complejas de aprender y procesar, por las dificultades de **FE** y de **TM**.

El control *bottom-up* atípico, es decir, este modo de procesar y almacenar la información, posiciona a los aprendices con autismo frente a la **tarea** de modo tal que potencia las estrategias cognitivas-afectivas de identificación de rasgos, repetición del modelo y memoria de trabajo (Grosso, 2020^b). Las microtareas resultan simples de procesar, ejecutar y aprender por las características de **CC**, de **TM** y de **control**.

Hasta aquí, se ha descrito el estilo de aprendizaje del estudiante con autismo orientado a las lenguas. El siguiente apartado especificará las condiciones que requiere un modelo de aprendizaje de lenguas para un diseño de currículo ELE para el TEA.

3.5.3. Enseñanza de ELE orientada al estilo de aprendizaje del TEA

Las teorías, modelos, enfoques y paradigmas hasta aquí desarrollados describen y explican a personas con diagnóstico de **TEA**, a **modelos** de estudiantes de lengua

española, **teorías** del aprendizaje que se ajustan a procesos de adquisición y aprendizajes de lenguas, **enfoques didácticos** que favorecen procesos de aprendizajes lingüísticos y comunicativos, la **reglamentación** sobre el currículo de lenguas en la escuela secundaria y el paradigma de **inclusión** en la escuela pública. La confluencia de todos estos desarrollos teóricos *es un estudiante de ELE con diagnóstico certificado de autismo en la escuela secundaria inclusiva y una glotodidáctica orientada a dicho estilo de aprendizaje*. Enfoque necesario cuyo vacío deja a los docentes de materia sin recursos para diseñar un currículo adaptado de la materia, sin estrategias metodológicas para hacer frente a la labor cotidiana, a los estudiantes sin una propuesta curricular acorde, a los docentes sostén sin herramientas para redactar un programa inclusivo, a la familia sin información de cómo operar en el ámbito del ELE y a las casas editoriales sin recursos para realizar el material didáctico apto.

La adquisición-aprendizaje de una L2/LE designa el conjunto de procesos conscientes e inconscientes mediante los cuales el aprendiz alcanza un determinado nivel de interlengua en una L2/LE. En estos procesos influyen factores de aprendizaje internos y externos. Son factores internos la motivación del aprendiz, su personalidad, sus necesidades y el estilo de aprendizaje (variables independientes). Son factores externos, el contexto en el que el aprendizaje se produce, el docente de sostén así como la enseñanza que intenta promoverlo (las variables controladas).

En el aula de L2/LE el docente puede promover procesos de internalización de los motivos, conocimientos, habilidades y competencias extrínsecos al estudiante hacia una motivación y competencias intrínsecas. Para hacerlo, el diseño del currículo ha de considerar tanto un objeto disciplinar en procesos explícitos, implícitos e iterativos de redescripciones de las competencias, habilidades y conocimientos como los materiales y las actividades que sean significativas y auténticas para los estudiantes, cuya finalidad implique un valor personal para el aprendiz. Asimismo, para lograrlo, las variables o factores externos han de estar controlados.

Así, del paradigma llamado tradicional al procesual cambia la concepción de enseñanza en función de los procesos implicados en el aprendizaje de lenguas. Ahora bien, se asiste, también, a un cambio de paradigma en la escuela pública, como se ha visto en el **segundo capítulo**. Y, en el aula, el paradigma de interacción comunicativa

con una persona con mente y con historia individual, familiar y social ha de considerar que es un ser humano *diverso*. En esta diversidad, se incluyen los aprendices que requieren configuraciones de apoyo, las cuales comienzan a considerarse desde el paradigma de DD.HH.

De la misma manera, resulta complicado elaborar *un* modelo teórico común y general que podría ser apto para todos los casos relacionados con el TEA por la variabilidad que conlleva dicha condición. Sin embargo, se pueden considerar los aspectos relevantes de los enfoques desarrollados que resulten acordes al estilo de aprendizaje que hemos analizado en el **capítulo anterior**. Así, también, se pueden descartar los enfoques que no son favorables al perfil neurocognitivo de los estudiantes con diagnóstico de TEA.

Entonces, ¿cómo conjugar el estilo de aprendizaje de estudiantes con TEA con un currículo procesual de lenguas y, específicamente, de ELE? ¿Cuál es el *modelo de aprendizaje* de lenguas para ellos?

Para ello, se parte del estilo de aprendizaje de los estudiantes con TEA, cuyas características **cognitivas**, **afectivas**, **biológicas** y de procesamiento **sociocomputacional** se han esbozado ya y dan cuenta de rasgos generales del modo de adquirir y aprender. Saber qué y cómo se adquiere-aprende permite proyectar los modos, estilos, estrategias y metodologías de enseñanza: *considerar el aprendizaje guía la configuración curricular*. Con un documento (como el **PDF**) que indique específicamente el perfil dinámico funcional de un aprendiz con autismo, en particular, se programarían mejor las áreas a considerar. Las teorías, modelos, enfoques y leyes regulan/regularon los paradigmas médicos y educativos. Establecer un *punte* implica reflexionar sobre un diseño de currículo de enseñanza de español para estudiantes secundarios con TEA.

Se ha dicho anteriormente que la transparencia y la afinidad entre lenguas (entre el italiano y el español, por ejemplo) demandan menos procesos de explicitación y de deducción de reglas en los niveles en los que hay *correspondencia* y *congruencia*. Al contrario, cuanto menos representación equivalente haya entre las lenguas mayor será el grado de dificultad del aprendizaje, por el mayor número de hipótesis a cotejar, carga de memoria de trabajo y la mayor posibilidad de generar errores como estrategias de

compensación a las falta de competencia para una actuación correcta, transferencias de la L1 a la ELE. Los estudiantes con TEA no requieren *tantas* configuraciones de apoyo para potenciar y andamiar la adquisición-aprendizaje de la competencia lingüística ELE, por la alta transparencia y afinidad. De allí que el español sea la LE más demandada en la escuela secundaria para estudiantes con TEA y otras certificaciones diagnósticas.

Aquellos mecanismos y procesos de adquisición-aprendizaje de lenguas que siguen homólogos mecanismos y procesos de adquisición resultan más eficaces y fructíferos en la práctica de enseñanza de ELE. El *input* aprendido (entrada o cantidad de conocimientos aprendidos de manera consciente) sobre el sistema de la lengua, se enriquece con el *input* aprendido en el uso, enseñado de forma explícita, en las situaciones de enseñanza y de aprendizaje.

Según el desarrollo teórico de esta tesis, un diseño de currículo de enseñanza de ELE para estudiantes secundarios con diagnóstico certificado de TEA ha de seguir las siguientes condiciones:

Allí, donde los procesos y niveles de adquisición de los estudiantes con autismo no requieran configuraciones de apoyo y donde los niveles de L1 sean afines y transparentes con el ELE, habría que utilizar un aprendizaje *inductivo*, implícito con procesos de RR; entonces los *outputs* o producciones no manifestarían errores de transferencia. Donde los niveles de adquisición y aprendizaje de L1 requieran configuraciones de apoyo, podrá haber transferencia negativa. Ahora bien, si la L1 es transparente en un nivel (léxico), habría que priorizar un aprendizaje *inductivo* (por ejemplo, en léxico, con la adquisición atípica del vínculo de objeto entero) que priorice el canal, la vía, el modo menos problemático, por ejemplo, desde procesos explícitos y evidentes. En cambio, si la L1 no es transparente en dicho nivel (preposiciones, deícticos) y el estilo de aprendizaje requiere configuraciones de apoyo en dicho nivel (deixis) las estrategias de enseñanza de ELE tienen que apuntar a un aprendizaje inductivo e implícito en donde las variables de cantidad, rapidez, canales, módulos que interactúan sean controladas y el *input* limitado a una tarea.

La enseñanza de la **competencia pragmática** a estudiantes con TEA incide sobre dimensiones problemáticas de dicha condición que resultan comprometidas y requieren estrategias que potencien el desarrollo de las mismas. El modelo de estudiante

requiere configuraciones de apoyo para *explicitar el lenguaje para el pensamiento* (Frawley, 2000) desde instancias formales de organización, planificación y dosificación del currículo del ELE. La enseñanza tiene que considerar un aprendizaje *inductivo y explícito* sobre las máximas conversacionales y las funciones de los actos de habla para encauzar habilidades de comunicación e interacción adecuadas a sus estilos.

Las nociones (tiempo, lugar, frecuencia, cantidad) y funciones pragmáticas (saludar, pedir permiso, disculpas, rechazar una invitación, ofrecer instrucciones, expresar deseos) desde el nivel A permiten incorporar patrones de interacción mínimos. Los *principios, máximas, presupuestos, expectativas, actitudes, comportamientos* tienen que emplearse en situaciones *explícitas*, claras y con pocas demandas cognitivas. En la enseñanza de ELE, los procesos cognitivos inferenciales de la comunicación (implicancias, ironías) han de evitarse por la demanda de deducciones o análisis implícitos, con supuestos que demandan un esfuerzo intermodular *top-down* como la relevancia o la pertinencia. Es decir, evitar dar por sentado que el hablante colabora, pretende o realiza implicancias en la comunicación. Las predicciones y presunciones requieren traducciones al lenguaje declarativo, verbalizable y explícito.

La ritualización de saludos, presentaciones acompañados con el gesto preciso en dicha situación permite hacer no sólo los intercambios adecuados y aceptables en ELE, sino también hacer explícitos y comprensibles los aspectos pragmáticos de la propia lengua (Grosso, 2020^b). Cuanta más equivalencia entre las situaciones y contextos comunicativos haya entre las lenguas menor será el grado de dificultad del aprendizaje.

La enseñanza de la **competencia sociolingüística** a estudiantes con TEA va a incidir sobre dimensiones problemáticas de dicha condición. Las habilidades cognitivas, afectivas y comportamentales resultan comprometidas y requieren estrategias que andamien el desarrollo de las mismas. El modelo de estudiante con autismo requiere configuraciones de apoyo para explicitar el *lenguaje para el pensamiento* (Frawley, 2000) desde instancias formales de organización, planificación y dosificación del currículo del ELE. Su enseñanza tiene que considerar un aprendizaje inductivo y explícito sobre las funciones del lenguaje social para encauzar habilidades de comunicación e interacción adecuadas a su estilos de aprendizaje. Las nociones (costumbres, tradiciones) y funciones sociolingüísticas (marcadores lingüísticos de las

relaciones sociales, normas de cortesía, expresiones de sabiduría popular como refranes o modismos; convenciones sociales como regalos, puntualidad, despedidas; creencias, actitudes y valores; el lenguaje del cuerpo como los gestos; los comportamientos ritualizados en tradiciones o bailes; las diferencias de registro) desde el nivel A permiten incorporar patrones sociales y culturales mínimos desde situaciones *explícitas y claras* como preguntas rituales sobre saludos²³⁷, presentaciones, rutinas, la salud, el clima, las compras, intercambios por chats y contactos sociales básicos con otros (Duda & Riley, 1990). Nuevamente, cuanto más equivalencia entre las situaciones y contextos comunicativos haya entre las lenguas menor será el grado de dificultad del aprendizaje.

3.6. Conclusión

El aula de ELE conlleva los contratos escolares de los roles institucionales (docente-estudiante). La inclusión responde a sus diferentes NE como dificultades con relación a un determinado contexto de enseñanza. Para ello, las barreras, los obstáculos que contribuyen a la dificultad se abordan a través de intervenciones educativas y didácticas que se orientan según el perfil pedagógico de cada aprendiz para promover al desarrollo de las potencialidades individuales, respetando la libertad y el derecho de la autodeterminación para una mejor instrucción y formación.

Desde el punto de vista didáctico, una propuesta de programación curricular predispone una adecuación del currículo del ELE para orientar el plan de estudios (PEI) del nivel A1 de un aprendiz con TEA. Con el diagnóstico certificado de discapacidad y el perfil dinámico funcional (PDF) se delimitan concretamente las unidades didácticas (UD). Pero, los objetivos, instrumentos, las metodologías, las estrategias y las evaluaciones, la modalidad de las tareas y la coordinación de las intervenciones didácticas inclusivas, en función del estilo pedagógico del estudiante con autismo han de seguir un modelo de aprendizaje acorde a su condición.

Según el espectro lingüístico-comunicativo de los aprendices con TEA, que se derivan del PDF, la *enseñanza inclusiva del ELE* se realiza con un enfoque que genere

²³⁷ Las fórmulas de saludo y de despedida que, para su efectividad, deben ir acompañados de elementos o rasgos no lingüísticos que enmarcan el espacio conversacional como, por ejemplo, pararse de frente, dirigiendo la mirada hacia el rostro, iniciar la conversación, es lo que se denomina la interacción cara a cara.

configuraciones de apoyo para un estilo de procesamiento preferencialmente *top-down* cognitivo-afectivo-empático y privilegie un estilo de control *bottom-up* cognitivo-afectivo-empático para poder andamiar el aprendizaje del español y potenciar las dimensiones sensibles del TEA (el conocimiento y habilidades comunicativas y sociales, como, también, una conducta autorregulada) durante proceso educativo.

INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

4. Investigación

4.0. Introducción

El siguiente trabajo de investigación se propone abordar la problemática de la enseñanza del ELE a estudiantes con autismo en la escuela secundaria italiana desde la perspectiva metodológica de la investigación-acción (I-A). Este es un abordaje que encuentra una problemática cotidiana en la praxis local susceptible de ser planteada como problema de investigación y se enfoca en resolverlo. El problema observado y explicitado anteriormente de la enseñanza del español en el secundario es la delimitación de una glotodidáctica inclusiva específica para estudiantes con diagnóstico certificado de TEA que permita proponer una programación en lengua española como segunda lengua comunitaria adaptada a esta condición diagnóstica.

La investigación presenta el estudio de un fenómeno delimitado y situado desde el punto de vista espacial, observado y esperado (Argañaraz, 2012) en un estudiante, durante un período de tiempo limitado. Por este motivo, se define como un ‘estudio de caso’, aunque en un sentido más amplio de lo que es el estudio de caso (Gerring, 2004, p. 342) o para aclarar lo que sucede en un contexto (Bell, 1999). El uso de esta definición permite *generalizar* los resultados que, de otro modo, estarían limitados a la especificidad de los contextos analizados. Según Gerring (2004, p. 342), de hecho, un “caso” se compone de una serie de dimensiones relevantes, cada una de las cuales genera una serie de observaciones.

Precisamente, por esta “atención al análisis de los procesos educativos” (Bennett, 2004, pp. 22-23), así como de las variables que inducen estos procesos, potencialmente atribuibles a situaciones más o menos cercanas, se define el campo apropiado de aplicación. El aprendizaje del español por parte de estudiantes con TEA dependerá del estilo de aprendizaje del aprendiz, de la relación con la LE y de una serie de variables a controlar.

Cada trastorno tiene sus propias características e, incluso, dentro del mismo diagnóstico, cada persona puede presentar diferencias marcadas en relación con otras variables, en comparación con otras personas de la misma categoría, lo que dificulta la recolección de muestras comparables de tamaño, significativas. La heterogeneidad de

las características de los participantes representa un desafío significativo, especialmente para aquellos métodos de investigación, como los estudios experimentales, que se basan en la comparación de varios grupos preferiblemente aleatorizados (Gersten et al., 2005).

La imposibilidad de realizar un estudio estandarizado (debido a que en un aula no hay más que un estudiante con TEA y porque no hay un patrón que nivele competencias lingüísticas-comunicativas de dichos estudiantes justamente por la condición diagnóstica) impide utilizar otro tipo de metodología de investigación. El análisis de un caso de estudio no significa limitar la posibilidad de generalización a otros contextos, sino, por el contrario, intentará obtener una situación potencialmente similar (Gerring, 2004). En este sentido, un 'caso' puede leerse solo como un fenómeno social replicable e implicar un cierto sentido de generalidad.

Este supuesto se articula con la metodología de investigación adoptada, es decir, la *investigación en acción*. De hecho, el enfoque de investigación busca capturar y monitorear los procesos educativos que requieren o favorecen el *cambio* en una situación dada, en un período de tiempo definido, para mejorar una situación problemática dentro de un contexto particular, a través de la práctica de la autorreflexión, del compartirla y del hacerla pública (Cohen, Manion & Morrison 2004; Kemmis & McTaggart, 1982; Ebbutt, 1985; Elliott, 1991; McKernan, 1991; McNiff, 2002).

La investigación en acción se beneficia del conocimiento intercalado con la práctica, es decir, el investigador es protagonista de la acción y está involucrado en la misma.

El problema se identificó durante el trabajo de enseñanza de ELE en un curso con un estudiante con diagnóstico certificado de TEA. La unidad de análisis se recorta en la propuesta de programación adaptada (PEI) de la materia español como segunda lengua comunitaria (la primera lengua comunitaria es el inglés), para aprendices con autismo, en el secundario. La observación y recogida de datos se realizó, durante un año, en el aula de ELE de un secundario italiano, en donde se encontraba inscripto un estudiante con TEA, llamado N. B.. La docente-investigadora es la autora de la presente tesis que enseña como docente curricular de materia ELE en la escuela secundaria italiana, pública, con contrato como profesora titular.

El trabajo de enseñanza de español a un aprendiz con TEA se realizó en sinergia con un docente de sostén co-titular del curso, A. P., en el que se encontraba N. B., durante el primer año de aprendizaje del español. Con dicho docente, cotidianamente, se acordaron los pasos a seguir, las tareas a realizar, las metodologías a implementar y las evaluaciones a probar.

Las fuentes de datos para realizar este trabajo fueron mixtas. Es decir, se usaron datos de fuentes primarias y secundarias. Los datos primarios describen y explican el estado de la cuestión y fueron recogidos en la escuela. La naturaleza empírica de fuentes primarias y el método del caso único fueron los modos de intervenir en la recolección de los datos. El enfoque elegido para el análisis de datos fue cualitativo.

Para los datos producidos en las muestras, las evaluaciones escritas y la grabación de las evaluaciones orales del aprendiz con TEA se tiene firmado el **consentimiento informado** de los padres de N. B. en el que se detalla el trabajo de investigación.

Por lo tanto, se emplearon técnicas de recolección de datos a través de la observación directa, la grabación de audios, la programación escolar de ELE, las **evaluaciones escritas** y los **documentos escolares** para la inclusión de N. B. Estos datos se transformaron en texto para su posterior análisis e interpretación.

Por otro lado, los datos secundarios de otros investigadores permitieron la presentación de casos descritos en la bibliografía científica, la identificación del problema, el análisis interdisciplinario, la delimitación de la unidad de análisis y la propuesta transdisciplinaria.

La **reflexión final** se plantea en la **conclusión** en donde también se observa el proceso de investigación, la experiencia adquirida y se propone un programa adaptado de ELE con un posible modelo de enseñanza inclusiva del español a estudiantes con TEA.

En síntesis, las etapas de la investigación se diseñan en la tabla 4 y representan la tesis en toda su extensión:

FASE 1 Situación inicial	FASE 2 La planificación	FASE 3 Acción	FASE 4 Procesamiento y análisis de los datos	FASE 5 Reflexión final
Descripción del estado de la cuestión	Elección de la unidad de análisis.	Recolección de datos durante el desarrollo de la UD	Análisis de los resultados obtenidos de la UD	La contrastación de las conclusiones con los resultados obtenidos
Identificación del problema	Información documental, teórica, metodológica y legal	Observaciones participantes, diarios de campo, evaluaciones, PF, PEI, Programa curricular	Identificación, descripción e interpretación de documentos, análisis de errores, reflexión sobre el proceso.	Propuesta de programación según un modelo de aprendizaje de estudiantes con TEA

Tabla 4. Cuadro explicativo del diseño de investigación.

Fuente: elaboración propia.

4.1. Situación Inicial

En el año 2018, entré a trabajar en una escuela secundaria, en Padua, Italia. En dicha institución, enseñé como docente titular Español como Segunda Lengua Comunitaria (ELE). En uno de los cursos, 1 C, había un estudiante con autismo, N. B., con derecho a la Legge 104: con **docente de sostén** y PEI.

Al inicio del año escolar, en se planifica el año con las primeras reuniones de Consejo, en donde se plantea la situación de los estudiantes con NE. En la reunión del Curso 1 C, el 26 de octubre a las 16:30, con todos los docentes del curso presentes, se describió el caso de N. B.: un aprendiz con certificado de TEA.

El diagnóstico de N. B indica que tiene un compromiso socio-relacional, comunicativo-lingüístico, afectivo-relacional y conductual significativo, asociado con movimientos repetitivos y estereotipados e intereses selectivos.

N. B. es un estudiante cuya descripción neuropsicológica indica que su atención tiende a ser débil y se agota fácilmente. La atención decae con poca motivación para la tarea y/o actividad y su estado afectivo interno del momento. La memoria espacial es adecuada pero no posee memoria verbal.

En el área lingüística-comunicativa, se lo describe con un lenguaje expresivo suficientemente adecuado. La fluidez semántica, la fluidez fonética y las habilidades narrativas son deficientes. Su prosodia es *sui generis*. La comprensión es adecuada en el componente fonético-fonológico, aunque carente de narrativa.

En el área afectivo/relacional, se lo describe con una inmadurez socioafectiva, rigidez en los procesos de ideación y los aspectos conductuales que pueden dificultar la construcción de relaciones válidas tanto con sus compañeros como con los adultos. Presenta algunos intereses selectivos y absorbentes (historias

de animales). Posee una mala tolerancia a la frustración, con posible aparición de comportamientos disfuncionales y/o heteroagresivos (principalmente hacia objetos).

En el área de la autonomía, N. B. requiere apoyo en las relaciones sociales, debido a la inestabilidad psicomotora y posibles problemas de comportamiento. Posee las principales autonomías personales. Al planificar, ejecutar y monitorear actividades nuevas y/o particularmente complejas, puede requerir una guía del adulto de referencia y solicitar ayuda.

En el área del aprendizaje de la lengua, N. B. escribe en mayúscula imprenta, con mucha dificultad en minúsculas, tanto durante el dictado como independientemente. Respeta la espacialidad del papel y las palabras. Si está motivado, puede leer oraciones cortas, incluso cuando encuentra palabras nuevas. La estructura de la oración es buena, cuando las imágenes son de apoyo. Con guía, comprende el significado global y la información esencial de un mensaje simple.

N. B. ha expresado un interés particular por las historias relacionadas con sus gustos: los animales y los personajes de dibujos animados. Sus historias son resumidas y/o reelaboraciones de historias que le han sido leídas o de dibujos animados vistos en televisión. También utiliza la dramatización de las historias que le interesan. Cuando está motivado, su lenguaje, en estos casos, es fluido y muy rico. Sin embargo, tiende a ser muy selectivo y el lenguaje, a menudo, presenta estereotipos.

En general, sin embargo, N. B. tiene dificultades para procesar la información de manera efectiva: la información nueva y secuencial. Presenta momentos con pensamientos perseverantes, dificultades de atención y movimientos estereotipados.

N. B. parece menos desfavorecido, en el aprendizaje escolar, con información verbal referida a hechos concretos.

Tiene una memoria fotográfica altamente desarrollada, que es su punto fuerte, lo que le permite ubicar eventos y situaciones. Conoce los principales conceptos espacio-temporales y es capaz de reordenar las secuencias de las historias.

Su rendimiento mejora: si utiliza soportes icónicos y material de hormigón, si los contenidos y las tareas están vinculados a conceptos simples y fáciles de entender y si estos se presentan de manera simple y analítica y en pruebas estructuradas. Por lo tanto, el uso de esquemas de resumen simples, el uso de historias cortas y el uso del dibujo constituyen para N. B. una estrategia que potencia su desempeño.

N. B. parece aprender mejor incluso cuando su atención se mantiene activa gracias a una tarea bien presentada y organizada.

Las técnicas, los procedimientos y las fórmulas deben reanudarse y ejercerse continuamente para no ser olvidados. Para N., la visualización de videos educativos constituye un momento de desapego y pausa de las actividades.

Estas descripciones que figuran en las actas de la escuela emergen del **PF de N. B.** Su inclusión en el secundario se procedimentaliza con el **PEI** que se realiza en función del **diagnóstico** certificado (**F84.9**), su **PDF** y con la participación de diferentes profesionales e instituciones (Salud, Educación y Familia) involucrados.

Del **PEI**, se tiene la siguiente descripción:

Le generan dificultad la comunicación y las relaciones, tanto con adultos como con sus compañeros, de manera lógica, efectiva y autónoma. Sin embargo, mejora mucho en la relación uno a uno.

N. B. no presenta dificultades con el idioma (le encanta contar historias), es colaborador, predispuerto y obediente con las personas con las que entabla una relación y en quienes confía. Mientras que tiende a ser tímido, ansioso, a menudo distraído. con atención limitada con estereotipias motoras (manos y extremidades superiores) en presencia de personas desconocidas que lo alteran emocionalmente. Manifiesta estas últimas dificultades, especialmente cuando están

vinculadas a la demostración de sus habilidades (ansiedad por el desempeño), cuando comete un error y/o tiene miedo de cometerlo y en presencia de estimulación hiper-sensorial (por ejemplo: desorden en el aula). Sin embargo, alterna comportamientos joviales y, a veces, expresa sus sentimientos y sensaciones de manera espontánea y repentina. Puede relacionarse más fácilmente con los adultos que con sus compañeros.

La enseñanza de ELE a N. B. siguió el PEI escrito por el docente de sostén. Al final de cada UD, se planteó la realización de una evaluación adaptada a su condición. Para cada una de ellas hubo una preparación y anticipación temporal y emotiva con claras instrucciones y ejemplos.

El PEI de N. B. es una adaptación curricular que, para la materia ELE, no tiene lineamientos ministeriales, ni enfoques de enseñanzas de lenguas, ni material didáctico que indique cómo elaborarlo ni implementarlo. Sin embargo, es necesario realizarlo porque el aprendiz con certificación de TEA tiene derecho a las adaptaciones curriculares y, en función de estas, debe seguirlo. Pero, como se ha visto, entre el perfil del aprendiz con TEA y el modelo de estudiante de lenguas que supone el actual enfoque glotodidáctico (**MCERL**) no hay compatibilidad ni inclusión.

El perfil pedagógico de N. B. no va de acuerdo con un enfoque de enseñanza de lenguas con una orientación **estructural** o **comunicativa**, un modelo de aprendizaje *deductivo* e *interactivo* o un modelo de aprendizaje *típico* (como plantea el MCERL) justamente por su propia condición. Si se tienen en cuenta las descripciones de N. B., las características neuro-psico-socio-biológicas complejas de origen constitucional conllevan, a nivel escolar, dificultades propias del TEA.

N. B. presenta, además, dificultades en el área de la autonomía, de la independencia y necesita guías y acompañadores que permitan un andamiaje en el proceso de realización de las tareas, en la ZDP. Estas competencias requieren un andamiaje fuertemente estructurado del control ejecutivo, emotivo y representacional de las tareas. Sus características neurocognitivas, afectivas y comportamentales dan cuenta de dificultades del control representacional, de las funciones ejecutivas y afectivas que posibilitarían alcanzar esa autonomía.

Los **modelos de enseñanza de lenguas** y las **leyes ministeriales** dejan a N. B. sin un PEI claro y acorde a sus posibilidades. Lo cual hace necesaria la reflexión sobre cómo concebirlo, escribirlo e implementarlo en el aula de español.

N. B. posee requerimientos didáctico-pedagógicos no contemplados por los **enfoques de enseñanza de lenguas**. La descripción de su perfil neurocognitivo, emotivo y comportamental y, por consecuencia, las estrategias metodológicas en el aula y su modalidad de aprendizaje entran en zonas de contradicción o de vacío con enfoques que presentan un modelo de aprendiz típico (hablante, intercultural, agente social y autodidacta). El aprendizaje atípico necesita un enfoque atípico que podría ser por **tareas**, pero con una revisión de los presupuestos para contemplar la *heterogeneidad* de manifestaciones lingüísticas, comunicativas y sociales y la *diversidad* de condiciones humanas.

Por lo tanto, la cultura de la inclusión, emanada por las leyes como una conquista social que da cuenta de la consideración, respeto y aceptación de la complejidad y diversidad educativa cotidiana, desde el enfoque de enseñanza-aprendizaje de lenguas y desde las directivas emanadas por el ministerio de educación, requiere una revisión, reflexión y programación de estrategias y metodologías de intervención educativa para N. B.

Por tal motivo, tanto el docente de ELE como los docentes de sostén, necesitan formación, instrumentos, material para el trabajo cotidiano en el aula y para la elaboración de los PEI, para que N. B. y otros estudiantes con TEA puedan ser encauzados en un proceso educativo acorde a sus capacidades y necesidades que permita el aprendizaje de lenguas y, específicamente, del ELE. Las dificultades se pueden revertir con estrategias de intervención inclusivas que transformen esas dificultades en ZDP donde realizar paulatinamente el andamiaje en las tareas de lengua.

4.2. La planificación

Considerar una didáctica del ELE para N. B. es utilizar un *enfoque glotodidáctico integrador* (modelo de currículo) e *inclusivo* (paradigma educativo) a la vez. Este planteo específico surge de una necesidad que actualmente representa un vacío a nivel institucional, teórico y metodológico: cómo desde la escuela secundaria inclusiva realizar una propuesta de enseñanza de lengua española a N. B. y en qué medida se

puede propiciar un cambio: generalizarla a estudiantes con diagnóstico certificado de TEA.

4.2.1. Del problema a las preguntas de investigación

El problema que guía este trabajo es la delimitación de la glotodidáctica del español en el secundario a estudiantes con TEA, actual y una propuesta de una didáctica inclusiva del español para el alumnado con autismo, respetando la reglamentación actual y el perfil de las personas con TEA. Es decir, *¿cómo enseñar qué?*

Este problema emerge en la práctica cotidiana al intentar responder esta pregunta en cada UD. *¿Cómo enseñar cada contenido, habilidad de las competencias en ELE en cada UD? Según el estilo de aprendizaje de N. B., ¿qué enseñarle? ¿cómo aprende cada contenido, habilidad y competencias en ELE?*

¿Qué objetivos plantearse para dichas competencias, conocimientos y habilidades en ELE? ¿Qué estrategias y con qué metodología enseñarle? ¿Qué materiales seleccionar? Y, finalmente, ¿cómo evaluar lo enseñado para que dé cuenta del proceso y de lo aprendido?

4.2.2. Hipótesis

La enseñanza de la lengua española a estudiantes con TEA sigue enfoques para estudiantes típicos con adaptaciones curriculares no específicas en lenguas, sino generales para el TEA. Es decir, la enseñanza del ELE no es específica de la glotodidáctica.

Entonces, el PEI de N. B. no podrá indicar una atenta selección de los niveles de conocimientos, habilidades y competencias a aprender para la realización de tareas lingüísticas y comunicativas específicas que se programen en función de su perfil cognitivo, dinámico y funcional. Igualmente, no especificará los objetivos, ni las estrategias y metodologías para la realización de actividades pedagógicas, ni los materiales, ayudas y soportes necesarios, ni, por ende, podrá proponer una evaluación realista del proceso. Sin un programa curricular inclusivo, se seguirá una didáctica

general adaptada pero a nivel disciplinar, la enseñanza-aprendizaje de ELE no será específica.

4.2.3. Objetivos

- Observar la enseñanza de una UD de ELE a un estudiante con TEA según las indicaciones nacionales actuales,
- Registrar las producciones y/o interacciones de N. B. en ELE,
- Reflexionar sobre los alcances y limitaciones según los enfoques actuales y los espacios de adaptación curricular posibles,
- Analizar los niveles y aspectos que favorecen y/o obstaculizan la enseñanza-adquisición-aprendizaje del español, a un estudiante con TEA,
- Proponer un currículo de español que favorezca la inclusión del alumnado con TEA, teniendo en cuenta las necesidades y fortalezas observadas,
- Proponer estrategias y metodologías pedagógicas que respeten sus perfiles psicoeducativos,
- Dar respuesta a las NE de los estudiantes con TEA mediante el diseño de adaptaciones curriculares individualizadas según sus perfiles pedagógicos que se puedan expresar en un programa y proyecto curricular para lenguas,
- Especificar los alcances de la adquisición-aprendizaje de dicha UD,
- Proponer un modelo de aprendizaje de lenguas para estudiantes con TEA.

4.2.4. Participantes

Participa en este trabajo un estudiante, N. B., con **diagnóstico certificado** de TEA, (con una clasificación subcategorial de F 84.9, según la CIE-10, el manual de la OMS, 1990): N. B. En el aula, hay otros 19 estudiantes de la misma edad, la docente de materia ELE, M. L. G., y el docente de sostén A. P.

4.2.5. Materiales

N. B. trabaja con el libro del estudiante *En Juego* (Pérez Navarro & Poletini, 2016), el léxico en imágenes, tarjetas con colores, con animales, un libro con dibujos-palabra y una foto personal como ayudas visuales, los útiles escolares, un pizarrón personal para dibujar y/o escribir.

Para el trabajo de enseñanza de ELE la docente, además, utiliza el libro digital (Pérez Navarro & Poletini, 2016) con imágenes en el pizarrón interactivo, vídeos explicativos de la gramática animada, audios de las interacciones en español, en un aula tradicional, con bancos mirando a los pizarrones (tradicional y digital).

4.2.6. Instrumentos de recolección de datos

Para este estudio, el procedimiento adoptado para la recopilación de datos fue el diario del docente, con apuntes sobre las lecciones, la grabación durante una evaluación oral, al final de una UD, la recolección de la evaluación escrita, las actas y los documentos para la inclusión de N. B.

5. Acción

...tú, respecto al otro, eres el otro.

(Andrea Camilleri, 2014)

5.0. Introducción

La acción es la fase de recolección de datos durante las horas de enseñanza de ELE en un primer año del secundario italiano, con un caso de estudiante con TEA, durante el desarrollo el año escolar 2018-2019. En este apartado, se describirán los datos recogidos durante la segunda UD de la materia Español como Segunda lengua Comunitaria, desarrollada con el curso 1 C, donde se encontraba N. B. Las demás UD desarrolladas da cuenta de las mismas problemáticas que se manifiestan en cada nivel de las diferentes disciplinas involucradas.

5.1. UD “Esta es mi familia”

Esta UD fue desarrollada en 5 semanas. El tema de esta UD es la familia y se enseñan los conocimientos, habilidades y competencias para presentar a la familia, describir a cada miembro caracterial y físicamente. Dentro del núcleo familiar, se consideran como integrantes las mascotas.

Igualmente, se retoman conocimientos, habilidades y competencias de las UD anteriores en las que se enseñó a presentarse a sí mismo y a otros, aportando datos personales (nombre, apellido, edad, nacionalidad, etc.).

Esta UD fue seleccionada para poder analizar las grabaciones orales y evaluaciones escritas, conjuntamente con los contenidos, habilidades y competencias. Siendo este el primer año de aprendizaje de ELE, las pruebas de una tarea completa no evalúa as habilidades orales y escritas conjuntamente, sino por separado.

Asimismo, la temática que desarrolla esta UD, yo-otro, permite poner en relación la enseñanza-aprendizaje de la lengua española como lengua extranjera con las dimensiones diagnósticas, lingüístico-comunicativas y relacionases, problemáticas del TEA.

5.2. Competencias de la UD

PROGRAMA CURRICULAR ELE		PEI ELE DE N. B.	
COMPETENCIAS		COMPETENCIAS	
Perfil	Objetivos	Perfil	Objetivos
Competencias según el perfil de ciudadano de la normativa actual	Objetivos generales según la normativa vigente	Competencias adaptadas, según el perfil TEA de la normativa actual	Objetivos generales adaptados el perfil TEA de la normativa actual
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Comunicación en LE:</i> Ser capaz de expresarse a nivel elemental en ELE, • <i>Competencias digitales:</i> Utilizar tecnologías de comunicación con conciencia para investigar y analizar datos e información, para interactuar con diferentes personas en el mundo, • <i>Aprender a aprender:</i> Poseer un patrimonio orgánico de conocimiento y nociones básicas y ser capaz de buscar nueva información y participar en nuevos aprendizajes también de forma independiente, • <i>Conciencia cultural y expresión:</i> Usar las herramientas del conocimiento para comprender, reconocer y apreciarse a sí mismo y a las diferentes identidades, con miras al diálogo y al respeto mutuo. Interpretación de los sistemas simbólicos y culturales de la sociedad, • <i>Aprender a aprender; competencias sociales y cívicas:</i> Saber del propio potencial y límites. Esforzarse por completar el trabajo comenzado solo o junto con otros, • <i>Competencias sociales y cívicas:</i> Respetar las reglas compartidas, colaborar con otros para la construcción del bien común expresando sus opiniones y sensibilidades personales. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comunicación en ELE: <ul style="list-style-type: none"> • Comprender mensajes cortos orales y escritos relacionados con áreas familiares, • Comunicarse oralmente en situaciones que requieren un intercambio de información simple, • Describir escrita y oralmente, de manera simple, aspectos de la propia experiencia y entorno, • Leer textos cortos con técnicas adecuadas, • Realizar tareas siguiendo las instrucciones dadas en ELE, por el docente, • Establecer relaciones simples entre elementos lingüísticos-comunicativos y culturales. 2. Habilidades digitales: <ul style="list-style-type: none"> • Usar la computadora para buscar información y producir materiales de trabajo. 3. Aprender a aprender: <ul style="list-style-type: none"> • Usar la información aprendida o vivida para usar y aplicar el conocimiento en nuevos contextos. 4. Conciencia y expresión cultural: <ul style="list-style-type: none"> • Comprender, también mediante comparaciones, la diversidad cultural y lingüística en otras partes del mundo y la necesidad de preservarla. 5. Competencias sociales y cívicas: <ul style="list-style-type: none"> • Participar de manera efectiva y constructiva en el trabajo en equipo, tratando de resolver conflictos donde sea necesario. 		

Tabla 5. Cuadro de las competencias de la UD.

Fuente: adaptado del Programa Curricular de ELE y del PEI de N. B.

Las competencias que se promueven, según **la normativa vigente**, y los objetivos generales de esta UD, en función de esas competencias, según el programa curricular de ELE, están esquematizadas en la tabla 5. Paralelamente, se colocan las competencias y objetivos que emergen del PEI de N. B.

Como se puede observar, el programa curricular del curso 1 C sigue la normativa vigente. El PEI del estudiante con diagnóstico de TEA carece de especificaciones o adaptaciones, al perfil de N. B., de las competencias y de los objetivos generales en ELE

5.3. Objetivos de la UD

Los objetivos didácticos específicos de la materia **ELE** que se promueven, según **la normativa vigente**, en esta UD, están esquematizados en la tabla 6. Paralelamente, se colocan los objetivos específicos adaptados que emergen del PEI de N. B. Dichos objetivos son los mismos que se enuncian para la materia de inglés como primera lengua comunitaria.

En la tabla 6, emerge que el programa curricular del curso sigue la normativa vigente. El PEI del estudiante con certificado diagnóstico de TEA establece adaptaciones en donde se indican globalmente las cuatro habilidades y se indican los contenidos lingüístico-comunicativos adaptados y no siempre adecuados al estilo de aprendizaje de las personas con TEA.

Con respecto a la habilidad de escuchar y leer, la comprensión global del texto, en personas con TEA es más pobre que la lexical o la memoria verbal. Por lo que, en el PEI de N. B. resultan inadecuadas. Asimismo, no se especifica que la comprensión ha de ser del lenguaje no literal, no ambiguo, ni sarcástico; de textos muy breves, sin interacción intermodular. Las descripciones de estados mentales o epidémicos es mejor evitarlas. La comprensión ha de evitar términos emocionales complejos, deixis, verbos abstractos, mentales, sociabilidad, de percepción y deseo, de emoción, de comunicación, léxico con el vínculo del objeto entero (mejor de mutua exclusividad), prototipos, sinonimias. La comprensión guiada ha de evidenciar la información principal, evitando mucha información secundaria o accesoría.

PROGRAMA CURRICULAR ELE		PEI ELE DE N. B.	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS		OBJETIVOS ESPECÍFICOS ADAPTADOS	
Habilidades	Contenidos	Habilidades	Contenidos
<p><i>Escuchar:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprender expresiones y frases que describen a las personas y las relaciones familiares, • Identificar el tema general de mensajes orales cortos que describen personas. <p><i>Hablar:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Describir personas usando palabras y frases conocidas al escuchar o leer, • Dar información simple personal y de la familia, integrando el significado de lo que se dice con mimetismo y gestos, • Interactuar de manera comprensible con un compañero o adulto para preguntar o proporcionar descripciones físicas de sí mismos o de otras personas. <p><i>Lectura:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprender textos descriptivos cortos. <p><i>Escritura:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Escribir textos cortos y simples sobre su familia, describiendo las características físicas de los diferentes familiares. <p><i>Reflexión sobre la lengua:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Observar palabras en contextos de uso y detectar cambios en el significado, • Observar la estructura de las oraciones y relacionar construcciones e intenciones comunicativas. 	<p><i>Funciones lingüísticas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Indicar las relaciones familiares, • Hablar sobre la familia, • Describir personas, • Expresar posesión, • Hablar sobre lo que tiene una persona. <p><i>Estructuras gramaticales:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Las preguntas: pronombres interrogativos, • Adjetivos y pronombres demostrativos, • Verbos regulares al presente del indicativo, en -er y en -ir, • Verbo <i>tener</i> al presente del indicativo, • Adjetivos posesivos. <p><i>Léxico:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • El léxico inherente a la familia y el parentesco, • Las partes de la cara, • La descripción física, • Descripción del carácter, • Los colores, • Mascotas. <p><i>Pronunciación:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer y repetir sonidos que existen en español pero no en italiano. <p><i>Ortografía:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Signos de puntuación interrogativos que existen en español pero no en italiano. <p><i>Cultura:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • La familia real española, 	<p><i>Escuchar:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión global de un mensaje, en contextos reales, que parte de las experiencias diarias y familiares, <p><i>Hablar:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Producción oral: expresarse con una pronunciación comprensible, usando oraciones cortas. Las actividades con respuestas cerradas, verdaderas/falsas o facilitadas se eligen con pruebas de opción múltiple, <p><i>Lectura:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicación escrita: ser capaz de captar el sentido global de un texto. <p><i>Escritura:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Producción escrita: producción guiada o ampliada de textos cortos. 	<p><i>Funciones lingüísticas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Solicitar información personal (identidad, origen, edad, dirección, número de teléfono, etc.) y saber cómo responder, • Preguntar y dar información sobre edad y nacionalidad, • Describir a una persona o un objeto, • Preguntar y decir el color de algo, • Presentaciones simples y descripciones de personas y lugares. <p><i>Estructuras gramaticales:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Uso del verbo <i>ser</i> en el presente, • Posesivos, <p><i>Léxico</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Los colores, • La clase, el hogar, la familia, • El cuerpo humano, • Los animales.

Tabla 6. Cuadro de los objetivos de la UD.

Fuente: adaptado del Programa Curricular de ELE y PEI de N. B.

Con respecto a la habilidad de hablar y escribir, las pruebas de opción múltiples son inadecuadas para personas con TEA. Sí son adecuadas las habilidades pragmáticas típicas: como mantener un tema, las rutinas, las recodificaciones y las respuestas simples a las preguntas breves. Promover la denotación de lo animado, el color, la función, la forma, la especificidad de cada ítem léxico-semántico. Por lo que las

funciones lingüísticas de solicitar y dar información personal y el léxico propuesto en el PEI de N. B. son adecuados siempre que vayan solicitados de a uno a la vez. Igualmente con la descripción de personas: una información a la vez, con uso de léxico emocional simple, con vínculo de mutua exclusividad (antónimos), verbos de actividad y movimiento (hacer, comenzar a, ir a, poner, aparecer), modal, auxiliar, deícticos (ir, venir), estáticos (quedarse), causales (permitir) y el cambio de estado (tomar, abrir, encontrar, parar, romper).

Las estructuras gramaticales propuestas en el PEI de N. B. son inadecuadas para personas con TEA. Los posesivos son categorías gramaticales abstractas y variables contextualmente. El verbo *ser*, dentro del contexto de uso, se puede enseñar sin extraerlo del mismo.

Teniendo en cuenta estas adaptaciones en ELE (no el copiar-pegar de otra lengua extranjera, como el inglés), es que el PEI de N. B. podía seguir los objetivos específicos de la programación de español.

5.4. Estrategias y metodología de la UD

Considerando la enseñanza-aprendizaje como un proceso continuo, recursivo y recurrente, se enuncian las siguientes tareas con sus estrategias y metodologías didácticas en ELE. Paralelamente, se colocan las adaptaciones que emergen del PEI.

El programa curricular del curso sigue la normativa vigente. El PEI de N. B. establece adaptaciones en donde se indican, globalmente, estrategias y metodologías de didáctica inclusiva sin especificaciones disciplinares de ELE (competencias lingüístico-comunicativas). Dichas estrategias y metodologías son las mismas que se enuncian para la materia de inglés como lengua extranjera.

En ELE, algunas tareas productivas para hablar, interactuar con un adulto de referencia o un par con quien sienta afinidad es una estrategia adecuada. La interacción pragmática (mantener un tema corto, con rutinas y respuestas simples a preguntas breves) es una microtarea inclusiva. La escritura guiada, con computadora es otra estrategia inclusiva productiva. Asimismo, el uso de protoimperativos es una estrategia que permite potenciar la expresión. No necesariamente hay que eliminar las tareas

productivas, sino adaptarlas al estilo de aprendizaje del TEA.

PROGRAMA CURRICULAR ELE		PEI ELE DE N. B.	
ACTIVIDAD DOCENTE		ACTIVIDAD de DOCENTES	
Tareas y metodologías	Tareas para las competencias	Tareas y metodologías	Tareas para las competencias
Estrategias y metodologías didácticas		Estrategias y metodologías didácticas inclusivas	
<p><i>Escuchar:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Escuchar y completar oraciones y tablas, • Escuchar y unir, • Escuchar y comprender preguntas, • Escuchar y preguntar verdaderas / falsas. <p><i>Hablado:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Repetir el modelo. • Interacción en parejas o en grupos utilizando las funciones de esta unidad. <p><i>Lectura y escritura:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura y emparejamiento, • Lectura y comprensión de preguntas, • Lectura y reordenamiento de opciones, • Finalización de oraciones o diálogos, • Escribir un texto corto a partir de una pista, • Escribir palabras u oraciones cortas a partir de dibujos o imágenes, • Responder por escrito, • Escribir un correo electrónico. <p><i>Funciones lingüísticas, estructuras gramaticales y léxico:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ej. para completar, transformar, reorganizar, seleccionar, identificar, unir y traducir, • Diálogos y actividades de escritura para memorizar funciones, estructuras y vocabulario, Ej. interactivos de ZTE en línea. 	<p><i>Comunicación en LE:</i></p> <p>Libro del estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios 6 p. 26; 7-8 p. 27; 15 p. 30; 20 p. 32; 1-2 p. 36; 3-4-5-6 p. 37 <p>Cuaderno de ejercicios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicio 7 p. Ej 12. <p><i>Habilidades digitales:</i></p> <p>eBooks y ZTE en línea:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios interactivos. <p><i>Aprender a aprender:</i></p> <p>Libro del estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios 8 p. 27; 13 p. 30; 4 p. 37. <p>Cuaderno de ejercicios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación Ej 20. <p><i>Conciencia y expresión cultural:</i></p> <p>Libro del estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios 1-2 p. 36; 3 p. 37. • ¿Y en Italia? p. 36. <p><i>Competencias sociales y cívicas:</i></p> <p>Libro del estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios 6 p. 26; 14-15 p. 30; 20 p. 32. 	<p><i>Escuchar:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • El trabajo desarrollará habilidades receptivas en lugar de productivas a través de imágenes y el uso de la computadora, <p><i>Hablar:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividades con respuestas cerradas, verdaderas/falsas o facilitadas, <p><i>Escritura:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividades con respuestas cerradas, verdaderas/falsas o resoluciones facilitadas. <p><i>Funciones lingüísticas, estructuras gramaticales y léxico:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividades para memorizar funciones, estructuras y vocabulario, 	<p><i>Comunicación en LE:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Simplificación icónica del texto en adopción, uso de textos diseñados específicamente para estudiantes con dificultades de <i>aprendizaje</i> y uso de tarjetas simples; <p><i>Conciencia y expresión cultural:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • De la disciplina se privilegiará el aspecto cultural, con tarjetas en italiano y dibujos,

Tabla 7. Estrategias y metodologías de la UD.

Fuente: adaptado del Programa Curricular de ELE y del PEI de N. B.

Las tareas receptivas con imágenes y computadora no han de eliminar el lenguaje de la lengua meta. La denotación (escuchar y unir) es una microtarea posible. Con respecto a la lectura, la lectura mecánica en voz alta es una práctica para fijar la pronunciación, para practicar la decodificación grafema-fonema como estrategia

inclusiva en ELE. La simplificación icónica, acompañada del léxico apropiado, también es otra estrategia inclusiva en la enseñanza del español.

El aspecto cultural de la disciplina, cuando no hay distancia entre C1 y C2, puede ser trabajado con microtareas. Los temas culturales son dos: uno es ‘La Familia Real Española’ y otro ‘el galgo español’. este último pertenece al ámbito de intereses de N. B. por lo que su enseñanza con imágenes y vídeos es adecuada.

La competencia sociolingüística que contrasta con la cultura italiana es la microtarea en educación cívica que se trabaja en esta UD con la enseñanza de la realeza española. En esta se presentan, describen y caracterizan a los miembros de la familia real de España. Esta puede ser elaborada solo si se restringen los individuos miembros a describir (el trabajo de la UD enseña toda la familia de la realeza española, con una carga cognitiva que puede ser contraproducente).

El PEI es adecuado con respeto al uso de las actividades mnemotécnicas para trabajar con N. B., no así las funciones y estructuras que fuera del contexto de uso no son adecuadas para el aprendizaje. La memoria verbal y léxica es una habilidad a promover. En la Tabla 7 se pueden comparar las estrategias y metodologías del programa curricular de ELE y del PEI de N. B.

5.5. Las lecciones de la UD

De las lecciones, se registran las prácticas desarrolladas durante las clases de ELE de la UD “Esta es mi familia”. Considerando que, en el enfoque cualitativo de la investigación, no hay separación entre el conjunto de datos y el análisis de los mismos, hacer análisis y recolectar datos al mismo tiempo no solo es posible sino que puede ser una buena práctica (Gibbs, 2009).

El aprendizaje como proceso integrado, recursivo, procesual, se promovió en:

- La mediación con **docente de sostén** como **variable** controlada en las clases de ELE,
- El establecimiento de un clima de aceptación mutua y de cooperación en un **contexto educativo** adaptado a un estudiante con diagnóstico certificado de TEA (N. B. fue colocado en el **primer banco** para poder seguirlo y recibir un mejor seguimiento y asistencia), también como otra variable controlada.

En la tabla 8, se identifican los criterios (que se relacionan con el **enfoque en lenguas** para cada UD) que representan las áreas que la observadora cree que deben desarrollarse y que forman parte de la discusión y la reflexión de futuros programas.

CRITERIOS		REFERENCIAS PARA LA OBSERVACIÓN
CONTEXTO DE APRENDIZAJE		Aula con pizarrón interactivo, bancos en doble fila, N. B. en el primero. Configuraciones de apoyo
DOCENTE	ROL DEL DOCENTE DE LENGUA	Presenta el <i>input</i> , con gestos de habla; planea, secuencia y favorece la práctica y calibra el proceso.
	ROL DEL DOCENTE SOSTÈN	Indica el objeto, elimina distractores (partes), apoya, motiva, organiza la carpeta y microtareas; contiene, guía, usa TIC y materiales; expectante.
	ROL DE LA LENGUA	Interactiva, dialogar con un otro más allá de la comunicación. Dinámica, procesual, inclusiva. Unidad: tarea
	MODELO DE APRENDIZAJE	Inductivo, implícito, explícito e iterativo. RR
	ACTIVIDADES DIDÁCTICAS	Variadas y diversificadas según tema de la lección del día. Algunos momentos establecidos como <u>rituales</u> : 1. Saludos, 2. Tomar lista en la primera hora, 3. Corrección de tareas: primer día de la semana, 4. Asignación de tareas: último día de la semana (escritas en la pizarra interactiva), 5. Entrega <i>léxico</i> en imágenes y traduce vocabulario, 6. Escuchar y repetir <i>pronunciación</i> con audio guía, 7. <i>Gramática</i> animada: vídeo de presentación, repetición explicada y traducida, 8. Realizar y corregir <i>ejercicios</i> (microtareas).
	COMUNICACIÓN EN EL AULA	1. Explícita los objetivos de aprendizaje de la UD y de cada microtarea, 2. Usa la lengua meta cuando posible y traduce escrito y oralmente, 3. Simula situaciones comunicativas reales, 4. Orienta interculturalmente para comprender analogías y diferencias entre culturas, 5. Usa pronunciación transparente fonema/grafema, 6. Establece contrastes entre L1 y LE.
ESTUDIANTES	MODELO DE APRENDIZ	Diversidad y heterogeneidad: humano con estilos y preferencias propios.
	MOTIVACIÓN	Desde la propia experiencia y contextos, estimulados a hablar, escribir e interactuar en ELE. Refuerzo
	AUTONOMÍA	Proceso gradual: elección del material para exponer (foto), toma algunas decisiones, dialoga, pregunta, elige el contenido de la macrotarea.
	METODOLOGÍAS	Diversificadas, según las tareas

CRITERIOS		REFERENCIAS PARA LA OBSERVACIÓN
CLASES	TAREAS	Día 1, presentación UD con <i>input</i> comunicativo. Día 2, léxico de la familia y microtarea con árbol genealógico. Día 3, comunicación escrita, microtarea con correo electrónico. Día 4, léxico de la descripción física y microtarefas comunicativas de descripción de personas y autodescripción. Día 5, léxico de la descripción del carácter y microtarefas comunicativas de descripción de personas y autodescripción. Día 6, evaluación con prueba escrita de microtarea comunicativa: árbol genealógico y descripción de personas. Día 7, léxico de los colores y microtarefas de descripción de objetos cotidianos. Día 8, léxico de las mascotas, microtarea comunicativa de descripción de animales. Día 9, gramática de los adjetivos demostrativos, verbos de la 2ª y 3ª conjugación; ejercicios de completamento y refuerzo. Día 10, gramática del verbo 'tener' y adjetivos posesivos; ejercicios de completamento y refuerzo. Día 11, Cultura y Educación Cívica: La Familia Real (microtarea de presentación y descripción de todos los miembros) y El galgo español (microtarea de descripción de esta raza de perro). Día 12: evaluación con una macrotarea: presentación de la propia familia con una foto y descripción física y del carácter.
MÉTODOS, TÉCNICAS, MATERIAL Y AYUDAS		Material diferenciado: libro del estudiante, cartas, TIC, tecnología interactiva, libros con dibujos (palabra-imagen), foto, esquemas, árbol genealógico, pizarrón pequeño ,

Tabla 8. Áreas de observación de las clases de ELE en un aula con TEA.

Fuente: elaboración propia.

Considerando el diagnóstico de N.B., se realizaron las siguientes **adaptaciones** educativas como prácticas de **inclusión** de la **dimensión relacional, comunicativa y comportamental**. Estas prácticas, no especificadas en el PEI, emergieron de la praxis cotidiana, no de indicaciones curriculares y pertenecen a la formación de la autora (como profesora de lengua española como L1/L2/LE e investigadora) de la siguiente tesis. Es decir, la formación del profesorado no ha dado herramientas para afrontar estas situaciones que fueron, no obstante, estudiadas y realizadas en sinergia con el docente de sostén:

1. Adaptar habilidades de comunicación funcionales,
2. Adaptar el modo de hacer entender y guiar reacciones a demandas del entorno,
3. Adaptar código comunicativo (verbal o no) funcional, con fin interactivo,
4. Adaptar el modo de usar funcional y creativamente los objetos,
5. Adaptar el modo de desarrollar actividad imaginativa,
6. Adaptar los intercambios conversacionales, con normas cinéticas que los hacen posible: contacto ocular, expresión facial, gestos, volumen, tono, etc.,

7. Adaptar el modo de iniciar y mantener intercambios conversacionales, con las **normas griceanas** que los hacen posible,
8. Adaptar modo de expresar enunciados con significado literal, sin uso figurado,
9. Calibrar el modo de hacer que respondan a situaciones nuevas,
10. Adaptar el modo de atender a fijaciones o inflexibilidad,
11. Crear un contexto educativo estructurado y directivo, priorizando contenidos funcionales y significativos,
12. Anticipar y explicitar **actos de habla** (tomar lista, alzar la mano, saludos),
13. Adaptar habilidades y estrategias de inculcar autocontrol y del entorno,
14. Adaptar situaciones educativas específicas y concretas que favorezcan la generalización de los aprendizajes y una flexibilización paulatina,
15. Adaptar ambientes sencillos de fácil percepción y comprensión,
16. Adaptar el modo de educar en contextos naturales,
17. Generar enseñanzas de aprendizajes sin errores, motivar,
18. Adaptar estímulos para descentrar la atención y promover la *atención conjunta*,
19. Adaptar las relaciones interpersonales en general,
20. Adaptar modo de desarrollar interés hacia otras personas y contacto social,
21. NE de aprender explícitamente que los comportamientos ejercen efectos,
22. Adaptar el modo de relacionarse con aprendices con TEA en diferentes situaciones y contextos de forma explícitamente correcta y efectiva,
23. Adaptar modo de hacer conocer, controlar y comunicar emociones propias,
24. Guiar el modo conocer las emociones ajenas,
25. Adaptar el modo de hacer conocer, controlar y comunicar pensamientos,
26. Guiar el modo de hacer conocer los pensamientos ajenos,
27. Guiar el uso de cosas de manera funcional y creativa y con los demás,
28. Guiar el encuentro para compartir (mentes, objetos, sentimientos),
29. Explicitar jerarquías, vínculos, modalidad de relaciones, patrones interpersonales,
30. Adaptar gestos emocionales y explicitarlos en su uso,
31. Adaptar habilidades para juego, trabajo cooperativo/colaborativo, amistad.
32. Crear situaciones educativas individualizadas,
33. Diversificar las actividades, así como los intereses,
34. Guiar repertorio conductual con hábitos apropiados (movimientos de manos),
35. Adaptaciones graduales para alcanzar mayor autonomía.

Las **configuraciones de apoyo** de N. B. fueron implementadas durante las clases de ELE para promover:

1. La consciencia de los propios conocimientos, pensamientos o sentimientos: indicaciones sobre lo estudiado,
2. El comprender reglas no escritas (orales): preguntas de evaluación seguidas de motivaciones explícitas sobre cómo y qué responder (sin dar la respuesta)
3. Descripciones de las características psicológicas (léxico),
4. Descripciones con procedimientos de acción conjunta sobre la foto, imagen, diseño, esquemas,
5. El organizar la descripción de cada persona,
6. El planificar la exposición,

7. El responder de un modo flexible al cambio de turno, imagen de familia (espontaneidad),
8. El responder preguntas abiertas, guiadas,
9. La autorregulación en instancia de prueba,
10. El autocontrol orientando la relajación,
11. La discriminación del gesto en la percepción de caras (global) familiares,
12. La identificación de expresión facial de emociones, con escritura,
13. La integración de información en diferentes canales (lenguaje oral-visual),
14. Actos de habla con función *informativa* (descriptiva),
15. Descripción de estados internos: características personales,
16. La pragmática del *intercambio, manejo* de la interacción, conocimiento principal y secundario: guiada con intervenciones de docentes para estimular la producción,
17. La categorización del mundo intersubjetivo y personal con nombres y pronombres personales: imágenes y foto con nombre escrito de personas,
18. El léxico emocional, autorreferencial,
19. Los términos o expresiones emocionales-afectivas.

Otras configuraciones de apoyo privilegiaron:

20. La memoria verbal, léxica,
21. Una discriminación perceptual de rasgos físicos (imágenes visuales),
22. El desempeño en tareas de discriminación visoespacial del entorno personal,
23. La semántica de la denotación, color y forma,
24. Habilidades pragmáticas de respuestas simples a preguntas breves (saludos, datos personales, familiares, características),
25. Lenguaje sin recursividad.

5.6. La evaluación de la UD

La evaluación es un elemento esencial dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, que posibilita no solo situar al estudiante respecto a su nivel y sus adquisiciones-aprendizajes, sino que permite retroalimentar al docente sobre la adecuación de las actividades didácticas a los objetivos propuestos del programa curricular con relación a los estilos de aprendizaje de los estudiantes. La evaluación supone una herramienta de discusión y reflexión sobre la labor educativa para mejorar la planificación y las prácticas docentes.

El programa curricular del curso 1 C para ELE sigue la normativa vigente. El PEI del estudiante con certificado de TEA, N. B., no establece adaptaciones para las evaluaciones. En la Tabla 9 se pueden observar las evaluaciones programadas.

PROGRAMA CURRICULAR ELE		PEI ELE DE N. B.	
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN		INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	
Pruebas estructuradas	Proyectos y tareas reales	Pruebas adaptadas	Proyectos adaptados
Instrumentos de evaluación formativa y sumativa		Instrumentos de evaluación adaptados	
Cuaderno de ejercicios • Autoevaluación, Ej. 20. eBook para el alumno • Autoevaluación. <i>Prueba escrita</i> formativa/ sumativa • Prueba de control (fila A, B). <i>Prueba oral</i> formativa • Interrogación. <i>Prueba de habilidades</i> • Prueba de control.	<i>Tarea realista:</i> • Presentación personal.		

Tabla 9. Cuadro de las evaluaciones de la UD.

Fuente: adaptado del Programa Curricular de ELE y del PEI de N. B.

5.7. Resultados

La evaluación es la instancia en la que se puede recabar lo aprendido del proceso educativo. La prueba escrita adaptada solo evaluó el léxico de la familia, mientras que la oral involucró toda la UD. La prueba de habilidades evaluó la comprensión oral a través de respuestas múltiples y la producción escrita de colorear el objeto denominado.

Las pruebas se realizaron sin indicaciones nacionales, sin enfoques explícitos inclusivos ni otras consideraciones. Estas se diseñaron en función del PEI, de las actividades didácticas que N. B. realizaba completamente y de los acuerdos realizados con el docente de sostén.

El léxico enseñado y evaluado se representa en la tabla 10. Todo el léxico *de la familia* evaluado (11 lemas²³⁸) en la **prueba escrita** fue utilizado por N. B. Dicha prueba escrita evaluaba el aprendizaje de vocablos afines (5) y no afines (6), con una estrategia visual utilizada durante las actividades didácticas: el árbol genealógico. Igualmente, la evaluación en sí requería competencias pragmáticas como ‘realizar la prueba’, ‘responder la consigna’, ‘completar espacios en blanco’. Guiado por el docente de sostén, estas demandas fueron andamiadas completamente. El puntaje de la prueba fue de 10/10.

²³⁸ Ítem léxicos; descartadas las repeticiones.

Ámbito del Léxico								
	De la familia		Físico		Carácter		Animales	
	Afinidad		Afinidad		Afinidad		Afinidad	
	+	-	+	-	+	-	+	-
Producción	+	-	+	-	+	-	+	-
Enseñado	10	13	18	21	10	11	20	6
Producción escrita	5	6	-	-	-	-	-	-
Producción oral	3	3	2	5	1	4	2	1

Tabla 10. Resultados evaluaciones léxico de UD.

Fuente: elaboración propia.

Durante la **prueba oral**, N. B. igualmente fue sostenido, guiado y apoyado por el docente de sostén por lo que sus procesos comunicativos fueron constantemente explicitados y motivados para lograr interactuar en el diálogo, respondiendo así a todas las preguntas breves, precisas, concretas y relativas al ámbito personal de la familia propia. La prueba se realizó con una actitud expectante por parte de la docente titular y con un andamiaje activo por parte del docente de sostén. En la prueba, se usó la foto personal de N. B., que el estudiante aportó, con los miembros de su familia como apoyo visual sobre un ámbito familiar y de interés personal.

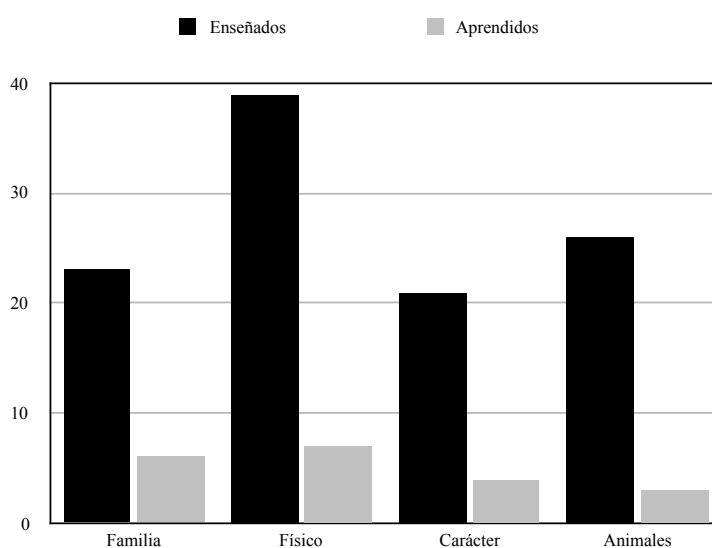


Figura 7. Léxico enseñado vs. aprendido.

Fuente: elaboración propia.

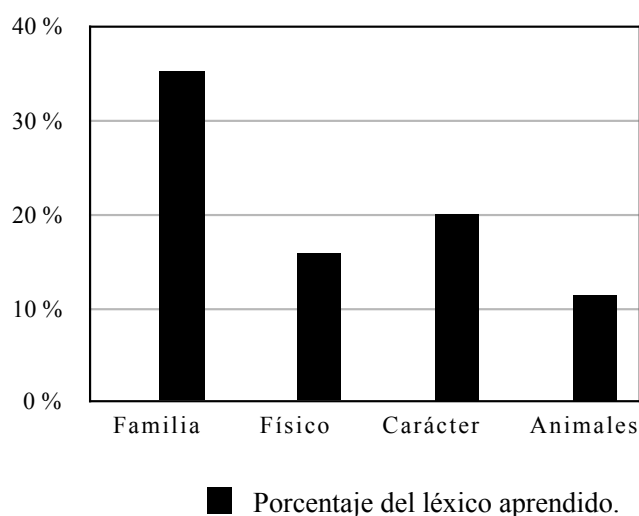


Figura 8. Léxico aprendido.

Fuente: elaboración propia.

Con respecto a la producción léxica, en la prueba oral, N. B. usó 6 lemas de la familia (3 afines y 3 no afines), 7 del ámbito del cuerpo físico (2 afines y 5 no afines), 5 del carácter (1 afín y 4 no afines) y 3 de los animales (2 afines y 1 no afín). La figura 7 muestra la relación entre el léxico usado como aprendido y el léxico enseñado. La figura 8 grafica el porcentaje entre el léxico usado y el léxico enseñado.

De los resultados emerge que los lemas aprendidos se relacionan con la cantidad de unidades léxicas y no con la afinidad entre el italiano y el español. En el uso del léxico, la cantidad se manifiesta por escrito mejor que de forma oral.

Con respecto a la producción, en la prueba oral, N. B. usó correctamente 2 (‘llamarse’ y ‘ser’) de 3 verbos enseñados (ver tabla 11), pero respondió correctamente, en comprensión, al tercer verbo (‘tener’).

Verbos			
Habilidad	Llamarse	Ser	Tener
Producción	sí	sí	no
Comprensión	sí	sí	sí

Tabla 11. Resultados verbos en prueba oral.

Fuente: elaboración propia.

N. B. produjo 1 error de interlengua morfológico (“animalos”), 1 de transferencia negativa sintáctica (“da” en vez de ‘por’), 1 de transferencia negativa léxica (“rossi” por ‘rojo’) y 1 pragmático (inversión del posesivo: 1ª persona en vez de la 3ª persona, singular), pero que logró autocorregirse durante la evaluación (ver tabla 12). El puntaje de la prueba fue de 8,5/10, correspondiente a un aprobado.

Niveles	Interlengua	Autocorrección
Morfológicos	1	0
Sintácticos	1	0
Léxicos	1	0
Pragmáticos	1	1

Tabla 12. Resultados de errores en prueba oral.

Fuente: elaboración propia.

Las funciones comunicativas de ‘pedido de información’ y ‘denominación de objetos’, potenciadas con el docente de sostén fueron comprendidas y producidas por N. B. durante la prueba oral. Los pedidos de información, a través de respuestas abiertas, fueron respondidas y la denominación de objetos evocados a través del lenguaje o representados en la imagen, también.

Asimismo, N. B., espontáneamente, describió personajes (“gatti e topi”, *gatos y ratones*), narró un evento (de cuatro gatos, dos murieron *de viejos* “vecchiaia”), explicó un sentimiento (“paura”, el *miedo*) de su abuela e indicó explícitamente un gusto (“io adoro i cani da caccia”, *adoro los perros de caza*). Esta iniciativa de contar partió de N. B., relacionado con un ámbito de interés y su entorno familiar. No obstante su expresividad, la información no fue comunicada en español (por falta de conocimientos y competencias), aunque el léxico del ámbito logró verbalizarlo.

Con respecto a la **prueba de habilidades**, ésta consistía en evaluar la comprensión oral de las UD desarrolladas, incluida la UD “Esta es mi familia”. Para ello, se escuchó cada audio tres veces y se tenían que marcar las respuestas correctas y pintar un objeto de la casa. N. B. realizó esta prueba en dos oportunidades. La primera, con el grupo de la clase. El estrés por el ambiente y la situación ansiógena impidieron que la realizara correctamente. La segunda vez, la realizó solo con el docente de sostén

y la docente de ELE, pero el ansia por la evaluación y el aislamiento del grupo, le impidieron realizarla.

Los datos de la tabla 13 corresponden al primer intento. De 16 ítems a realizar, 9 fueron correctas, 4 incorrectas y 3 sin respuestas. El puntaje de la prueba fue de 5,5/10, que equivale a no aprobado.

Evaluación	Respuesta correcta	Respuesta incorrecta	No responde	Total
Comprensión 1	3	1	2	6
Comprensión 2	2	2	1	5
Comprensión 3	4	1	0	5
Total	9	4	3	16

Tabla 13. Resultados de la prueba de habilidades.

Fuente: elaboración propia.

Los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE y de las evaluaciones dan cuenta de una inclusión legal pero sin especificación curricular de la materia de ELE. El diseño curricular no se adapta a las competencias, habilidades, contenidos, objetivos, estrategias y metodologías y evaluaciones del estilo de aprendizaje de los estudiantes con autismo.

A continuación, se discuten los resultados con relación a una didáctica inclusiva del ELE para estudiantes con diagnóstico certificado de TEA en la escuela secundaria y, en la **reflexión final**, el alcance científico de los mismos para diseñar posibles programaciones inclusivas en lengua española.

6. Discusión

Considerando que esta tesis se propuso describir el estado actual de la enseñanza del español como segunda lengua comunitaria en la escuela secundaria italiana, con un caso de un estudiante con TEA, según las indicaciones nacionales actuales y reflexionar sobre los alcances y limitaciones de la enseñanza del ELE con las problemáticas que emergen del enfoque actual con respecto a la inclusión de estudiantes con dicho diagnóstico certificado, se discutirán, a continuación, los resultados.

Las clases de enseñanza-aprendizaje de ELE, en la escuela secundaria, en un curso de primer año con un estudiante con diagnóstico certificado de TEA se llevaron adelante con un docente de sostén que acudió cotidianamente al aprendiz, N. B., en el **aula** con la pizarra digital interactiva.

El programa curricular del curso siguió la normativa vigente con respecto a las competencias de ELE en el nivel A1 del MCERL (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002), mientras que el PEI de N. B. carecía de especificaciones o adaptaciones. Asimismo, los objetivos de ELE del PEI establecían adaptaciones en donde se copiaron los de la materia inglés (que es la primera lengua extranjera) e indicaban globalmente las cuatro habilidades con contenidos lingüísticos-comunicativos adaptados aunque no al **estilo de aprendizaje** de estudiantes con TEA.

Con respecto a las estrategias y metodologías de didáctica inclusiva, no hubo especificaciones disciplinares de ELE (tareas para las competencias lingüístico-comunicativas), sino que se reutilizaron aquellas indicadas para inglés. No se adaptaron al estilo de aprendizaje de N. B. Por lo tanto, esta variable no se pudo controlar para promover una enseñanza-aprendizajes inclusivos de ELE.

No obstante esto, se utilizaron diversificados métodos y estrategias para desarrollar la UD de la familia, apelando al material inclusivo que el libro de texto propone para todas las dificultades de aprendizaje en general: al léxico en imágenes, la gramática animada con vídeos proyectados en la LIM, actividades orientadas a la realización de microtareas. El criterio de selección partió del bagaje teórico que, como investigadora, maduró la autora de esta tesis en estos años de estudio, vista la ausencia de indicaciones curriculares. Igualmente, la sensibilidad e intuiciones de ambos docentes (titular y sostén) permitieron orientar la labor cotidiana en microtareas y la tarea final creada también por todos y cada uno de los estudiantes como prueba final de UD: la presentación de la propia familia.

Asimismo, considerando el diagnóstico de N.B., se realizaron adaptaciones inclusivas educativas generales que atendieron las dimensiones problemáticas que emergieron del PDF.

Con N.B. se trabajó en sinergia con A. P., el docente de sostén, para promover y potenciar los niveles del competencia lingüística-comunicativa, habilidades y

dimensiones fuertes de N. B. y andamiar los niveles, procesos, mecanismos y dimensiones que requieren configuraciones de apoyo. Para ello se utilizaron diferentes materiales y técnicas de apoyo a la inclusión.

Para potenciar las dimensión afectiva, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, se creó un clima de trabajo favorable a la contención de emociones, a potenciar el autocontrol y la responsabilidad, valorando las creencias, actitudes y motivando la labor cotidiana (con premios y refuerzos positivos).

Se diseñaron ejercicios en los que la gramática era funcional a tareas comunicativas en contextos reales. La memoria léxica y el canal visual son estrategias que contribuyeron a su aprendizaje léxico.

La adquisición léxica a través del *vínculo de la mutua exclusividad* (antónimos) es una estrategia que parte de la presentación de un objeto entero, conocido y, luego, otro desconocido. Los miembros de la familia (cuya afinidad léxica con el italiano permitió construir el árbol genealógico según el lugar de cada uno) ocupan un lugar propio en la organización relacionan y categorial excluyente con las demás.

El léxico afectivo de emociones simples se promovió a través de procesos inductivos reforzados con estrategias visuales que permitieron el reconocimiento. Las tareas lingüísticas se utilizaron con vocablos afines que resultaban representados en italiano, como es el caso de la palabra “extrovertido” (que resulta poco frecuente en el léxico cotidiano). La afinidad con el italiano ‘estroverso’ facilitó su adquisición y uso.

Los problemas específicos de la materia ELE emergieron de los errores durante las evaluaciones. El análisis de los errores en las pruebas permite comprender el proceso de interlengua de N. B. como también la falta de indicaciones curriculares para la adecuación de las estrategias y métodos de la enseñanza de ELE a su estilo de aprendizaje. Las estrategias y los métodos utilizados y las actividades realizadas pertenecen a una didáctica general y a la formación y personalidad de los docentes en particular.

El error morfológico (formación del plural de vocablos terminados en consonante: parámetro *agregar* ‘es’) da cuenta de un cotejo de hipótesis de reglas no transparentes ni afines con la L1.

La transferencia negativa sintáctica ('da') a la falta de respuestas ante un requerimiento semántico de agente (quien forma la familia) introducido por preposición (no transparente ni afín a la ELE) con forma pasiva en italiano ("da"): esa preposición aún no había sido enseñada ('estar formado por X'). Pero, no obstante, tampoco se apeló a la función comunicativa de 'presentación' de la UD "esta es mi familia".

La transferencia negativa léxica se puede interpretar como un *cambio de código*, vista la afinidad de adjetivo rosso-rojo.

El error de interlengua pragmático, de inversión pronominal (del posesivo de 1ª persona en vez de la 3ª persona, singular), da cuenta de la dimensión problemática de la condición diagnóstica del TEA. La autocorrección implica una afirmación de identidad en cuanto miembro de la familia de la que se habla, agente poseedor (de la familia), referente de una categoría variable como es el posesivo y un nivel de consciencia del sí mismo para lograr expresar, a través del lenguaje y en una LE, su relación con el progenitor: "mi padre". La presencia del docente de sostén facilita la expresión, pero, en el caso de los deícticos, la mera exposición a la lengua meta no implica aprendizaje. El hecho de que el docente haya expresado la frase correcta, en tercera persona ("tu padre") y que N. B. la haya repetido adaptándola a su persona da cuenta de este proceso de incorporación del lenguaje social para expresar su relación personal con su mundo desde su punto de vista en ELE.

El evento compartido de "los gatos" y "el perro de caza" descrito, narrado, explicado y producido completamente por N. B., sin temas secundarios, da cuenta de una iniciativa de producir verbalmente, desde su experiencia de vida. Si bien la macrotarea en la que estaba inserto este comentario era una prueba, cuyos objetivos fueron fuertemente guiados por los docentes para lograr una producción adecuada a la UD desarrollada, las microtarefas fueron realizadas por N. B. En este caso, la integración, supervisión y el uso de la información sociocultural requirieron la intervención de los docentes para hacer usar los recursos que posee el aprendiz.

La actitud expectante de la docente se evidencia en que, no obstante la asimetría de la relación docente-estudiante, se dejó hablar, expresarse espontáneamente, por parte de N. B. En esta espera, se produjo el encuentro comunicativo entre dos lenguas, dos culturas, dos identidades que permitió que emergieran tanto los conocimientos,

habilidades y competencias de N. B. como sus intereses personales, el diálogo con un *Otro humano*, que develó parte de su *ser* en español.

La prueba de habilidades permite evaluar el nivel de correspondencia entre una tarea didáctica en ELE y el estilo de aprendizaje de un aprendiz con TEA. Dicha prueba involucraba la realización de actividades de comprensión oral, intermodulares (oral-visual en comprensión: reconocer al escuchar y responder, marcar o pintar), con carga en la memoria de trabajo, interactiva, con múltiples respuestas posibles en simultáneo, involucrando la escucha-comprensión para responder por escrito a la producción. Dicha actividad, en un contexto de prueba en una clase produjo un nivel de presión emotiva-cognitiva y comportamental que en el primer caso dio como resultado errores o directamente ausencia en la respuesta. En el segundo caso, N.B. escapó del aula. Era una prueba no apta para un estilo de aprendizaje, una estrategia no adecuada a su condición diagnóstica.

Concluyendo, las dificultades que emergen del estudio de esta UD con un estudiante con autismo en el aprendizaje de ELE se relacionan con la falta de indicaciones curriculares que adapten los enfoques de enseñanzas de ELE a los estudiantes con dicho diagnóstico certificado. La inadecuación del modelo de aprendizaje de ELE a estudiantes con esta condición impide la propuesta de un programa inclusivo para dicha materia. La inclusión legal permitió andamiar y potenciar ciertas dimensiones de N. B. durante el proceso de aprendizaje de ELE. Pero, considerando su estilo de aprendizaje y su perfil cognitivo que emergió de los documentos diagnósticos, el PEI de N. B. no indicó una atenta selección de niveles de conocimientos, habilidades y competencias a aprender para la realización de tareas lingüísticas y comunicativas específicas de la UD programadas en función del perfil cognitivo, dinámico y funcional. Sin un programa curricular inclusivo completo, se siguió una didáctica general adaptada pero, desde el punto de vista disciplinar, la enseñanza-aprendizaje de ELE no fue específica.

Con una didáctica inclusiva específica para estudiantes con autismo, se hace una selección adecuada de los niveles de conocimientos, habilidades y competencias a aprender para la realización de tareas lingüísticas y comunicativas específicas que se programen en función del perfil cognitivo, dinámico y funcional del estudiante. El

diseño curricular apuntaría a un modelo de aprendiz con TEA, con un modelo de aprendizaje atípico y específico que permita proponer objetivos, métodos, estrategias y actividades que sean consideradas conforme al perfil neuropsicopedagógico de los estudiantes con autismo en el aprendizaje de lenguas.

CONCLUSIONES

7.0. Consideraciones finales

La articulación de los resultados con la reflexión de la investigación permite reconocer la necesidad de una propuesta de un modelo de aprendizaje del español para estudiantes con TEA y articularlo a un diseño curricular para los mismos en la escuela. Asimismo, esta propuesta permite generar nuevas hipótesis para futuras investigaciones que se detallarán a continuación.

7.1. Propuesta de enseñanza para TEA

Los modelos explicativos de **TM**, **FE**, **CC**, **control**, **afectividad** y **NS** permiten construir perfiles de personas con TEA según el punto de vista desde donde se construye la descripción. Este perfil, en el ámbito educativo, evidencia las necesidades específicas que derivan de su condición diagnóstica. Cada una de estas perspectivas visibiliza las necesidades del estudiante con autismo en la escuela. Así, también, los modelos de lengua y de desarrollo psicolingüístico que sostienen y los perfiles que de ellos derivan permiten establecer un estilo neuro-psico-lingüístico de aprendizaje. Considerando estos modelos y los perfiles de personas con TEA que de ellos derivan, se pueden generar propuestas, intervenciones y explicaciones en el abordaje del proceso de enseñanza-adquisición y aprendizaje de la lengua española de estudiantes con autismo. La inclusión de las variables psicológicas en la pedagogía funcional o en el currículo, facilita el desarrollo integral en la escuela en aprendices con autismo (Grosso, 2020^b).

Cualquier tipo de propuesta requiere de variables controladas como condición inicial de intervención psicoeducativa en estudiantes con diagnóstico certificado de TEA. Se ha considerado necesario, para poder promover el aprendizaje del ELE, controlar los factores externos, es decir, el contexto en el que el aprendizaje se produce, el docente de sostén y la enseñanza que intenta promoverlo. Un ambiente estable y estructurado permite aumentar la previsibilidad del entorno y los hechos que en él ocurren así como reducir fuentes de ansiedad (que se asocia muchas veces con la realización de la tarea). Esto supone establecer la máxima explicitación posible de la

tarea a realizar, secuenciando los componentes de la misma. En general, como norma de intervención se debe reducir, en lo posible, la incertidumbre, la variabilidad y la inseguridad.

Con un entorno estable, que haya eliminado la ansiedad, es posible intentar incrementar el rango de intereses, muchas veces estereotípicos y rígidos del estudiante con TEA. Para ello, se puede partir de los propios intereses, implicando hechos que estén directamente relacionados con su mundo, pero introduciendo paulatina y estratégicamente nuevos elementos²³⁹.

La atipicidad para atribuir estados mentales intencionales (TM) genera una imposibilidad de atribuir, a las acciones educativas, una intencionalidad de modificar la mente del otro a través de la instrucción. Asimismo, la valoración del proceso educativo se ve afectado tanto en términos de autoevaluación como de desempeño y de eficacia de la labor educativa. Generar, distinguir, manipular metarrepresentaciones impidiendo anticipar o generar teorías del comportamiento ajeno lleva a la dificultad pragmática representativa de todos los aspectos de interacción didáctico-comunicativa.

No reconocer que lo que otra persona sabe o piensa pueda ser diferente de lo que cada uno sabe, piensa o siente, impide la distancia para preguntar, pedir información del otro o de otras cosas, lugares o tiempos. El no ser consciente de los propios conocimientos puede generar estados de bloqueo o ansias en tareas (pruebas o evaluaciones). No predecir los comportamiento de otra persona en base a lo que saben, piensan o sienten, en tareas comunicativas-pragmáticas de aprendizajes de otras culturas, impide generar hipótesis sobre el comportamiento comunicativo y la consciencia de las reglas de la propia cultura que pueden ser diferentes de la cultura ajena.

La presencia del **docente de sostén** es la variable a controlar para andamiar las dimensiones sociales y comunicativas en el aula de lengua. El efecto positivo de una intervención con docentes de sostén-apoyo-integración es relevante para orientar un abordaje didáctico inclusivo. El adulto de referencia pone el cuerpo en acto de

²³⁹ Si está centrado en los animales de un bosque, se puede sugerir la existencia de otros seres vivos que también viven en el bosque, como el guardabosques. O animales que viven en la casa del guardabosques, que no viven en un bosque. Es decir, partiendo de su propia experiencia, intentar aumentar sus intereses.

mediación instrumental²⁴⁰ (Vygotsky, 1964) con comportamientos tendientes a potenciar la atención compartida (tratando de mantener un foco de atención común durante la interacción), el autocontrol, la organización, la planificación, en fin, la actuación del conocimiento social efectivo.

Ahora bien, con respecto a los modelos de lengua de los **modelos** explicativos del autismo, se pueden observar diferentes niveles y dimensiones de abordaje en el desarrollo y la descripción del TEA. Un modelo de aprendizaje del español para estudiantes con diagnóstico certificado de TEA apunta a considerar cada nivel de las **competencias** lingüístico-comunicativas a enseñar, según el desarrollo del **lenguaje** atípico de los mismos y que emergen de los modelos de lengua que se derivan de los **modelos** neuropsicolingüísticos del TEA. A saber:

El *modelo de lengua* que emerge de la perspectiva de la **TM**, en el TEA, apunta a una atipicidad en el desarrollo para mentalizar y atribuir intencionalidad, es decir, módulos lingüísticos que cotejan los rasgos para procesar los pensamientos e intenciones propios y ajenos (Pennisi, 2016). Con respecto a las **FE**, el *modelo de lengua* hace referencia al *lenguaje social* que requiere de procesos de internalización de los signos semánticos. El habla, una vez internalizada, regularía los procesos de ejecución de las tareas en tanto acciones dirigidas, reguladoras y planificadas. El *modelo de lengua* que emerge de la **CC** es un modelo de actuación para el procesamiento semántico y conceptual de pensamiento superior. El *lenguaje* para **Frawley** (2000) es vygotskyano y cognitivo. El concepto de lenguaje es tanto un medio de regulación entre el contexto y la mente que procesa como, también, una facultad humana que computa algoritmos. El primer caso, es lo que Frawley denomina lenguaje *para* el pensamiento; el segundo, el lenguaje *del* pensamiento. El *modelo de lengua* que emerge de la perspectiva de **Hobson** se vincula a las categorías lingüísticas que se desarrollan de un modo atípico en la construcción personal del mundo relacional e intersubjetivo. El modelo *neurolingüístico* que deriva del **SNE** da cuenta de especificadores pre-lingüísticos que guiarían la adquisición del lenguaje a partir del mecanismo de imitación del habla que permite ensamblar significados (la doble articulación como mecanismo

²⁴⁰ Facilita la adquisición del *input*, mejora la representación cognitiva de éstos, la ejecución de la tarea y el desarrollo de las operaciones mentales relacionadas.

evolutivo) a sonidos, derivar las reglas gramaticales guiadas por los roles temáticos (Rizzolatti y Arbib, 1998) y, a su vez, posibilitar la comunicación intencional.

En el lenguaje *del* pensamiento, los niveles lingüísticos fonológicos, léxicos y gramatical seguirían procesos típicos de adquisición-aprendizaje de ELE en estudiantes con TEA allí donde hay representaciones equivalentes a la L1. La transparencia y afinidad entre lenguas demanda menos procesos de explicitación y de deducción de reglas en los niveles en los que hay *correspondencia* y *congruencia*.

La fonología mostrará interferencias de la L1 en las etapas iniciales y en tareas formales de la adquisición-aprendizaje. La desambiguación de homófonos en contexto es una actividad que disturba por la variabilidad que induciría a error. La enseñanza de ELE a aprendices con autismo requiere procesos inductivos, implícitos e iterativos donde hay equivalencia entre lenguas y procesos de RR donde difiere.

La adquisición del ELE a partir del mecanismo de imitación de los gestos del habla contribuye al desarrollo de la memoria fonológica, favorece la adquisición de elementos suprasegmentales y, a su vez, posibilita la comunicación intencional. El sistema especular del estudiante con TEA se puede potenciar con planes concretos de *acciones motoras* con mecanismos inductivos, explícitos, pautados, pausados y secuenciados de un modo bimodal (visión-gesto).

Los mecanismos de conversión de fonemas a grafemas manifiesta dificultades debido a la tendencia a enfatizar las similitudes aparentes de la forma gráfica de las palabras y, a veces, la correspondencia léxica y/o semántica total lleva a sobrestimar la proximidad tipológica que genera errores de pronunciación durante la lectura y de escritura durante el dictado y copia de transcripción. La desambiguación de homógrafos en contexto es una actividad que puede disturbar a estudiantes con autismo por la variabilidad que induce al error. La enseñanza de ELE requiere secuenciación de procesos inductivos, implícitos e iterativos donde hay equivalencia y procesos de RR donde difiere. Las técnicas visuales con alfabetos móviles facilitan la representación y potencian los mecanismos de conversión.

La morfología y la sintaxis tienen efectos de control que quedan dentro de dominios formales (Karmiloff-Smith et al., 1995). El conocimiento explícito de ambos dominios, reflexivos por definición (metalenguaje), se puede realizar sin el acceso a un

contexto. El recurso a la memoria de la forma resulta una estrategia en enseñanza de ELE a estudiantes TEA, pero sin variables de inclusión de información co/contextual. Para ello, se requieren facilitadores externos o la inclusión de la forma correcta en una frase, evitando el factor *variabilidad* que conduce al error y genera ansiedad. O se usa la memoria de la forma o se usa la forma correcta en una frase.

Morfológicamente, hay numerosos casos de categorías de inflexión congruentes. Pero, la morfología del italiano y del español presentan muchas diferencias en la formación del plural, el paradigma del artículo y el uso de preposiciones y su adquisición-aprendizaje por parte de aprendices con autismo requiere de procesos inductivos, implícitos e iterativos.

La formación del plural y el paradigma del artículo manifiestan una relativa simetría estructural pero sin identidad de formas, donde se manifiestan los contrastes y las interferencias entre el italiano y el español (Costamagna & Marcaccio, 2010). La naturaleza funcional de las preposiciones hace que no tengan un significado unitario, sino que asuman diferentes significados según los contextos. La falta de referencialidad y el contraste del uso requiere de una enseñanza inductiva, implícita, secuencial y con pocas variables de uso.

El desarrollo del lenguaje está relacionado con la TM. Así, los niveles léxicos-semánticos y pragmáticos orientados a dar cuenta de la conducta *intencional*, de las relaciones sociales y la comunicación en estudiantes con TEA tiene repercusiones en el ámbito educativo, tanto en la enseñanza como en la adquisición-aprendizaje de conocimientos, habilidades y competencias en lenguas.

La adquisición léxica a través del *vínculo de la mutua exclusividad* es una estrategia favorable en la enseñanza de lenguas a estudiantes con diagnóstico de TEA, partiendo de la presentación de un objeto entero²⁴¹, conocido y, luego, otro desconocido.

El léxico afectivo de emociones simples (Hobson, 1993) se adquiere a través de procesos inductivos reforzados con estrategias visuales que permitan el reconocimiento. El alumnado con autismo presenta dificultades para *interpretar* las emociones faciales (Sigman, 1994). Mientras que el *reconocimiento* facial incluye un cómputo finito en un módulo genéticamente determinado, la *interpretación* facial requiere del *control*. Las

²⁴¹ Usar el vínculo de la mutua exclusividad en el caso en el que su aplicación no elabore una información local.

emociones complejas o que representan estados internos o conceptos *top-down* relacionales afectivos como la amistad requieren de un andamiaje sostenido de secuenciación, explicitación y temporalización.

La mirada del interlocutor para interpretar las palabras nuevas (Baron-Cohen et al., 1997) no es una estrategia para la adquisición rápida del nuevo vocabulario como tampoco el indicar con el dedo por parte de estudiantes con TEA. Intervenir, entonces, en el control de la mirada *potencia* el desarrollo lingüístico. La presentación visual del objeto, la imagen, el uso de la computadora que permite la presentación de estímulos con varias (no múltiples) informaciones como el movimiento de los objetos, favorece el desarrollo léxico en español.

Los procesos de categorización en el TEA se caracterizarían por la capacidad de formar, mediante abstracción, un prototipo *implícito* de una cierta categoría léxica²⁴². Las buenas capacidades de categorización garantiza el reagrupamiento léxico *bottom-up* de objetos concretos según colores, formas (círculo, cuadrado y triángulo), funciones, animales (vaca, elefante, caballo y león), fruta (manzana, banana, uva y pera), vehículos (auto, moto, camión y aeroplano) y muebles (silla, lámpara, sillón y mesa). Las capacidades de reagrupamiento se ponen en evidencia en la tendencia espontánea a manipular sucesivamente objetos pertenecientes a la misma categoría. Esta estrategia permite explicitar relaciones de categorías almacenadas. Asimismo, facilita la explicación de la categoría del prototipo abstracto o *top-down*.

La organización de los conocimientos semánticos y los procesos de acceso a tales conocimientos dan cuenta de la representación conceptual abstracta de sustantivos concretos que no requieren TM. La *denotación* es uno de los procesos elementales de la competencia semántica. La representación visual y la organización semántica en cuadros o esquemas de los sustantivos *concretos*, de sustantivos de nivel general diferentes (de base y superordinado) como para lo concerniente al efecto de la *tipicidad* son estrategias positivas en la enseñanza de lenguas. Estos se ven facilitados, potenciados y andamiados si pertenecen al ámbito de intereses (restringidos)²⁴³ de los

²⁴² El desarrollo de la forma y organización relacional de la red léxica mental conservan el *contenido mínimo*, nociones conceptuales que subyacen a la asignación del significado a la forma. Nociones gramaticales como la limitación, la especificidad, la cualidad de lo animado, la forma, el color y la función son típicos.

²⁴³ La eficacia de la estructura didáctica va a depender de las características intrínsecas de los contenidos propuestos, así como del nivel de su significatividad (Bruner, 1973).

estudiantes con TEA. Pero, se ven entorpecidos si requieren procesos de atención conjunta o tareas que exigen coherencia global o atribución de significados.

La separación entre el procesamiento semántico determinista local y el conocimiento semántico global para el control cognitivo se evidencia en los juicios metasemánticos. Si bien los aprendices con autismo conservan los metajuicios intramodulares (las decisiones sobre la forma léxica), las tareas que exigen metajuicios de requerimientos del lenguaje del control mental son atípicas. El tipo de juicio que implica reflexividad e interacción entre el código y el contexto implica evaluar la posición del ítem en el sistema semántico porque la tarea hace necesaria una elección (metasemántica) entre los ítems; también debe evaluar la adecuación del ítem con respecto a la tarea como un contexto. La explicación del significado y el juicio de anomalías son semánticamente reflexivas y el procesamiento de listas de palabras exige la postulación de una meta-propiedad (prototipo) que una los elementos de la lista *como tal*. Allí, los estudiantes con diagnóstico de TEA no hacen juicios sobre adecuación léxica: el control no se ejerce en tareas de actuación metasemántica. Las atípicas interacciones con la semántica (lenguaje y visión, orientación hacia el propio nombre, comprensión del lenguaje y cuerpo, interacción comunicativa o lenguaje-lenguaje, comprensión y producción escrita-comprensión auditiva) requieren de estrategias, herramientas y mediaciones (externas) explícitas que andamien el control.

La atención a significados relevantes en el TEA requiere de estrategias cognitivas que incluyan la simple asociación de elementos con objetivos finales de la tarea (la presentación de la familia). Este tipo de conceptualización funcional requiere el diseño de situaciones (un álbum-árbol genealógico) que permitan una base sobre la que asentar el aprendizaje sin distractores o elementos irrelevantes (léxico de la familia, no de los edificios, por ejemplo). La relevancia del ítem se define en función del objetivo final de una tarea. Esta enseñanza se puede realizar de forma paulatina, incrementando y añadiendo más ítems con el tiempo y que el estudiante los vaya descartando en función del objetivo final a conseguir.

Los verbos de actividad y movimiento (hacer, comenzar a, ir a, poner, aparecer), modales-auxiliares, de cambios de estado (tomar, abrir, encontrar, parar, romper), estáticos (quedarse, estar bloqueado), algunos deícticos equivalentes en la L1 (venir e

ir), causales (permitir y hacer hacer) (Baron-Cohen et al., 1986; Tager-Flusberg, 1995; Douglas, 2012) son categorías de ELE a enseñar a estudiantes autismo que se potencia con la presentación de imágenes en movimiento.

La adquisición de los verbos de percepción (ver, pensar, sentir), de comunicación (decir, hablar), de estados mentales (pensar, recordar, olvidar), abstractos (activar, compartir, transformar), de emoción (amar, gozar, odiar), de deseo (querer, necesitar, desear) es atípica en estudiantes con TEA (Loveland et al., 1990; Tager-Flusberg, 1995; Douglas, 2012), por lo que la enseñanza del ELE requiere de estrategias mnemotécnicas, con poca cantidad de usos y ejemplos, fácilmente representables en L1.

El lenguaje *para* el pensamiento requiere de intervenciones didácticas inclusivas para estudiantes con autismo, en el aula de ELE, con recursos de andamiaje en la generación y uso del control social efectivo.

La atipicidad en las capacidades de *comunicación* es una sintomatología del TEA que se manifiesta en la falta de respuestas y de iniciativas para iniciar un diálogo. La enseñanza del ELE ha de considerar necesaria la secuenciación del diálogo con instancias explícitas de relación, desde el saludo inicial hasta la despedida, favorecido con el uso de esquemas o imágenes en movimiento.

La gestualidad y los gestos convencionales (mostrar, saludar con mano, indicar) se enseñan a estudiantes con autismo como una instancia de la secuencia bimodal, explícitamente (esquemas, imágenes en movimiento, etc.) y de un modo inductivo. La ausencia de gestos simbólicos (denegar con la cabeza o imitar una acción) en aprendices con autismo les impide el uso de estrategias compensativas para la actuación lingüística, pero se puede recurrir a ayudas externas que compensen y enseñen el proceso de generación del gesto. Allí, la enseñanza del ELE potenciada con el docente de sostén facilita el aprendizaje también en L1. Las autoagresiones o explosiones de cólera, se contienen y elaboran con el docente de sostén considerándolas como intentos de comunicación sin autocontrol. Las estrategias para tranquilizar y para guiar el control comportamental permiten luego explicitar dichas necesidades.

Las funciones en ELE a enseñar a estudiantes con autismo, de un modo inductivo e implícito, según las funciones de la teoría de los actos de habla (Austin, 1962; Searle 1969) son:

1. pedidos de acciones,
2. pedido de objetos,
3. protestas.

Funciones comunicativas a potenciar de un modo explícito, iterativo y representativo son:

1. pedido de información,
2. denominación de objetos,
3. protodeclarativos.

La producción y comprensión de máximas conversacionales (Grice, 1975) o la sensibilidad al principio de la pertinencia (Sperber & Wilson, 1996) o el reconocimiento de la violación de las mismas (Surian et al., 1996) se enseñan a aprendices con TEA de un modo modulado, explícito e inductivo.

Los pronombres de la primera y segunda persona del singular (la inversión yo/tú) en el acto comunicativo²⁴⁴, igualmente, requieren instancias explícitas y evidentes del rol potenciadas con imágenes en movimiento, esquemas o a través del uso de las nuevas tecnologías. El nombre propio del aprendiz con TEA en los contextos interpersonales, se reconoce e internaliza con representaciones visuales, esquemas o imágenes en movimiento. Hay algo, en la experiencia del TEA, que da cuenta de una reciprocidad intersubjetiva que no deviene *evidente* y requiere de mecanismos de explicitación. En la enseñanza de ELE, la reciprocidad explícita y declarada facilita y potencia el proceso comunicativo entero y la construcción del mundo social.

El componente fonológico interactúa con otros módulos lingüísticos formales (la morfología, la sintaxis y algunas partes de la semántica), pero no directamente con el sistema conceptual como tal ni tampoco con las funciones lingüísticas metasemánticas ni metapragmáticas asociadas con el lenguaje *para* el pensamiento. Sólo allí donde la fonología planifica el habla para el *control cognitivo* se manifiestan en expresiones atípicas en estudiantes con TEA: la prosodia y las ecolalias (Frawley, 2000). La atipicidad pragmática y prosódica emergen simultáneamente en las personas con TEA, con una recepción y una respuesta diferentes del mensaje (Pennisi, 2016). Sus características dan cuenta de una entonación mecánica y monótona con patrones de

²⁴⁴ En cuanto a los roles de los actos de habla o por la categorización del sí mismo en cuanto a una *identidad* que articula procesos cognitivos *top-down*.

acentuación insólitos y dificultades en el control de la altura e intensidad del sonido que se pueden transferir a la EE. Siendo el estudiante con autismo sensible al sonido, pero con un oído muchas veces absoluto, la secuenciación de la prosodia en segmentos breves de gestos de habla pero significativos, potencia su comprensión. La enseñanza de la prosodia en ELE, asociada a un contexto, requiere de breves, lentas e iterativas microtarefas, con pocas variables.

Las ecolalias se vinculan al contexto que pueden ocurrir en un acto comunicativo. La ecolalia repite²⁴⁵ y en la repetición extrae (gestos de habla, reglas generativas, parámetros en producción). La enseñanza de ELE requiere de ecolalias, pero también del control inhibitorio de la misma, con estrategias que expliciten el límite de la repetición.

La dificultad a dar significación a los estímulos de entrada genera problemas en comprensión, en la creación de significados y, en consecuencia, en la eficacia comunicativa. Sin CC se perciben pedazos desconectados y una dificultad de atribuir un significado unificado a la situación. La *comprensión* de metáforas, del significado figurado, de las bromas, de los sarcasmos, de las ironías son, para estudiantes con TEA, tareas complejas de integración para dar sentido a los enunciados. La enseñanza de ELE apunta a tareas que requieren el uso estratégico del contenido semántico mínimo, *bottom-up* sin variables semánticas que alteren el procesamiento. El lenguaje figurado requiere ser explicitado en cuanto tal y sustituido por enunciados literales, simples y breves que faciliten la comprensión.

La utilización de elementos concretos, explícitos y visualizables sirven de estructura de sostén para la interacción cognitiva. Las dificultades de una tarea se facilitan al dividirla en unidades más pequeñas, en varias formas que sean concretas, ya sea verbalmente, visualmente o utilizando descripciones físicas.

La *producción* narrativa de los persona con TEA manifiesta una ausencia de discriminación entre el tema central y el secundario, refiriéndose de un modo privilegiado a eventos o temas secundarios. La capacidad narrativa (Tager-Flusberg &

²⁴⁵ Ya sea porque se detiene en el detalle por una dificultad de comprender el *significado general* o como un fenómeno *disfuncional* vinculado a la rigidez, como comportamiento estereotipado sin posibilidad de modificar la conducta reiterativa (al bloquearse el *control* inhibitorio, se repite lo que se ha dicho en lugar de seleccionar una respuesta) o por una no comprensión del intercambio, un diálogo en diferido que requiere de la repetición para su *internalización*.

Sullivan, 1995) da cuenta de la producción de historias breves sin nexos causales para eventos narrados, la referencia a eventos o temas secundarios, incluyendo información bizarra o inapropiada. La narración guiada, el contexto visualmente representado, eliminando distractores o temas secundarios y causalmente explícito son estrategias de ELE para potenciar tanto la narración en L1 como la adquisición-aprendizaje de lengua española en aprendices con TEA. La enseñanza pragmática ha de favorecer un *input* inductivo con procesamiento *bottom-up*, secuencial, breve, explícito relacionado con los intereses del estudiante con autismo.

Aquello que se realiza, asociado a un porqué (¿por qué ahora? ¿por qué yo? ¿por qué esta tarea? ¿por qué este paso?) da sentido a la realización, a través de verbalizaciones explicativas que guían externamente la acción. Cada vez que se utiliza un elemento en una tarea o una estrategia, se deben procurar explicaciones breves, simples y concretas de lo que se hace, esclareciendo las acciones. Las preguntas que guían están asociadas a evidenciar la utilidad de las acciones que se realizan. Este desarrollo de la tarea potencia estrategias de memoria de trabajo.

Las acciones tienen alternativas. La existencia de mundos alternativos, de cursos de acción diferentes, sin una solución única, con diferentes posibilidades son variables complejas de procesamiento *top-down* de múltiples realizaciones que necesitan de modulación de procesos lentos, iterativos, inductivos de explicitación de las distintas alternativas que se presentan. Para ello, se puede iniciar muy de a poco, con el recurso de dibujos y pictogramas, acerca del curso futuro de las acciones implicadas en una tarea. De esta forma, se ve que existen posibilidades a las que hacer frente y elegir, con lo cual las acciones toman un camino distinto en función de la elección.

El uso creativo de la información a través de la combinación de elementos ya utilizados es una técnica que se utiliza para promover un reuso distinto de lo ya aprendido. Para ello, una vez que se ha adquirido una destreza en el manejo de un conjunto de elementos, se intenta producir combinaciones diferentes a las ya aprendidas. La dificultad de los aprendices con autismo en la aplicación de conocimientos aprendidos en contextos diferentes involucra distintas atipicidades de las FE. Para potenciarlo, primero hay que haber conseguido una explicitación máxima de todos los elementos de la tarea y, una vez que se ha conseguido el conocimiento del

conjunto, se puede intentar ir un poco más allá. Esto es posible con microtarefas visuales e la inclusión paulatina de un elemento nuevo que no había sido relacionado anteriormente.

Las FE involucran los niveles pragmáticos, cuando el *input* tiene que ser internalizado o el *output* lingüístico tiene que ser ejecutado en tanto *respuesta* a demandas del cotexto o del contexto, que se predisponen *para* un sentido general o global. Si hay una atipicidad en las FE, la actuación lingüística se resiente. La internalización guiada del lenguaje en *comprensión* por parte de estudiantes con TEA requiere de pautadas y estructuradas secuencias narrativas breves que funcionen como la voz privada del discurso.

La función reguladora del lenguaje del *habla privada* se encarna en la voz del adulto de referencia evidenciando las relaciones cotextuales, contextuales, sociales, la memoria de experiencias pasadas, de normas de comportamiento, de valores y el sentido común (González-Martínez et al., 2018). A medida que avanza el currículo, la voz externa del habla privada (del ‘diálogo externo’) se puede ir amainando con el adulto a medida que se evidencien internalizaciones del habla capaz de dar cuenta de la perspectiva, de los marcadores del discurso, de la integración de la información, de la mediación, del anticipar situaciones y de regular la propia conducta en función de una planificación. La regulación personal a través del habla interna controla la conducta y se torna anticipatoria.

La *comunicación*, sobre todo hablada, involucra las FE *online* con requerimientos de flexibilidad (cambios de turno, de tema, espontaneidad), de control inhibitorio (de *respuestas* automáticas), de planificación (del argumento, del discurso, de la narración), de memoria (retroalimentación), de monitoreo (entre ideas, de respuestas, coherencia textual, con respecto a la veracidad de afirmaciones). La atipicidad de las comunicaciones orales por parte de estudiantes autismo, tanto en comprensión como en producción de respuestas abiertas, espontáneas, flexibles requiere claras estructuras de acción (explícitas vías comportamentales), dar indicaciones y recordatorios constantemente (retroalimentación), usar frases breves y concretas, trabajar con pocos dominios en simultáneo, otorgar ayuda externa (signos que orientan, organizan la acción y median el contacto interpersonal: agendas visuales), generar

rutinas en los comportamientos para hacer frente a lo nuevo (agendas, pautas para inhibir), utilizar la vía y la modalidad menos estresante (escritura vs. oralidad; Benelli, 2010; a máquina vs. a mano; Gradin, 2008).

Con el objetivo de facilitar y potenciar la vida cotidiana en contextos cambiantes (constantemente se hace frente a tareas con FE) hay que considerar signos alternativos (subtítulos) y herramientas (comunicación en diferido, visuales, PC, agendas, esquemas) para andamiar el proceso de internalización de conductas autorreguladoras por parte de estudiantes con autismo que posibiliten las *acciones sociales*.

La habilidad para procesar los aspectos representacionales formales de la pragmática (turnos de conversación, las respuestas simples a las preguntas breves y mantener un tema) es típica en el aprendizaje de ELE, por parte del alumnado con autismo. Estos aspectos van trabajados de un modo inductivo e implícito.

En cambio, el control de las opciones pragmáticas dentro de estos espacios rutinarios (los turnos de los papeles de hablante-oyente que se construyen en las relaciones intersubjetivas) o para valorar las elecciones (compartir, informar) van enseñadas de un modo secuencial, paulatino, guiado, iterativo, inductivo y explícito.

La representación metapragmática que guía el sentido y el discurso es atípico en los TEA. La enseñanza del español se realiza desde instancias explícitas, pautadas, secuencias e inductivas, con poca información variable y contextual. El *intercambio* hablante-oyente (Bernard-Opitz, 1982) se andamia con pocos cambios. El *manejo* de la interacción entre el conocimiento principal y el secundario (Tager-Flusberg, 1981; Cromer, 1981) se introduce sin tema secundario, sin variables. Los juicios metapragmáticos de la *importancia* e *indicación* informativas van señalados externamente en la estructura de la microtarea. Los *pronombres* (el uso, Baltaxe, 1977, 1984; como mecanismos de rastreo de la información, Tager-Flusberg, 1994) van introducidos con un referente sin variables. Las implicancias van explicitadas, sin dejar lugar a las interpretaciones o a las demandas de procesamiento *top-down*. La deixis es referencial a la situación espacio-temporal de la oración en sí misma o a las personas involucradas en la conversación. La referencia es variable y contextual. La enseñanza de ELE a estudiantes autismo requiere de microtareas secuenciadas, con pocas variables, sin posibilidad de error.

El relativismo cultural puede ser un puente para entrar en la propia cultura al hacer explícitas las reglas pragmáticas del comportamiento cultural. La explicación dosificada y calibrada de pocas y pautadas reglas de comportamiento y de conductas sociales estructura y representa los mecanismos ausentes de la TM en el alumnado con TEA. La integración, supervisión y el uso de la información sociocultural requieren del docente de sostén quien genera, guía y hace usar los recursos que posee el aprendiz.

La adquisición-aprendizaje del español en estudiantes con diagnóstico certificado de TEA puede manifestar los aspectos atípicos del desarrollo del lenguaje. Con los modelos descriptivos y explicativos del autismo, se puede establecer un perfil lingüístico-comunicativo que da cuenta de la atipicidad durante el desarrollo en los mecanismos de adquisición-aprendizaje-internalización del control de las representaciones a nivel metaconsciente (conciencia de ser consciente del uso de conocimientos) metarrepresentacional (Frawley, 2000) de procesamiento *top-down* que guía la enseñanza en ELE.

7.2. Reflexión final

Las dificultades que emergieron de la investigación-acción con N. B. en el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE se relacionan con la falta de indicaciones curriculares que adapten los enfoques de enseñanzas del español como segunda lengua comunitaria a los estudiantes con diagnóstico certificado de TEA. La inadecuación del modelo de aprendizaje para ELE a estudiantes con esta condición impidió la realización de un programa inclusivo para dicha materia; aunque, la inclusión legal permitió andamiar y potenciar ciertas dimensiones de N. B. durante el proceso de aprendizaje de la ELE.

La perspectiva del desarrollo atípico de los procesos de modularización y especificación de dominios en el tiempo permite comprender y explicar algunos aspectos de la neurodiversidad del TEA en la progresiva *internalización* del control de algunas representaciones mentales vinculadas con el lenguaje. Dicha perspectiva, aplicada a la glotodidáctica, permite proponer un enfoque de enseñanza del español inclusivo para un estilo de aprendizaje de estudiantes con dicha certificación, tanto para EL2/LE como para L1.

Cuando los procesos y niveles de adquisición de la competencia lingüística en los estudiantes con autismo no requieran configuraciones de apoyo y donde los niveles de L1 sean explícitos, controlables y accesibles, habría que priorizar un modelo de aprendizaje de L1 inductivo, implícito y con procesos de RR en donde la verbalización pueda ser intercambiable por sistemas alternativos de representación. Para los niveles y procesos que necesiten configuraciones de apoyo, habría que evitar instancias de RR.

Allí donde los procesos y niveles de adquisición de los estudiantes con TEA no requieran configuraciones de apoyo y donde los niveles de L1 sean transparentes con la L2/LE, se necesita utilizar un modelo de aprendizaje inductivo con procesos de RR. Allí, los *outputs* no manifestarán errores de transferencia.

Donde los niveles de adquisición y aprendizaje de L1 requieran configuraciones de apoyo, puede haber una transferencia negativa. Si la L1 es transparente en dicho nivel (léxico), se sugiere un modelo de aprendizaje inductivo (por ejemplo, en el léxico, la adquisición atípica del vínculo de objeto entero) que priorice el canal, la vía o el modo menos problemático, por ejemplo, desde procesos explícitos y evidentes (Grosso, 2020^b).

En cambio, si la L1 no es transparente en dicho nivel (preposiciones, deícticos) y el estilo de aprendizaje requiera configuraciones de apoyo en dicho nivel (deixis) las estrategias de enseñanza de L2/LE tienen que apuntar a un modelo de aprendizaje inductivo e implícito en donde las variables de cantidad, rapidez, canales, módulos que interactúan sean controladas y el *input* limitado a una microtarea como contexto de andamiaje.

Las siguientes tablas sintetizan y articulan las disciplinas de lo investigado, desarrollado, analizado y concluido anteriormente para una propuesta transdisciplinaria: la enseñanza del español para estudiantes con diagnóstico certificado de TEA en cada nivel de las **competencias** lingüístico-comunicativas a enseñar, según el desarrollo del **lenguaje** atípico que plantean los modelos de lengua que se derivan de los **modelos** neuro-psico-lingüísticos del autismo. La Tabla 14 presenta los niveles en donde el rol de la lengua a enseñar es funcional al lenguaje *del* pensamiento; en la Tabla 15, el rol de la lengua a enseñar es funcional al lenguaje *para* el pensamiento:

NIVELES	Fonético-fonológico	Ortográfico	Morfosintaxis	Léxico
MODELO DE APENDIZAJE DE LA LENGUA	Inductivo, implícito e iterativo. RR	Inductivo, implícito y explícito	Inductivo, implícito e iterativo	Inductivo e implícito/ Inductivo y explícito
ROL DEL DOCENTE DE LENGUA	Presenta <i>input</i> , con gestos de habla, planea la secuencia favorece la práctica y calibra el proceso. Diseña el programa de ELE	Presenta <i>input</i> , con gestos escriturarios, planea la secuencia, favorece la práctica y calibra el proceso. Diseña el programa de ELE	Presenta <i>input</i> , planea la secuencia, favorece la práctica y calibra el proceso. Diseña el programa de ELE	Presenta <i>input</i> , planea la secuencia, favorece la práctica y calibra el proceso. Diseña el programa de ELE
ROL DE LA LENGUA	Lenguaje <i>del</i> pensamiento orientado al habla.	Lenguaje <i>del</i> pensamiento orientado a la lectura/escritura	Lenguaje <i>del</i> pensamiento orientado al acto.	Lenguaje <i>del</i> pensamiento.
UNIDADES Y PROCESOS A PRIORIZAR	Repetición, pronunciación afín.	Lectura mecánica, forma escrita, copiar.	Forma gramatical, verbos de acción, causal, modal, auxiliar, deícticos, cambio de estado, estáticos.	Vocabulario extraordinario, vínculo de mutua exclusividad.
UNIDADES Y PROCESOS A FACILITAR	Pronunciar no afín (sibilantes, j). Percepción e imitación de gesto articulatorio prosodia homófonos.	Lectura modulada, dictado, deletreo autocorrección, homógrafos.	Pronombres, deícticos, relativos, referenciales, verbos mentales, abstractos, emocionales, de deseo, percepción, comunicativo, no recurso, voz activa-pasiva.	Léxico emocional, abstracto, relacional internos, personal, vínculo objeto entero, nombre propio.

ROL DEL DOCENTE DE SOSTÉN	Instrumenta la materia, mediación, ZDP Potencia la pronunciación. Contexto prosódico, repite el <i>input</i>	Guía la motricidad fina, guía la modulación, muestra la diferencia.	Organiza la actuación. Delimita las variables de uso, explicita el referente, la relación.	Indica el objeto, elimina distractores (las partes).
OBJETIVO	Pronunciación y comprensión de gestos de habla	Escritura y lecturas de frases	Producción y comprensión de oraciones	Identifica, comprende y produce el lema
CURRÍCULO	Procesual, integrado, adaptado, recursivo microtarea	Procesual, integrado, adaptado, recursivo microtarea	Procesual, integrado, adaptado, recursivo microtarea	Procesual, integrado, adaptado, recursivo microtarea
MÉTODOS Y TÉCNICAS	Bimodal, visual, articulatorio oral	Visual motriz memoria	Mnemotécnica sin cantidad ni variables	Memoria visual
MATERIAL Y AYUDAS	Vídeos- imágenes con gestos de habla	Alfabeto- sílabas, pizarra	Imágenes con frases, conjugación y declinación	Palabra-imagen completa TIC, fotos, vídeos referente natural

Tabla 14. Propuesta de enseñanza de ELE para estudiantes con TEA:

Fonética-fonología, ortografía, morfosintaxis y léxico.

Fuente: elaboración propia.

NIVELES	Semántico	Pragmático	Sociolingüístico
MODELO DE APENDIZAJE DE LA LENGUA	Inductivo e implícito/ Inductivo y explícito	Inductivo, implícito y explícito	Inductivo y explícito
ROL DEL DOCENTE DE LENGUA	Presenta <i>input</i> , planea la secuencia, favorece la práctica y calibra el proceso. Diseña el programa de ELE	Presenta <i>input</i> , con actos de habla, gestos proxémicos, planea secuencia, favorece la práctica y calibra el proceso. Diseña el programa de ELE	Presenta <i>input</i> , planea la secuencia, favorece la práctica y calibra el proceso. Diseña el programa de ELE
ROL DE LA LENGUA	Lenguaje <i>del y para</i> el pensamiento	Lenguaje <i>para</i> el pensamiento situado en acto orientado, pautado	Lenguaje <i>para</i> el pensamiento social orientado

UNIDADES Y PROCESOS A PRIORIZAR	Denotación, especificidad, animado, color, forma, función, significados fijos, expresiones emocionales simples, prototipo y jerarquía de sustantivos concretos	Turnos, mantener un tema, preguntas cerradas, breves, proto-imperativos, repetir.	Saludos, presentaciones, hablar de la salud, clima, compras, uso del chat, interacciones con TIC o plataformas
UNIDADES Y PROCESOS A FACILITAR	Estados mentales, epistémicos, simbólicos, expresiones emocionales complejas, prototipo y jerarquía de sustantivos abstractos, meta-lenguaje, desambiguar, sinónimos, implicancias, burlas sarcasmos ironías, metáfora. Texto: relaciones lógicas, causales.	Proto-declarativos, espontáneo, iniciar y enfocar el diálogo o el intercambio, actos de habla (nuevo-viejo, pertinente-accesorio, consistente-adequado), intencionalidad, predicciones, presunciones, habla privada, aprendizaje lingüístico-comunicativo.	Interacción social, comunicativa con fines sociales, informativa, convenciones reglas implícitas, publicidad, propaganda, juego.
ROL DEL DOCENTE DE SOSTÉN	Retro-alimentar el prototipo, organiza las relaciones explícita la categoría	Estructura organiza, facilita, planifica, (de)limita muestra, encarna y guía	Estructura, organiza, facilita, planifica, (de)limita, muestra, encarna y guía elimina distractores, limita variables
OBJETIVO	Integración en pequeños contextos	Adecuación e interacción al co-contexto comunicativo	Adecuación e interacción paulatina en sociedad
CURRÍCULO	Procesual, integrado, adaptado, recursivo microtarea	Procesual, integrado, adaptado, recursivo microtarea	Procesual, integrado, adaptado, recursivo microtarea
MÉTODOS Y TÉCNICAS	Denotación tipicidad, reagrupar asociación guiada visual, sin sinónimos	Secuencias, bimodal, relajación, recuperar lo aprendido, tiempo de espera	Secuenciar, bimodal, relajación, tiempo de espera

MATERIAL Y AYUDAS	Mapa conceptual, visuales, cuadros esquemas	Pictogramas, imágenes, vídeos de actos de habla con funciones y gestos, TIC, juego libre	Pictogramas, imágenes, vídeos de actos de habla con funciones y gestos, TIC, juegos sociales
-------------------------	---	---	---

Tabla 15. Propuesta de enseñanza de ELE para estudiantes con TEA:
semántica, pragmática y sociolingüística.

Fuente: elaboración propia.

REFERENCIAS

- AA. VV. (2017). *Un manifesto per l'inclusione*. Università degli studi di Padova. Recuperado de https://www.unipd.it/sites/unipd.it/files/2019/Manifesto%20per%20Inclusione_IT.pdf
- Abril, P. S. (1968). Apuntamientos de cómo se deben reformar las doctrinas y manera de enseñarlas. In Galino *Textos pedagógicos hispanoamericanos*, Madrid: Iter.
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación. (2007). *Declaración de Lisboa*. 17 de septiembre de 200, Lisboa, Portugal. Recuperado de https://www.european-agency.org/sites/default/files/lisbon-declaration-young-people2019s-views-on-inclusive-education_declaration_es.pdf
- Aguilar Montero, L. A. (1991). *El informe Warnock*. Cuadernos de Pedagogía. nº 197, 62-64.
- Alonso, C. M., Gallego, D. J., & Honey P. (1999). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de Diagnóstico y Mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Allen, G., & Courchesne, E. (2001). Attention function and dysfunction in autism. *Frontiers in Bioscience*, 6, 105-119. doi: 10.2741/allen
- Amaral, D. G., Schumann, C. M., & Nordahl, C. W. (2008). Neuroanatomy of autism. *Trends in Neuroscience*, 31(3), 137-145. doi: 10.1016/j.tins.
- American Psychological Association (APA). (1980). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (3th ed.). Washington, DC: Author.
- American Psychological Association (APA). (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th). Washington, DC: American Psychological Association.
- American Psychological Association (APA). (2002). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales Texto Revisado* (4th ed., text rev.). Barcelona: Masson.
- American Psychological Association (APA). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Association. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>

- American Psychological Association (APA). (2019). *Manual de Publicaciones de la American Psychological Association* (7 ed.). México, D.F.: Editorial El Manual Moderno.
- Ammaniti, M. (2010). *Psicopatologia dello sviluppo*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Ammirati, A. (2015). *L'apprendimento della lingua straniera negli alunni con bisogni educativo speciali*. Programma operativo FSE della Provincia autonoma di Trento.
- Andruetto, M. T. (2019). *Discurso final del Congreso de la Lengua*. Congreso Internacional de la Lengua Española. Córdoba, Argentina, 27-30 de marzo de 2019 [Video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=T8HYTImbdiA_subido_por_Canal_U
- Anónimo. (1998). *Las florecitas de San Francisco de Asís*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Arciuli, J., & Brock, J. (2014). *Communication in autism*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Argañaraz, J. (2012). *Ruptura y continuidad de Lacan con Freud (desde Lakatos)*. Facultad de Filosofía y Humanidades: UNC.
- Arnaiz Castro, P., & Peña Cabrera, M. (2004). El papel de la producción oral (output) en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (LE): el estudio de sus funciones. *Porta Linguarum*, 1, 37-59. Recuperado de <https://www.academia.edu/5156963>
- Artigas-Pallarés, J. (2010). Autismo y vacunas: ¿punto final?. *Revista de Neurología*, 50(3), S91-9.
- Artigas-Pallarés, J., & Pérez, I. P. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567-587. doi: 10.4321/S0211-57352012000300008
- Artigas-Pallarés, J., & Pérez, I. P. (2017). Deconstruyendo a Kanner. *Revista de Neurología*, 64(1), 9-15. <https://doi.org/10.33588/rn.64S01.2017008>
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (2007). Resolución 62/139. *Día mundial de la concienciación sobre el autismo*. Asamblea General de las Naciones Unidas,

- el 18 diciembre 2007. Recuperado de <https://www.un.org/es/observances/autism-day>
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (2012). Resolución 67/82 *Atención de las necesidades socioeconómicas de las personas, las familias y las sociedades afectadas por los trastornos del espectro autístico, los trastornos del desarrollo y las discapacidades conexas.*, 12 de diciembre de 2012. Recuperado de https://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/EB133/B133_4-sp.pdf
- Asher, J. (1982). *Learning Another Language Through Actions*. Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions.
- Asperger, H. (1938). Das psychisch abnorme kind. *Wiener Kinischen Wochenzeitschrift*, 51, 1314–1317.
- Asperger, H. (1944). Die ‘Autistischen Psychopathen’ im Kindesalter. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 117, 76-136.
- Asperger, H. (1991). ‘Autistic psychopathy’ in childhood. In U. Frith (Ed.), *Autism and Asperger Syndrome* (pp. 37-92). Cambridge: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9780511526770.002
- Asperger, H. (2003). *Bizarri, isolati e intelligenti. Il primo approccio clinico e pedagogico ai bambini di Hans Asperger*. Trento: Erikson.
- Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford: Oxford University Press.
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Avis, J., & Harris, P. (1991). Belief-desire reasoning among Baka children: evidence for a universal conception of mind. *Child Development*, 62, 460-467. doi: 10.2307/1131123
- Bach, P., & Tipper, S. P. (2007). Implicit action encoding influences personal-trait judgments. *Cognition*, 102, 151-178. doi: 10.1016/j.cognition.2005.11.003
- Baddeley, A., Gathercole, S., & Papagno, C. (1998). The phonological loop as a language learning device. *Psychological Review*, 105(1), 158–73. doi: 10.1037/0033-295x.105.1.158

- Baker D. (2011). Epigenetics 101: Why Grandmothers Are Important. *M.I.N.D. Institute Lecture Series on Neurodevelopmental Disorders*, en UCtelevisión. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=7YXm5j8qZaA>
- Balboni, P. (2002). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Libreria.
- Balboni, P. (2010). *La glotodidáctica basada en los modelos*. Venezia: Guerra Edizioni.
- Baldwin, D. (1991). Infant's contribution to the achievement of joint reference. *Child development*, 62(5), 875-890. doi: 10.1111/j.1467-8624
- Ball, J. (1978). *A pragmatic analysis of autistic children's language with respect to aphasic and normal language development*. (Unpublished undergraduate dissertation). Melbourne University, Australia.
- Ballerini, A., Barale, F., Gallese, V., & Ucelli, S. (2006). *Autismo. L'umanità nascosta*. Torino: Einaudi.
- Baltaxe, C. A. M. (1977). Pragmatic deficits in the language of autistic adolescent. *Journal of Pediatric Psychology*, 2, 176-180.
- Baltaxe, C. A. M. (1984). Use of contrastive stress in normal, aphasic, and autistic children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 27, 97-105. doi: 10.1044/jshr.2701.97
- Barbaranelli, C. (2011). *Introduzione ai modelli di equazioni strutturali*. Università degli Studi di Padova, Padova.
- Barbutto, E., & Mariani, G. (2016). *Avvertenze generali per tutte le classi di concorso di ogni ordine e grado*. Napoli: Edises.
- Bartlett, F. C. (1932). *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Bartlett, J. C., & Searcy, J. (1993). Inversion and configuration of faces. *Cognitive Psychology*, 25, 281-316. doi: 10.1006/cogp.1993.1007
- Baron-Cohen, S. (1987). Autism and symbolic play. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 139-148. doi: 10.1111/j.2044-835X.
- Baron-Cohen, S. (1988). Social and pragmatic deficits in autism: cognitive or affective? *Journal of autism and developmental disorders*, 18, 379-402. doi: 10.1007/BF02212194

- Baron-Cohen, S. (1989). The autistic child's theory of mind: a case of specific developmental delay. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, 285-297. doi: 10.1111/j.1469-7610.1989.tb00241
- Baron-Cohen, S. (1991^b). The theory of mind deficit in autism: How specific is it? *British Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 301-314. doi: 10.1111/j.2044-835X.
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*, Cambridge Mass, MIT Press.
- Baron-Cohen, S. (2010). Empathizing, systemizing, and the extreme male brain theory of autism. *Progress in brain research*, 186, 167-175. doi: 10.1016/B978-0-444-53630-3.00011-7
- Baron-Cohen, S., Leslie, A., & Frith, U. (1985). Do children with autism have a theory of mind?. *Cognition*, 21, 37-46. doi: 10.1016/0010-0277(85)90022-8
- Baron-Cohen, S., Leslie, A., & Frith, U. (1986). Mechanical, behavioural and intentional understanding of picture stories in autistic children. *British Journal of developmental psychology*, 4(2), 113-125. doi: 10.1111/j.2044-835X
- Baron-Cohen, S., Baldwin, D. A., & Crowson, M. (1997). Do children with autism use the speaker's direction of gaze strategy to crack the code of language?. *Child development*, 68(1), 48-57. doi: 10.2307/1131924
- Baron-Cohen, S., O'Riordan, M., Stone, V., Jones, R., & Plaisted K. (1999). Recognition of faux pas by normally developing children and children with Asperger syndrome or high-functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29(5), 407-418. doi: 10.1023/a:1023035012436
- Baron-Cohen, S., Grice, S., Halit, H., Farron, T., Bolton, P., & Johnson M. (2005). Neural correlates of eye-gaze detection in young children with autism. *Cortex*, 41, 342-353. doi: 10.1016/s0010-9452(08)70271-5
- Baron-Cohen, S., Colle, L., & Halle, J. (2007). Do children with autism have a theory of mind? A non verbal test of autism vs. specific language impairment. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 716-723. doi: 10.1007/s10803-006-0198-7

- Bazzan, C., & Benelli, B. (2006). Se “tollerare” vuol dire “parlare”: la capacità defintoria nei disturbi dello spettro autistico. *Autismo e disturbi dello sviluppo*, 4(3), 63-81.
- Beere, J., Swindells, M., Derek, W., Desforges, C., Goswami, U., Wood, D., Horne, M., Lownsborough, H., & Hargreaves, D. (2005). *About learning: report of the Learning Working Group*. London: Demos.
- Belinchón, M., Gortázar, P., Martínez-Palmer, M., Flores, V., & García-Alons, A. (1997). La comprensión verbal en el autismo: ¿alteraciones morfosintácticas, semánticas o conceptuales? Recuperado de <http://www.autismo-br.com.br/scripts/articulo/smuestra.idc?n=18Bes>
- Belinchón, M., Igoa, J. M., & Rivière, Á. (1992). *Psicología del Lenguaje*. Madrid: Trotta.
- Bell, J. (1999). *Doing Your Research Project*. Open University Press.
- Bell, N. (2008). *Visualizing and Verbalizing - Children with Learning Delays*. M.I.N.D. Institute Lecture Series on Neurodevelopmental Disorders, en Uctelevisión.
- Bellon-Harn, M., Harn, W., & Watson, G. (2007). Targeting prosody in an eight-year-old child with high-functioning autism during an interactive approach to therapy. *Child Language Teaching and Therapy* 23(2), 157–179. doi: 10.1177/0265659007076292
- Bellone, E. (2015). *El vínculo afecto-lenguaje en el autismo infantil: aporte para una redescrición y ajuste del fenómeno autístico*. (Proyecto de tesis doctoral). UNC, Facultad de Psicología, Córdoba.
- Benelli, B., & Cemin, M. (2010). *Le capacità comunicative e linguistiche nei disturbo dello spettro autistico*. Padova: Università degli Studi di Padova.
- Bennett, A. (2004). Case Study Methods: Design, Use, and Comparative Advantages. En F. Detlef Sprinz y Y. Wolinsky-Nahmias, *Models, Numbers, and Cases: Methods for Studying International Relations*. Ann Arbor (Mich.): University of Michigan Press.
- Berliner, D. (2002). Educational research: The hardest science of all. *Educational researcher*, 31(8), 18-20. doi: 10.3102/0013189X031008018

- Bernard-Opitz, V. (1982). Pragmatic analysis of communicative behaviour of an autistic child. *Journal of Speech and Hearing Research*, 47, 99-109.
- Bernardi, L. (2008). *Il delta dei significati*. Roma: Carocci Faber.
- Bertone, A., Mottron, L., Jelenic, P., & Faubert, J. (2003). Motion perception in autism: a 'complex' issue. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 15(2), 218-225. doi: 10.1162/089892903321208150
- Bettelheim, B. (1976). *The Empty Fortress: Infantile Autism and the Birth of the Self*. New York, The Free Press.
- Bianchi, L. (1920). *La meccanica del cervello e la funzione dei lobi frontali*. Milano: Bocca.
- Biklen, D., & Cardinal, D. N. (1976). Framing the issue: author or not, competent or not. *Contested words, contested science: unravelling the facilitated communication controversy*, New York: Teachers College.
- Blatt, G. J., & Fatemi, S. H. (2011). Alterations in GABAergic biomarkers in the autism brain: research findings and clinical implications. *The Anatomical Record*, 294(10), 1646-1652. doi: 10.1002/ar.21252
- Bleuler, E. (1911). Dementia praecox or group of schizophrenia. In G. Aschaffenburg (Ed.), *Handbook of Psychiatry. Special Section. 4th Division, 1st half* (1- 420). Leipzig and Vienna: Franz Deuticke.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt.
- Boas, F. (1904). The History of Anthropology. In Stocking (Ed.) (1974) *The Shaping of American Anthropology: A Franz Boas Reader*. New York: Basic Books, 23- 35.
- Boas, F. (1911). *Handbook of American Indian Languages*. Smithsonian Institution, Bureau of American Ethnology, Bulletin 40, Part I, Government Printing Office, Washington D. C.
- Bondioli, M. (2016). *Tecnologie assistive per la didattica. Lo "spettro" dell'autismo*. Pisa: Seminario di cultura digitale.
- Booth, T., & Aisncow, M. (2000). *Index for inclusion. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

- Boser, K., Higgins, S., Fetherston, A., Preissler, M. A., & Gordon, B. (2002). Semantic fields in low-functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(6), 563–582. doi: 10.1023/A:1021207031114
- Botero-Franco, D., Palacio-Ortíz, J. D., Arroyave-Sierra, P., & Piñeros-Ortíz, S. (2016). Implicaciones clínicas de los cambios del DSM-5 en psiquiatría infantil. Fortalezas y debilidades de los cambios. *Revista Colombiana de Psiquiatría*; 45(3), 201-213. doi: 10.1016/j.rcp.2015.08.001
- Bove, C. (2009). *Ricerca educativa e formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Bowler, D. (1992). ‘Theory of Mind’ in Asperger's Syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33(5), 877-893. doi: 10.1111/j.1469-7610
- Brandi, L. (2005). Linguaggio e comunicazione: disgiunzioni autistiche. *Quaderni del Dipartimento di Linguistica dell'Università di Firenze*, 15, 169-192.
- Brandi, L., & Bigagli, A. (2004). Neuroni specchio, Linguaggio e autismo. *Quaderni del Dipartimento di Linguistica*, Università di Firenze, 14, 153 -162.
- Brosch, T., Pourtois, G., & Sander, D. (2010). The perception and categorisation of emotional stimuli. *Cognition and Emotion*, 24(3), 377-400. doi: 10.1080/02699930902975754
- Brothers, L., & Ring, B. (1992). A neuroethological framework for the representation of minds. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 4(2), 107-118. doi: /10.1162/jocn.
- Brown, W., Cammuso, K., Sachs, H., Winklosky, B., Mullane, J., Bernier, R., Svenson, S., Arin, D., Rosen-Sheidley B., & Folstein, S. (2003). Autism-related language, personality and cognition in people with absolute pitch. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(2), 163-167. doi: 10.1023/A:1022987309913
- Bruner, J. (1973). Organization of Early Skilled Action. *Child Development*, 44(1), 1-11. doi: 10.2307/1127671
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Buccino, G., Riggio, L., Melli, G., Binkofski, F., Gallese, V., & Rizzolatti, G. (2005). Listening to action-related sentences modulates the activity of the motor system: A combined TMS and behavioral study. *Cognitive Brain Research*, 24, 355–363. doi: 10.1016/j.cogbrainres

- Bustillos López, A., & Cabanillas, P. P. (2002). *El Autismo, un trastorno del desarrollo*. XI Congreso Aetapi.
- Byram, M., Zarate, G., & Neuner, G. (1997). *Sociocultural competences in foreign language teaching and learning*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Cabarcos Dopico, J. L. (2000). *Disfunción ejecutiva: procedimientos de evaluación en población escolar con autismo y bajos niveles de funcionamiento cognitivo*. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Caiati, L. (2012). *La apreciación de los docentes sobre el estilo de aprendizaje de los alumnos con trastornos del espectro autista*. Argentina: Rediufasta.
- Câmara dos Deputados. (2012). *Lei 12.764 Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3o do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990*. Casa Civil. Política Nacional Subchefia para assuntos jurídicos. 2012. Recuperado de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12764-27-dezembro-2012-774838-publicacaooriginal-138466-pl.html>
- Camera dei Deputati ed il Senato della Repubblica Italiana. (1992). *Legge 104 Quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*. 5 febbraio 1992. Recuperado de <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992/02/17/092G0108/sg>
- Camera dei Deputati ed il Senato della Repubblica Italiana. (2000). *Legge 328 Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali*. Gazzetta Ufficiale N. 265 del 13 novembre 2000. Recuperado de <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2000/11/13/000G0369/sg>
- Camera dei Deputati ed il Senato della Repubblica Italiana. (2010). *Legge 170 Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*. Gazzetta Ufficiale N. 244 del 18 Ottobre 2010. Recuperado de <https://www.gazzettaufficiale.it/gunewsletter/dettaglio.jsp?service=1&datagu=2010-10-18&task=dettaglio&numgu=244&redaz=010G0192&tmstp=1288002517919>
- Camera dei Deputati ed il Senato della Repubblica Italiana. (2015). *Legge 107 Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle*

- disposizioni legislative vigenti*. 13 luglio 2015. Recuperado de <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>
- Camera dei Deputati ed il Senato della Repubblica Italiana. (2016). *Legge 134 Disposizioni in materia di diagnosi, cura e riabilitazione delle persone con disturbi dello spettro autistico e di assistenza alle famiglie*. 28 agosto 2015, aggiornamento giugno 2016. Recuperado de <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/08/28/15G00139/sg>
- Camilleri, A. (2014). *Segnali di fumo*. Milano: Feltrinelli.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards & Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (2-27). London: Longman.
- Canale, M. (1995). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In *Competencia comunicativa*. Madrid: Edelsa.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1, 1-47. <https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
- Capovilla, G., dos Santos Assef, E. C., & Pinto Cozza, H. F. (2007). Avaliação neuropsicológica das funções executivas e relação com desatenção e hiperatividade. *Avaliação psicológica*, 6(1), 51-60. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=335027181007>
- Capps, L., Kasari, C., & Yirmiya, N. (1993). Parental perception of emotional expressiveness in children with autism. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61(3), 475-484. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.61.3.475>
- Capps, L., Losh, M., & Thurber, C. (2000). The frog ate the bug and made his mouth sad: Narrative competence in children with autism". *Journal of abnormal child psychology*, 28(2), 193–204. <https://doi.org/10.1023/A:1005126915631>
- Cardoso, D. M. (2016). *Funções executivas: habilidades matemáticas em crianças com transtorno do espectro autista (TEA)* (Tesis doctoral) SIBI/UFBA/Faculdade de Educação: Biblioteca Anísio Teixeira, Bahia, Brasil.

- Castelli, F., Happé, F., Frith, U., & Frith, C. (2000). Movement and Mind: A Functional Imaging Study of Perception and Interpretation of Complex Intentional Movement Patterns. *NeuroImage*, 12(3), 314-325. doi: 10.1006/nimg.2000.0612
- Castelli, F., Frith, C., Happé, F., & Frith, U. (2002). Autism, Asperger syndrome and brain mechanisms for the attribution of mental states to animated shapes. *Brain*, 125(8), 1839–1849. doi: <https://doi.org/10.1093/brain/awf189>
- Cattelan, L. (2010). *Autismo. Manuale operativo per docenti e genitori*. Schio: Industrialzone.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 5-35.
- Celis Ekstrand, A., & Iraegui Torralbo, A. (2008). Adquisición de segundas lenguas: el reto de aprender una lengua extranjera. *Papeles Salmantinos de Educación*, 11, 105-123. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/50604687.pdf>
- Chacón, P., & Rodríguez, M. (Eds.). (2000). *Pensando la mente. Perspectivas en filosofía y psicología*. Madrid: Biblioteca nueva.
- Chalmers, A. (1982). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Madrid: Siglo XXI.
- Chan, A. S., Cheung, M., Han, Y.M.Y., Sze, S. L., Leung, W. W., Man, H.S., & To, C.Y. (2009). Executive function deficits and neural discordance in children with Autism Spectrum Disorders. *Clinical Neurophysiology*, 120, 1107-1115. doi: <https://doi.org/10.1016/j.clinph.2009.04.002>
- Charman, T., Swettenham, J., Baron-Cohen, S., Cox, A., Baird, G., & Drew, A. (1996). Empatía juego simulado atención conjunta e imitación en niños con autismo. V Congreso Internacional Autismo-Europa, Barcelona.
- Chevallier, C., Noveck, I., Happé, F. & Wilson, D. (2011). What's in a voice? Prosody as a test case for the Theory of Mind account of autism. *Neuropsychologia*, 49(3), 507-17. doi:10.1016/j.neuropsychologia.2010.11.042
- Chien-yu, P. (2009). Age, social engagement and physical activity in children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3, 22–31. doi: <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2008.03.002>
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton

- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge Mass: MIT Press.
- Chomsky, N. (1980). *Rules and Representations*. Nueva York: Columbia University Press. <https://doi.org/10.1017/s0140525x00001515>
- Chomsky, N. (1986^a). *El conocimiento del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Chomsky, N. (1988^a). El lenguaje y los problemas del conocimiento. Conferencias de Managua I. Madrid: Visor.
- Chomsky, N. (1988^b). *La nueva sintaxis: teoría de la rección y el ligamento*. Barcelona: Paidós.
- Chomsky, N. (2008). *Language and the Mind Revisited – The Rest of the World*. M.I.N.D. Institute Lecture Series on Neurodevelopmental Disorders, UCtelevisión [Video]. Recuperado de <https://www.uctv.tv/shows/Language-and-the-Mind-Revisited-Language-and-the-Rest-of-the-World-with-Noam-Chomsky-7414>
- Christ, S.E., Holt, D.D., White, D.A. & Green, L. (2007). Inhibitory control in children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1155-1165. doi: <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0259-y>
- Christ, S.E., Kester, L.E., Bodner, K.E. & Miles, J.H. (2011). Evidence of selective inhibitory impairment in individuals with Autism Spectrum Disorder. *Neuropsychology*, 25(6), 690-701. doi: <https://doi.org/10.1037/a0024256>
- Clark, A. (1997). *Being there: Putting brain, body, and world together again*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. R. B. (2004). *A Guide to Teaching Practice*. London: Routledge.
- Comisión de Asuntos Constitucionales. (2018). *Reglamentación de la ley de abordaje integral e interdisciplinario de las personas que presentan TEA*. Cámara de Senadores de la Nación Argentina, 4 de julio de 2018. Recuperado de <http://www.senado.gov.ar/parlamentario/parlamentaria/24008/downloadOrdenDia>
- Comité sobre los Derechos del Niño. (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. España. http://66.36.242.93/reports/spain_crc_c_opsc_esp_1_2006_sp.pdf
- Consejo Federal de Educación. (2011). *Resolución 134 El arbitraje de los medios necesarios para la continuidad y profundización de las políticas educativas, a*

- los efectos de garantizar en todos los niveles y modalidades del sistema, la mejora progresiva de la calidad en las condiciones institucionales de escolaridad, el trabajo docente, los procesos de enseñanza y los aprendizajes.* Bs As., 22 de junio de 2011. Recuperado de <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res11/134-11.pdf>
- Consejo Federal de Educación. (2011). *Resolución 142 Marco de referencia para la Educación Secundaria Orientada: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Comunicación, Economía y Administración, Educación Física, Arte y Lenguas.* Buenos Aires, 31 de agosto de 2011. Recuperado de <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res11/142-11.pdf>
- Consejo Federal de Educación. (2011). *Resolución 154 Pautas federales para el mejoramiento de la regulación de las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades.* Buenos Aires, 31 de agosto de 2011. Recuperado de https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:_YVyxZb-FaEJ:https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res11/154-11.pdf+&cd=2&hl=es&ct=clnk&gl=it&client=safari
- Consejo Federal de Educación. (2011). *Resolución 155 de Educación Especial.* Buenos Aires, 13 de octubre de 2011.
- Consejo Federal de Educación. (2012). *Resolución 174 Pautas Federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario, modalidades, y su regulación.* Buenos Aires, 13 de junio de 2012. Recuperado de <http://abc.gob.ar/secundaria/sites/default/files/res-cfe-174-12.pdf>
- Consejo Federal de Educación. (2012). *Resolución 180 NAP: Núcleos de Aprendizaje Prioritarios–Lengua. Ciclo Básico Educación Secundaria.* Tucumán, 26 de septiembre, 2012. Recuperado de <https://www.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2019/03/Resolución-CFE-N°180-12-NAP-3°-4°-y-5°-4°-5°-y-6°.pdf>
- Consejo Federal de Educación. (2012). *Resolución 181 NAP: Núcleos de Aprendizaje Prioritarios–Lenguas Extranjeras. Educación Primaria y Secundaria.* Tucumán, 26 de septiembre, 2012. Recuperado de http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_181-12.pdf

- Consejo Federal de Educación. (2016). *Resolución 311 Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad*. Buenos Aires, 15 de diciembre de 2016. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res-311-cfe-58add7585fbc4.pdf>
- Consejo Nacional de Educación. (1884). *Ley 1.420 de Ley de Educación Común.*, 8 de julio de 1884. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002646.pdf>
- Consiglio dei Ministri. (2015). *Decreto Legislativo 66 Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107*. Consiglio dei Ministri nella seduta del 31 luglio 2019. Recuperado de <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/28/19G00107/SG>
- Consiglio dei Ministri. (2017). *Decreto Legislativo 66 Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*. Gazzetta Ufficiale N. 112, 16-5-2017. Recuperado de <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00074/sg>
- Convención Constituyente. (1994). Constitución de la Nación Argentina. Congreso General Constituyente. Recuperado de <http://test.e-legis-ar.msal.gov.ar/leisref/public/showAct.php?id=877>
- Cook, B. G., & Odom, S. L. (2013). Evidence-Based Practices and Implementation Science in Special. *Exceptional Children*, 79(3), 135–144. <https://doi.org/10.1177/001440291307900201>
- Corder, P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(1-4), 161-170. <https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>
- Cornelio-Nieto, J. A. (2009). Autismo infantil y neuronas en espejo. *Revista de neurología*, 48, S27-9.
- Corder, S. P. (1967). "The significance of learners' errors". *IRAL*, 5, 161-170. En Corder (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

- Corvo Sánchez, M. J. (2012). Historia y tradición en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en Europa (IX): siglo XIX, hacia el presente de la didáctica de lenguas modernas. *Babel-Afial*, 21, 137-165.
- Costamagna, L., & Marcaccio, A. (2010). *Linguistica contrastiva: italiano-spagnolo (argentino)*. Università di Perugia per Stranieri, ICON, Italian Culture On the Net.
- Cottini, L. (2006). *L'intergrazione scolastica del bambino autistico: aspetti metodologici didattici*. Università di Udine, Udine.
- Courchesne, E., Carper, R., & Akshoomoff, N. (2003). "Evidence of brain overgrowth in the first year of life in autism". *Jama*, 290(3), 337-344. doi: 10.1001/jama.290.3.337
- Courchesne, E., Townsend, J., Akshoomoff, N., Saitoh, O., Yeung-Courchesne, R., Lincoln, A., James, H., Haas, R. H., Schreibman, L., & Lau, L. (1994). Impairment in shifting attention in autistic and cerebellar patients. *Behavioral Neuroscience*, 108(5), 848-865. doi: <https://doi.org/10.1037/0735-7044.108.5.848>
- Cowan, R., & Carney, D. (2006). Calendrical savants: exceptionality and practice. *Cognition*, 100, B1-B9. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2005.08.001>
- Cromer, R. (1981). Developmental language disorders: Cognitive processes, semantics, pragmatics, phonology, and syntax. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 11(1), 57-74. <https://doi.org/10.1007/BF01531341>
- Crossley, R., (1994). *Facilitated communication training*. New York: Teachers College Press. Recuperado de https://disabilityinclusioncenter.syr.edu/wp-content/uploads/2020/12/FC_Training_Crossley.pdf
- Cuetos Vega, F. (1998). *Evaluación y rehabilitación para las afasias*. Madrid: Panamericana.
- Cummings, L. (2017). Cognitive aspects of pragmatic disorders. *Research in Clinical Pragmatics*, Springer, 11, 587-616. doi: 10.1007/978-3-319-47489-2_22
- Cunningham, M. A. (1968). A comparison of language of psychotic and nonpsychotic children who are mentally retarded. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 9, 229-244. doi: 10.1111/j.1469-7610.1968.tb02225.x

- Curtiss, S. (1977). Genie: a psycholinguistic study of a modern-day “wild child”. In *Perspectives in Neurolinguistics and Psycholinguistics*, Boston, MA: Academic Press.
- Czech, H. (2018). Hans Asperger, National Socialism, and “race hygiene” in Nazi-era Vienna. *Molecular Autism*, 9, 29. <https://doi.org/10.1186/s13229-018-0208-6>.
- Czermainski, F., Alves Bosa, C., & Fumagalli de Salles, J. (2013). Funções executivas em crianças e adolescentes com transtorno do espectro do autismo: uma revisão. *Psico*, Porto Alegre, 44(4), 518-525. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/262906280_Funcoes_Executivas_em_Criancas_e_Adolescentes_com_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo_Uma_Revisao
- Dakin, S., & Frith, U. (2005). Vagaries of visual perception in autism”. *Neuron*, 48(3), 497-507. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2005.10.018>
- Damasio, A. R., & Maurer, R. (1978). A Neurological Model for Childhood Autism. *Archives of Neurology*, 35, 777-786. doi: 10.1001/archneur.1978.00500360001001
- D’Amico, S., & De Vescovi, A. (2003). *Comunicazione e linguaggio nei bambini*, Roma: Carocci editore.
- Dansilio, S., & Horta Puricelli, K. (2010). La Torre de Londres durante el desarrollo en edad escolar: Normas de rendimiento en una población uruguaya”. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 15, 14-33. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4395/439546900004.pdf>
- Dapretto, M., Davis, M., Pfeifer, J., Scott, A., Sigman, M., Bookheimer, S., & Iacoboni, M. (2005). Understanding emotions in others: mirror neuron dysfunction in children with autism spectrum disorders. *Nature Neuroscience*, 1-3. doi: 10.1038/nn1611
- Darwin, C. (1972). *L’origine dell’uomo*. Roma: Grandi.
- Decenty, J., & Chaminade, T. (2003). When the self represents the other: A new cognitive neuroscience view on psychological identification. *Consciousness and Cognition*, 12, 577–596. doi:10.1016/S1053-8100(03)00076-X

- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Nueva York: Plenum.
- Deer, B. (2011). How the vaccine crisis was meant to make money. *British Medical Journal*, 342, c 52-58. doi: 10.1136/bmj.c5258
- De Gelder, B., Vroomen, J., & Van der Heide, L. (1991). Face recognition and lip-reading in autism. *European Journal of Cognitive Psychology*, 3(1), 69-86. <https://doi.org/10.1080/09541449108406220>
- Dennis, M., Lazenby, A., & Lockyer, L. (2001). Inferential language in high-function children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31(1), 47-54. <https://doi.org/10.1023/A:1005661613288>
- De Sanctis, S. (1906). Sopra alcune varietà della demenza precoce. *Rivista sperimentale di freniatria e medicina legale*, XXXII(I-II), 141-165.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan.
- Díaz, C. G. (2002). La dimensión cultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. In Díaz & Triguero (Eds.) *Lenguas para abrir camino* (196-226), Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- Dienes, Z., & Perner, J. (1999). A theory of implicit and explicit knowledge. *Behavioral and Brain Sciences*, 22, 735–755. doi: 10.1017/S0140525X99002186
- D’Introno, F. (2001) *Sintaxis generativa del español: evolución y sintaxis*. Madrid: Cátedra.
- Di Cintio, M. (2005). Multidisciplinarieta e interdisciplinarieta nel progetto di educazione alla cittadinanza e ai diritti umani. Conferenza dei presidenti dell'Assemblea e dei Consigli delle Regioni e delle Province autonome, *Periodico Parlamenti Regionali*, Milano: Angeli, 228-237
- Direttiva Ministeriale. (2012). *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativo speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*. Roma, 27 Dicembre 2012. Recuperado de http://bes.indire.it/?page_id=3898
- Dissanayake, C., & Crossler, S. (1996). Proximity and Sociable Behaviours in Autism: Evidence for Attachment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37(2), 149-156. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1996.tb01386.x>

- Dissanayake, C., Sigman, M., & Kasari, C. (1996). Long-term stability of individual differences in the emotional responsiveness of children with autism. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 37(4), 461–467. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1996.tb01427.x>
- D'Souza, Y., Fombonne, E., & Ward, B. J. (2006). No Evidence of Persisting Measles Virus in Peripheral Blood Mononuclear Cells From Children With Autism Spectrum Disorder. *Pediatrics*, 118(4), 1664–1675. doi: 10.1542/peds.2006-1262
- Douglas, S. (2012). *Understanding actions, states, and events verb learning in children with autism*, Berlin: Mouton de Gruyter.
- Duda, R. y Riley, P. (1990). *Learning Styles*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Duero, D. (2009). Competencias ejecutivas y adscripción mental. In *Cuestiones mentales. Debates filosóficos contemporáneos*. (Comp.) Skidelsky, Pérez y Scotto, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Ebbutt, D. (1985). Educational action research: some general concerns and specific quibbles. In Burgess (Ed.) *Issues in Educational Research: Qualitative Methods*.
- Edelson, S. (2000). *Autism and the limbic sistem*. Beaverton: Center for the Study of Autism.
- Education Act. (1996). Parliament of the United Kingdom.
- Eikeseth, S. (2009). Outcome of comprehensive psycho-educational interventions for young children with autism. *Research in developmental disabilities*, 30, 158-78.
- Eisenmajer, R., Prior, M., Leekam, S., Wing, L., Gould, M. D. J., Welham, M., & Ben Ong, M. D. (1996). Comparison of Clinical Symptoms in Autism and Asperger's Disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35(11), 1523-1531. <https://doi.org/10.1177/1362361300004001002>
- Elliott, J. (1991). *Action-research for Edycational Change*. Buckingham: Open University Press.
- Ellis, R. (2001). *The Study of Sencond Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

- Elman, J. (1992). Grammatical structure and distributed representations. In Davis (comp.) *Connectionism: Theory and practice*, Oxford: Oxford University Press, 138-178.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki, Finland: Orienta- Konsultit Oy.
- European Commission. (2005). *Special Educational Needs in Europe. The Teaching & Learning of Languages: Insights and Innovations*. Brussels: European Commission DG EAC.
- Facoetti, A. (2010). *Neuro Psico Patologia dell'Autismo*. Università degli Studi di Padova, Padova.
- Facultad de Ciencias Sociales. (2019). *Resolución 1558 Lenguaje inclusivo para producciones académicas*. UBA, 2 de julio de 2019.
- Facultad de Filosofía y Humanidades. (2005). *Resolución 380 Reglamento de carreras de doctorado*. Córdoba.
- Fadiga, L., Craighero, L., Buccino, G., & Rizzolatti, G. (2002). Speech listening specifically modulates the excitability of tongue muscles: A TMS study. *European Journal of Neuroscience*, 15, 399- 402. doi: 10.1046/j.0953-816x.2001.01874.x
- Fan, Y. T., & Decety, J. (2010). Unbroken mirror neurons in autism spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(9), 981-8. doi: 10.1111/j.1469-7610.2010.02269.x
- Fejerman, N., & Fernández Álvarez, E. (1994). *Fronteras entre Neuropediatría y Psicología*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández Lagunilla, M., & Anula Rebollo, A. (1995). *Sintaxis y cognición*. Madrid: Síntesis.
- Ferrari, P. F., & Rozzi S. (2012). Neuroni specchio, azione e relazione. Il cervello che agisce come fondamenta della mente sociale. *Rivista Sperimentale di Freniatria*, CXXXVI N°1, 13 -38.
- Fher, B., & Russell, J. A. (1984). Concept of Emotion Viewed From a Prototype Perspective. *Journal of Experimental Psychology General*, 113(3), 464-486. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.113.3.464>

- Filbeck, G., & Smith, L. (1996). Learning Styles, Teaching Strategies, and Predictors of Success for Students in Corporate Finance. *Financial Practice & Education*, 96(6) 1-74.
- Filipek, P., Accardo, P.J., Ashwal, S., Baranek, G.T., Cook, E.H., Dawson, G., Gordon, B., Gravel, J.S., Johnson, C.P., Kallen, R.J., Levy, S.E., Minshew, N.J., Ozonoff, S., Prizant, B.M., Rapin, I., Rogers, S.J., Stone, W.L., Teplin, S.W., Tuchman, R.F., & Volkmar, F.R. (2000). Practice parameter: Screening and diagnosis of autism Report of the Quality Standards Subcommittee of the American Academy of Neurology and the Child Neurology Society. *Neurology*, 55, 468–479. doi: 10.1212/wnl.55.4.468
- Fillmore, C. (1979). On fluency. In Fillmore (Ed.) *Individual Differences in Language Ability and Language Behaviour* (85-101). New York: Academic Press.
- Fine, J., Bartolucci, G., Szatmari, P., & Ginsberg, G. (1994). Cohesive discourse in pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24, 315-329. <https://doi.org/10.1007/BF02172230>
- Fleta, T. (2006). Aprendizaje y técnicas de enseñanza del inglés en la escuela. *Encuentro: Revista de investigación e innovación en la clase de lenguas*, 16, 51-62. Recuperado en <http://hdl.handle.net/10017/1200>
- Fletcher, P. C., Happé, F., Frith, U., Baker, S., Doldan, R., Frackowiak, R., & Frith, C. (1995). Other minds in the brain: a functional imaging study of “theory of mind in story comprehension. *Cognition*, 57(2), 109-28. doi: 10.1016/0010-0277(95)00692-r
- Flores, J., & Ostrosky, F. (2012). *Desarrollo neuropsicológico de lóbulos frontales y funciones ejecutivas*. México: Editorial El Manual Moderno.
- Fodor, J. (1975). *The Language of Thought*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Fodor, J. (1980). Methodological solipsism considered as a research strategy in cognitive psychology. *Behavioral and brain sciences*, 3(1), 63-73. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00001771>
- Fodor, J. (1983). *La modularidad de la mente*. Morata, Madrid, 1986.

- Folstein, S., & Rosen Sheidley, B. (2001). Genetics of autism, complex aetiology for a heterogeneous disorder. *Nature Reviews*, 2, 943-955. doi: 10.1038/35103559
- Folstein, S., & Rutter, M. (1977). Infantile autism: A genetic study of 21 twin pairs. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 18(4), 297-321. doi: 10.1111/j.1469-7610.1977.tb00443.x
- Forsey, J., Birz, E., & Bedrosian, J. (1996). The effects of typed and spoken modality combinations of the language performance of adults with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26(6), 643-649. <https://doi.org/10.1007/BF02172353>
- Foro Europeo de la Discapacidad. (2009). *Educación Inclusiva. Pasar de las palabras a los hechos*. Recuperado de http://kappacite.fr/ressources_documentaires/education-inclusive/edf-statement-on-inclusive.pdf
- Foucault, M. (1983). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.
- Foxton, J., Stewart, M. E., Barnard, L., Rodgers, J., Young, A., O'Brien, G., & Griffiths, T. (2003). Absence of auditory 'global interference' in autism. *Brain*, 126(12), 2703-2709. doi: 10.1093/brain/awg274
- Frances, A. (2009). Whither DSM-V?. *Br. J. Psychiatry*, 195(5), 391-399. doi: 10.1192/bjp.bp.109.073932
- Frances, A. (2010). Alert to the research community-be prepared to weigh in on DSM-V. *Psychiatric times*, 27, 1-2.
- Frawley, W. (1992). The cross-language study of private speech. Paper presented at the Conference for Socio-Cultural Research, Symposium on Private Speech and Self-regulation. Madrid, August.
- Frawley, W. (2000). *Vygotsky y la Ciencia Cognitiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Frawley, W. (2002). Control and cross-domain mental computation: evidence from language breakdown. *Computational Intelligence*, 18(1), 1-28. <https://doi.org/10.1111/1467-8640.00174>
- Freddi, G. (1993). *Glottodidattica. Principi e tecniche*. Ottawa: Canadian Society for Italian Studies.
- Freddi, G. (1994). *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*. Torino: UTET Libreria.

- Freire, P. (2003). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitag, C. (2007). The genetics of autistic disorders and its clinical relevance: a review of the literature. *Molecular Psychiatry*, 12, 2–22. doi: 10.1038/sj.mp.4001896
- Freitag, C., Staal, W., Klauck, SM., Duketis, E., & Waltes, R. (2010). Genetics of autistic disorders: review and clinical implications. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 19(3), 169-78. doi: 10.1007/s00787-009-0076-x
- Freud, A., & Dann, S. (1951). An experiment in group upbringing. *Psychoanalytic Study of the Child*, 6, 127–168. <https://doi.org/10.1080/00797308.1952.11822909>
- Freud, S. (1914). Introducción al Narcisismo. In *Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico. Trabajo sobre metapsicología y otras obras* (1986) Argentina: Amorrortu Editores, 14, 71-98.
- Friston, K., & Büchel, C. (2000). Attentional modulation of effective connectivity from V2 to V5/MT in humans. *Proceeding of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 97(13), 7591-7596. doi: 10.1073/pnas.97.13.7591.
- Frith, C. (2004). Is autism a disconnection disorder? *The Lancet Neurology*, 3(10), 577-578. doi: 10.1016/S1474-4422(04)00875-0
- Frith, U. (1989). *Autism: Explaining the enigma*. Oxford: Blackwell.
- Frith, U. (1991). *Autism and Asperger syndrome*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511526770>
- Frith, U. (1996). Cognitive explanations of autism. *Acta Paediatrica*, 85(416), 63-68. <https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.1996.tb14280.x>
- Frith, U. (2001). Mind Blindness and the brain in autism, *Neuron*, 32, 969–979. [https://doi.org/10.1016/S0896-6273\(01\)00552-9](https://doi.org/10.1016/S0896-6273(01)00552-9)
- Frith, U. (2006). *Autism and the Brain's Theory of Mind*. M.I.N.D. Institute Lecture Series on Neurodevelopmental Disorders, UCTelevisión [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=nSk-KMTqFyY>
- Frith, U. (2013). *How cognitive theories can help us explain autism*. M.I.N.D. Institute Lecture Series on Neurodevelopmental Disorders, UCTelevisión [Video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=7_qaz6b0Nsw&feature=youtu.be&app=desktop

- Frith, U. (2016). *Why is it difficult for people with autism to interact with other people?* Serious Science. Recuperado de <https://youtu.be/N6ylH-LYjOM>
- Frith, U., & Snowling, M. (1983). Reading for meaning and reading for sound in autistic and dyslexic children. *Journal of Developmental Psychology*, 1, 329-342. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1983.tb00906.x>
- Frith, U., & Happé, F. (1994). Language and communication in autistic disorders. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 346(1315), 97-104. doi: 10.1098/rstb.1994.0133.
- Frith, U., & Happé, F. (1995). Autism, Beyond "theory of mind". *Cognition*, 50, 115-132. doi: 10.1016/0010-0277(94)90024-8
- Galantucci, B., Fowler, C.A., & Turvey, M. T. (2006). The motor theory of speech perception reviewed. *Psychonomic Bulletin & Review*, 13(3), 361-377. Recuperado de <https://doi.org/10.3758/BF03193857>
- Gallese, V. (2000). The inner sense of action. Agency and motor representations. *Journal of Consciousness studies*, 7(10), 23-40.
- Gallese, V. (2001). The 'shared manifold' hypothesis. From mirror neurons to empathy. *Journal of consciousness studies*, 8(5-7), 33-50.
- Gallese, V., & Goldman, A. (1998). Mirror neurons and the simulation theory of mind-reading. *Trends in cognitive sciences*, 2(12), 493-501. doi: 10.1016/S1364-6613(98)01262-5
- García-Cano Lizcano, M. del P. (2019). Investigación-acción: una necesidad para el docente de lenguas extranjeras. *E-SEDLL*, 2. Recuperado de <https://cvc.cervantes.es/literatura/esedll/pdf/02/08.pdf>
- Gardner, H. (1996). *La Mente no Escolarizada. Cómo Piensan los Niños y Cómo Deberían Enseñar las Escuelas*, Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias Múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. España. Paidós.
- Gardner, R., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley: Newbury House Publishers.

- Gattegno, C. (1963). *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way*. Reading, MA: Educational Explorers.
- Gattegno, C. (1983). The silent way. In Oller, Jr. & Richard-Amato (Eds.), *Methods that work* (72-88). Rowley, MA: Newbury House.
- Gentner, D. & Goldin-Meadow, S. (Ed.) (2003). *Language in mind*. London: The MIT press.
- Gentry, J. W. (1990). What is experiential learning. Guide to business gaming and experiential learning, 9-20.
- Gepner, B., Mestre, D., Masson, G., & de Schonen, S. (1995). Postural effects of motion vision in young autistic children. *Neuroreport*, 6(8), 1211–1214. doi: 10.1097/00001756-199505300-00034
- Gerring, J. (2004). What Is a Case Study and What Is It Good for? *American Political Science Review*, 98(2), 341-354. <https://doi.org/10.1017/S0003055404001182>
- Gersten, R., Fuchs, L., Compton, D., Coyne, M., Greenwood, C., & Innocenti, M. (2005). Quality indicators for group experimental and quasi-experimental research in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 149-164. <https://doi.org/10.1177/001440290507100202>
- Geurts, H. M., Verté, S., Oosterlaan, J., Roeyers, H., & Sergeant, J. A. (2004). How specific are executive functioning deficits in attention deficit hyperactivity disorder and autism? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(4), 836-854. doi: 10.1111/j.1469-7610.2004.00276.x
- Ghaziuddin, M., & Gerstein, L. (1996). Pedantic speaking style differentiates Asperger from high functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26(6), 585-595. doi: 10.1007/bf02172348
- Ghaziuddin, M., Thomas, P., Napier, E., Kearney, G., Tsai, L., Welch, K., & Fraser, W. (2000). Syntactic analysis in Asperger. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(1), 67-70. <https://doi.org/10.1023/A:1005416212615>
- Gibbs, G. (2007). *Analyzing Qualitative Data*. London: Sage.
- Gil, J. (1990). Problemas que presenta la enseñanza del español a italianos. *Centro Virtual Cervantes*, 118-126.

- Gillberg, C., & Colman, M. (2000). *The Biology of the Autistic Syndromes*. U.K.: Cambridge University Press.
- Giunta Regionale del Veneto. (2012). *Linee di Indirizzo Linee di indirizzo regionali per i Disturbi dello Spettro Autistico*. Dgrn. 2959, Giunta Regionale del Veneto, 28 dicembre 2012. Recuperado de <https://bur.regione.veneto.it/BurvServices/Pubblica/DettaglioDgr.aspx?id=245207>
- Goldberg, W., Osann, K., Filipek, P., Lauthere, T., Jarvis, K., Modahl, C., Flodman, P., & Spence, M. (2003). Language and other regression assessment and timing. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(6), 607-616. <https://doi.org/10.1023/B:JADD.0000005998.47370.ef>
- Goldfarb, W. (1945). Effects of psychological deprivation in infancy and subsequent stimulation. *The American Journal of Psychiatry*, 102, 18-33. <https://doi.org/10.1176/ajp.102.1.18>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- González-Martínez, A. M., Yela-Torres, L. M., & Zuluaga-Valencia, J. B. (2018). Síndrome de Asperger: flexibilidad cognitiva, teoría de la mente y lenguaje expresivo y comprensivo. Aportaciones al perfil neuropsicológico. *Búsqueda*, 5(20), 10-27. doi: 10.21892/01239813.389
- Górdazar Díaz, P. (1990). Ecolalia y adquisición del lenguaje en niños autistas: implicaciones de cara a la intervención. VI Congreso Nacional de AETAPI: Palma de Mallorca.
- Gouin, F. (1880). *L'art d'enseigner et d'étudier les langues*. París: Librairie Sandoz et Fischbacher.
- Gradin, T. (1995). *El autismo y el pensamiento visual: su influencia en mi trabajo profesional*. Nueva York: Vintage Press.
- Gradin, T. (2008). *My Experience with Autism*. M.I.N.D. Institute Lecture Series on Neurodevelopmental Disorders, en UCtelevisión [vídeo]. Recuperado de <https://youtu.be/2wt1IY3ffoU>
- Gradin, T. (2013). *The autistic brain*. Houghton Mifflin Harcourt: New York.

- Grant, D. A., & Berg, E. (1948). A behavioral analysis of degree of reinforcement and ease of shifting to new responses in Weigl-type card-sorting problem. *Journal of Experimental Psychology*, 38, 404-411. <https://doi.org/10.1037/h0059831>
- Grice, P. (1957). Meaning. *Philosophical Review*, 66, 377-388. doi: 10.2307/2182440
- Grice, P. (1975). Logic and conversation. In Cole & Morgan (Eds.) *Syntax and semantics: speech acts* (43-58). New York: Academic Press.
- Grice, P. (1991). Las intenciones y el significado del hablante. In *La búsqueda del significado*. Madrid: Tecnos.
- Grossman, J., Klin, A., Carter, A. S., & Volkmar, F. (2000). Verbal bias in recognition of facial emotions in children with Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(3), 369-379. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00621>
- Grosso, M. L. (2005). *La escritura enferma* (Tesis de Licenciatura). UNC, FFyH, Escuela de Letras Modernas, Córdoba.
- Grosso, M. L. (2020^a). Didáctica inclusiva de la lengua española en la escuela secundaria para estudiantes con TEA. *Hispanista*, XXI, 80. Recuperado de <http://www.hispanista.com.br/Rostos/rosto80esp.htm>
- Grosso, M. L. (2020^b). La enseñanza del español como lengua extranjera a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista. *Quintú Quimün*, 4, . Recuperado de <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/lingustica/issue/view/221>
- Grosso, M. L. (2020c). La inclusión en el enfoque glotodidáctico del español del marco común europeo de referencia para las lenguas. *Hispanista*, XXI, 83. Recuperado de <http://www.hispanista.com.br/Rostos/rosto80esp.htm>
- Grosso, M. L. (2021^a). Estudio comparativo de la normativa entre Italia y Argentina para la inclusión escolar de estudiantes con Trastorno de Espectro Autista. *Espacio Logopédico*, n°446. Recuperado de <https://www.espaciologopedico.com/revista/articulo/3673/estudio-comparativo-de-la-normativa-entre-italia-y-argentina-para-la-inclusion-escolar-de-estudiantes-con-trastorno-del-espectro-autista-parte-i.html>
- Grosso, M. L. (2021^b). El autismo en los manuales diagnósticos internacionales: cambios y consecuencias en las últimas ediciones. *Revista española de*

- discapacidad*, 9(1), 273-283. Recuperado de <https://www.cedd.net/redis/index.php/redis/article/view/743>
- Grosso, M. L. (2021c). Programación curricular inclusiva de la escuela secundaria Argentina para estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (en prensa). Córdoba: UNC.
- Guevara, M. A., Cruz Aguilar, M. A., Hernández González, M., & Amezcua Gutiérrez, C. (2017). WisConPC: programa computacional que evalúa funciones ejecutivas. *Memorias de la Séptima Conferencia Iberoamericana de Complejidad, Informática y Cibernética*. México.
- Gumperz, J. J. (1979). *Crosstalk*. Communication Documentary Series Broadcast on the BBC. Recuperado de https://www.lib.berkeley.edu/video/catalog/OjdQxsasEeSyGp9u7sfHgA/VgbRP2yx6xGnoUdCKmh_Rw/1620636405
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse Estrategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. J. (1997) Communicative Competence. In Coupland & Jaworski (Eds) *Sociolinguistics* (39-48). Modern Linguistics Series. Palgrave, London. https://doi.org/10.1007/978-1-349-25582-5_6
- Gutiérrez-Saldivia, X., Barría Navarro, C., & Tapia Gutiérrez, C. P. (2018). Desafíos de la intervención psicoeducativa del Trastorno del Espectro Autista en contexto mapuche. *Revista inclusiones*, 5(4), 13-27. <http://dx.doi.org/10.20453/rmh.v30i1.3477>
- Haggarty, L., & Postlethwaite, K. (2003). Action Research: a strategy for teacher change and school development? *Oxford Review of Education*, 29(4), 423-448. <https://doi.org/10.1080/0305498032000153016>
- Hala, S., Pexman, P. M., & Glenwright, M. (2007). Priming the meaning of homographs in typically developing children and children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 329–340. doi: 10.1007/s10803-006-0162-6
- Halliday, M. A. K. (1969). Relevant models of language. *Educational Review*, 22(1), 26-37. <https://doi.org/10.1080/0013191690220104>
- Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the Functions of Language*. Londres,: Edward Arnold.

- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language*. Londres: Edward Arnold.
- Happé, F. (1991). Theory of Mind and Communication in Autism (Unpublished Ph.D. thesis). University of London, UK.
- Happé, F. (1993). Communicative competence and theory of mind in autism: A test of relevance theory. *Cognition*, 48, 101-119. doi: 10.1016/0010-0277(93)90026-r
- Happé, F. (1994). An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. *Journal of autism and Developmental disorders*, 24(2), 129–154. doi: 10.1007/bf02172093
- Happé, F. (1996). Studying weak central coherence at low levels: children with autism do not succumb to visual illusions. A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 7, 873-877. doi: 10.1111/j.1469-7610.1996.tb01483.x
- Happé, F. (1997). Central coherence and Theory of Mind in autism: reading homographs in context. *British Journal of Developmental Psychology*, 15, 1-12. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1997.tb00721.x>
- Happé, F. (1998). *Introducción al autismo*. Alianza Editorial, Madrid.
- Happé, F., & Frith, U. (1995). Theory of mind in autism. In Schopler E., Mesibov G.B. (eds) *Learning and cognition in autism. Current Issues in Autism*. Boston, MA: Springer, 177-197. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-1286-2_10
- Happé, F., Browell, H., & Winner, E. (1999). Acquired 'theory of mind' impairments following stroke. *Cognitive*, 70, 211-240.
- Happé, F., Ronald, A., & Plomin, R. (2006). Time to give up on a single explanation for autism. *Nature Neuroscience*, 9(10), 1218-1220. doi: 10.1016/s0010-0277(99)00005-0
- Happé, F., & Frith, U. (2006). The Weak Coherence Account, Detail-focused Cognitive Style en Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(1), 5-25. doi: 10.1007/s10803-005-0039-0
- Harré, R., & Mühlhäusler, P. (1990). *Pronoms and people*. Oxford: Blackwell.

- Heaton, P. (2003). Pitch memory, labelling and disembedding in autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(4), 543-551. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00143>
- Heaton, P., Hermelin, B., & Pring, L. (1998). Autism and pitch processing: A precursor for savant musical ability? *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 15(3), 291-305. doi: 10.2307/40285769
- Hermelin, B., & O'Connor, N. (1967). Remembering of words by psychotic and subnormal children. *British Journal of Psychology*, 58, 213-218. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1967.tb01075.x>
- Hermelin, B., & O'Connor, N. (1970). *Psychological experiments with autistic children*. Oxford: Pergamon Press.
- Hermon, T., Ford, J., Sumar, N., Millar, D., Doran, T., Tizard M., et al (1995). Measles virus and Crohn's disease. *Lancet*, 345, 922-923.
- Hertz Picciotto I., Green, P. G., Delwiche, L., Hansen, R., Walker, C., & Pessah, I. (2010). Blood mercury concentrations in charge study children with and without autism. *Environ Health Perspect*, 118, 161-166. doi: 10.1289/ehp.0900736
- Hobson, P. (1989). On sharing experiences. *Development and Psychopathology*, 1(3), 197-203. <https://doi.org/10.1017/S0954579400000390>
- Hobson, P. (1990). On acquiring knowledge about people and the capacity to pretend: Response to Leslie (1987). *Psychological Review*, 97(1), 114-121. doi: 10.1037/0033-295x.97.1.114
- Hobson, P. (1991). Against the theory of 'theory of mind'. *British Journal of Developmental Psychology*, 9(1), 33-51. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1991.tb00860.x>
- Hobson, P. (1993). *Autism and the development of mind*. UK: Erlbaum Associates Ld Hove.
- Hobson, P., Ouston, J., & Lee, A. (1988). Emotion recognition in autism: Coordinating faces and voices. *Psychological medicine*, 18(4), 911-923. doi: 10.1017/s0033291700009843

- Hobson, P., & Meyer, J. A. (2005). Foundations for self and other: a study in autism. *Developmental Science*, 8(6), 481– 491. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2005.00439.x>
- Hollander, E., Kolevzon, A., & Coyle, J. (2011). *Textbook of autism spectrum disorders*. London: American Psychiatric Pub.
- Honey, P. & Mumford Mumford, A. (1986). *The Manual of Learning Styles*. Maidenhead, Berkshire: P. Honey, Ardingly House.
- Honorable Congreso de la Nación Argentina. (1981). *Ley 22.431 de Sistema de protección integral de las personas discapacitadas*. Boletín Nacional de 20 de Marzo de 1981. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-22431-20620/normas-modifican>
- Honorable Congreso de la Nación Argentina. (1988). *Ley 23.592 de Derechos y Garantías Constitucionales*. Boletín Nacional del 05 de Septiembre de 1988. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-23592-20465>
- Honorable Congreso de la Nación Argentina. (1990). *Apruébase la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en Nueva York*. Recuperado de https://www.oas.org/dil/esp/Convencion_sobre_los_Derechos_del_Nino_Argentina.pdf
- Honorable Congreso de la Nación Argentina. (1997). *Ley 24.901 de Sistema de Prestaciones Básicas en Habilitación y Rehabilitación Integral a Favor de las Personas con Discapacidad*. Boletín Nacional de 05 de Diciembre de 1997. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24901-47677>
- Honorable Congreso de la Nación Argentina. (2000). *Ley 25.280 Apruébase la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad, suscrita en Guatemala*. Boletín Nacional del 04 de Agosto de 2000. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-25280-63893>

- Honorable Congreso de la Nación Argentina. (2001). *Ley 25.504 del Certificado de Único de Discapacidad*. Boletín Nacional del 13-Dic-2001. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24308-70726>
- Honorable Congreso de la Nación Argentina. (2006). *Ley 26.206 de Educación Nacional*. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/educacion/validez-titulos/glosario/ley26206>
- Honorable Congreso de la Nación Argentina. (2008). *Ley 26.378 de Adhesión a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2007) y su Protocolo Facultativo*. Recuperado de http://www.mp.gba.gov.ar/turismo/downloads/Ley_Nacional_26.378.pdf
- Honorable Congreso de la Nación Argentina. (2014). *Ley 27.043 Declárase de Interés Nacional el abordaje integral e interdisciplinario de las personas que presentan Trastornos del Espectro Autista (TEA)*. Recuperado de <http://www.senado.gov.ar/parlamentario/parlamentaria/24008/downloadOrdenDia>
- Honorable Congreso de la Nación Argentina. (2014). *Ley 27.044 que Asigna a las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo jerarquía constitucional*. Boletín Nacional del 22 de Diciembre de 2014. Recuperado de <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:5OZ10rR5d2YJ:https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27044-239860+&cd=8&hl=es&ct=clnk&gl=it&client=safari>
- Honorable Consejo Superior de la Facultad de Filosofía y Humanidades. (2015). *Resolución 158 Reglamento de Doctorado Personalizado*. UNC.
- Honorable Consejo Superior de la Facultad de Filosofía y Humanidades. (2015). *Resolución 520 Reglamento de carreras de doctorado*. UNC.
- Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., & Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 165-179. <https://doi.org/10.1177/001440290507100203>
- Horwitz, B., Friston, K. J., & Taylor, J. G. (2000). Neural modeling and functional brain imaging: an overview. *Neural networks*, 13, 829–846. [https://doi.org/10.1016/S0893-6080\(00\)00062-9](https://doi.org/10.1016/S0893-6080(00)00062-9)

- Howlin, P. (2003). Outcome in high-functioning adults with autism with and without early language delays implications for the differentiation between autism and Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(1), 3-13. doi: 10.1023/a:1022270118899
- Huaiquián, C. (2009). Intervención psicoeducativa basada en imágenes en niños y niñas con trastornos generalizados del desarrollo. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 4(2), 138-148. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1793/179314913007>
- Hughes, C., Russell, J., & Robbins, T. (1994). Evidence for executive dysfunction in autism. *Neuropsychologia*, 32(4), 477-492. doi: 10.1016/0028-3932(94)90092-2
- Hunt, E., & Banaji, M. (1988). The Whorfian hypothesis revisited: A cognitive science view of linguistic and cultural effects on thought. In Berry, Irvine & Hunt (Eds.) *Indigenous cognition: Functioning in cultural context* (57-84.), NATO ASI Series (Series D: Behavioural and Social Sciences), 41, Springer, Dordrecht. <https://doi.org/10.1007/978-94-009-2778-0>
- Hymes, D. H. (1966). Two Types of Linguistic Relativity. In Bright (Ed.), *Sociolinguistics* (114-158), La Haya: Mouton.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In Pride & Holmes (Eds.) *On communicative competence* (53-73), Penguin: Harmondsworth.
- Iacoboni, M. (2008). *Mirror Neuron Hypothesis of Autism*. M.I.N.D. Institute Lecture Series on Neurodevelopmental Disorders, en Uctelevisión.
- Iacoboni, M. (2009). Imitation, Empathy, and Mirror Neurons. *Annual Review of Psychology*, 60, 653-670. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163604>
- Ibáñez Barassi, A. (2005). Autismo, funciones ejecutivas y mentalismo: reconsiderando la heurística de descomposición modular. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 6, 25-49.
- Iizuka, M., Saito, H., Yukawa, M., Itou, H., Shirasaka, T., Chiba, M., Fukushima, T., & Watanabe, S. (2001). No evidence of persistent mumps virus infection in inflammatory bowel disease. *Gut*, 48, 637-641.
- Istituto Superiore della Sanità. (2011). *Il trattamento dei disturbi dello spettro autistico nei bambini e negli adolescenti*. Linea Guida 21, Sistema Nazionale per le Linee

- Guida – Ministero della Salute, ottobre 2011, aggiornamenti: ottobre 2015, aprile 2016. Recuperado de <http://old.iss.it/auti/index.php?lang=1&id=437&tipo=5>
- Jackendoff, R. (1990). On Larson's treatment of the double object construction. *Linguistic inquiry*, 21(3), 427-456.
- Jacquemot, C., & Sophie K. Scott (2006). What is the relationship between phonological short-term memory and speech processing?. *Trends in Cognitive Sciences*, 10(11), 480-487. doi: 10.1016/j.tics.2006.09.002
- Jaime, M., McMahon, C., Davidson, B., Nevell, L., Mundy, P., & Henderson, H. (2016). Brief Report: Reduced Temporal-Central EEG Alpha Coherence During Joint Attention Perception in Adolescents with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(4), 1477–1489. doi: 10.1007/s10803-015-2667-3
- Jolliffe, T., & Baron-Cohen, S. (1999). A test of central coherence theory: linguistic processing in high-functioning adults with autism or Asperger syndrome: is local coherence impaired?. *Cognition*, 71, 149-185. doi: 10.1016/S0010-0277(99)00022-0
- Jones, C., Catherine, J., Pickles, A., Falcaro, M., Happé, F., Marsdens, A. J. S., Scott, S., Sauter, D., Tregay, J., Phillips, R., Baird, G., Simonoff, E., & Charman, T. (2010). A multimodal approach to emotion recognition ability in autism spectrum disorders *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39. doi: 10.1111/j.1469-7610.2010.02328.x
- Kanner, L. (1935). *Psiquiatría infantil*, Buenos Aires, Siglo XX.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-250. Recuperado de http://mail.neurodiversity.com/library_kanner_1943.pdf
- Kanner, L. (1944). Early infantile autism. *The Journal of Pediatrics*, 25, 211–217. Recuperado de [https://doi.org/10.1016/S0022-3476\(44\)80156-1](https://doi.org/10.1016/S0022-3476(44)80156-1)
- Kanner, L. (1965). Infantile Autism and the Schizophrenias. *Behavioural Science*, 10, 412-420. <https://doi.org/10.1002/bs.3830100404>

- Kanner, L. (1971). Follow-up Study of Eleven Autistic Children Originally Reported in 1943. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 1(2), 119-145. <https://doi.org/10.1007/BF01537953>
- Kanner, L., & Eisenberg, L. (1956). Early infantile autism 1943-1955. *American Journal of Orthopsychiatry*, 26, 55-65. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1956.tb06202.x>
- Kanner, L., Rodríguez, A., & Ashenden, B. (1972). How Far Can Autistic Children go in matters of Social Adaptation? *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 2(1), 9-33.
- Karant, P., Shaista, S., & Srikanth, N. (2010). Efficacy of communication DEAL-an indigenous early intervention program for children with autism spectrum disorders. *The Indian Journal of Pediatrics*. 77(9), 957-962. doi:10.1007/s12098-010-0144-8
- Karmiloff, K., & Karmiloff-Smith, A. (2001). *Pathways to language: From Fetus to Adolescent*. Cambridge: Harvard University Press.
- Karmiloff-Smith, A. (1992^b). Nature, Nurture and PDP: Preposterous Developmental Postulates? *Connection Science*, 4(3-4), 253-269. doi: 10.1080/09540099208946618
- Karmiloff-Smith, A. (1994) *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza.
- Karmiloff-Smith, A. (1998). Developmental itself is the key to understanding developmental disorders. *Trends in Cognitive Sciences*, 2(10), 389-398. doi: 10.1016/s1364-6613(98)01230-3
- Karmiloff-Smith, A. (2006). *Modules Genes and Evolution*. *Evolution: What Have We Learnt From Developmental Disorders?* Conférence présentée par l'Institut des sciences cognitives, Université du Québec à Montréal. Recuperado de <https://tv.uqam.ca/conference-modules-genes-and-evolution-what-have-we-learnt-from-developmental-disorders>
- Karmiloff-Smith, A. (2008). *Disorders of Mind and Brain*. M.I.N.D. Institute Lecture Series on Neurodevelopmental Disorders, in UCTelevisión. Recuperado de <https://youtu.be/d2exgfkWWdc>

- Karmiloff-Smith, A., Klima, E., Bellugi, U., Grant, J., & Baron-Cohen, S. (1995). Is there a social module? Language, face processing, and theory of mind in individuals with Williams syndrome. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 7(2), 196-208. doi: 10.1162/jocn.1995.7.2.196
- Karmiloff-Smith, A., Thomas, M. S., & Johnson, M.H. (2018). *Thinking Developmentally from Constructivism to Neuroconstructivism*. London y NY: Routledge.
- Keefe, J. K. (1988). *Profiling and Utilizing Learning Style*. Virginia: Reston NASSP.
- Keller, R., Bugiani, S., Fantin, P., & Pirfo, E. (2011). Neuron specchio e autismo. *Giornale Italiano Psicopatologia*, 17, 404-412.
- Kelley, E., Paul, J. J., Fein, D., & Naigles, L. (2006). Residual language deficits in optimal outcome children with a history of autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 807–828. doi: 10.1007/s10803-006-0111-4
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1982). *The Action Research Planner*. Victoria: Deakin University Press.
- Keren-Portnoy, T., Vihman, M., Depaolis, R., Whitaker, C., & Williams, N. (2010). The Role of Vocal Practice in Constructing Phonological Working Memory. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53, 1280-1293. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/09-0003\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/09-0003))
- Kilinçaslan, A., Mukaddes, N.M., Küçükyazıcı, G.S., & Gürvit, H. (2010). Assessment of executive/attentional performance in Asperger's Disorder. *Turkish Journal of Psychiatry*, 1-10.
- Klein, M. (1930). The importance of symbol-formation in the development of the ego. *International Journal of Psycho-Analysis*, 11, 24-39.
- Klin, A. (2008) Three things to remember if you are a functional magnetic resonance imaging researcher of face processing in autism spectrum disorders. *Biological Psychiatry*, 64(7), 549–551. doi: 10.1016/j.biopsych.2008.07.028
- Klin, A., Volkmar, F., & Sparrow, S. (1992). Autistic social dysfunction: Some limitations of the theory of mind hypothesis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33(5), 861-876. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1992.tb01961.x>

- Kolb, D. (2002). Inventario de Estilos de Aprendizaje. *Jornadas de Conferencias sobre Orientación Vocacional*, Quito: UDLA.
- König, E. (1991). *The meaning of focus particles*. Londres: Groom Helm.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S., & Terrell, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Lakatos, I. (1974). Popper y los problemas de demarcación e inducción. In *Escritos filosóficos I*, Madrid: Alianza Editorial.
- Lakatos, I. (1983) *La metodología de los Programas de investigación científica*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lakatos, I., & Zahar, E. (1976). ¿Porqué superó el programa de investigación de Copérnico al de Ptolomeo? In *Escritos filosóficos I*, Madrid: Alianza Editorial.
- Lancelot, C. & Arnauld, A. (1660). *Grammaire générale et raisonnée*. París: Pierre le Petit.
- Landa, R., & Goldberg, M. (2005). Language, Social and Executive Functions in High Functioning Autism: A Continuum of Performance. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35(5), 557-573. doi: 10.1007/s10803-005-0001-1
- Larsen-Freeman, D. L., & Long, M. H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- Lee, T. S. (2000). Top-down influence in early visual processing: a Bayesian perspective. *Physiology & behavior*, 77(4-5) 645-650. doi: 10.1016/s0031-9384(02)00903-4
- Lee, A., Hobson, R. P., & Chiat, S. (1994). I, you, me, and autism an experimental study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24(2), 155-176. <https://doi.org/10.1007/BF02172094>
- Lee, A., & Hobson, R. P. (1998). On Developing Self-concepts: A Controlled Study of Children and Adolescents with Autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(8), 1131-1144. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00417>

- Lee, A., & Hobson, R. P. (2006). Drawing self and others: How do children with autism differ from those with learning difficulties?. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 547–565. <https://doi.org/10.1348/026151005X49881>
- Legerstee, M. (2005). *La compresione sociale precoce*. Raffaello Cortina Editore: Milano.
- Legislatura Provincial de Córdoba. (2010). *Ley 9.870 La Ley Provincial de Educación*. Provincia de Córdoba., 15 de diciembre de 2010. Recuperado de <https://www.cba.gov.ar/ley-de-educacion-provincial-educacion/>
- Lepe-Martínez, N., Pérez-Salas, C., Rojas-Barahona, C. A., & Ramos-Galarza, C. (2017). Funciones Ejecutivas en Niños Preescolares con y sin Trastorno Del Lenguaje. *Revista Ecuatoriana de Neurología*, 26(3), 197-202. <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.5609>
- Leslie, A. (1987). Pretence and representation. The origins of a theory of mind. *Psychological Review*, 94, 412-426. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.94.4.412>
- Leslie, A. (1994). ToMM, ToBy, and Agency: Core architecture and domain specificity. In Hirschfeld y Gelman (Comp.) *Mapping the mind: Domain specificity in Cognition and Culture*, Cambridge: Cambridge University Press, 119-148
- Leslie, A., & Frith, U. (1987). Metarepresentation and autism: how not to lose one's marbles?. *Cognitive*, 27, 291-294. [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(87\)80014-8](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(87)80014-8)
- Leslie, A., & Frith, U. (1988). Autistic children's understanding of seeing, knowing, and believing. *British Journal of Developmental Psychology*, 6, 315-324. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1988.tb01104.x>
- Leslie, A., & Thaiss, L. (1992). Domain specificity in conceptual development: neuropsychological evidence from autism. *Cognitive*, 43, 225-251. doi: 10.1016/0010-0277(92)90013-8
- Levinas, E. (1993). *Humanismo del otro hombre*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Levinson, S. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Sciences*. New York: Harper and Row Publishers.

- Lezak, M. (1982). The problem of assessing executive functions. *International journal of Psychology*, 17(1-4), 281-297. <https://doi.org/10.1080/00207598208247445>
- Lieberman, A.M., & Mattingly, I.G. (1985). The motor theory of speech perception revised. *Cognition*, 21, 1-36. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(85\)90021-6](https://doi.org/10.1016/0010-0277(85)90021-6)
- Lieberman, A.M., & Mattingly, I.G. (1989). A specialization for speech perception. *Science* 243, 489-494. doi: 10.1126/science.2643163
- Linder, J., & Rosén, J. (2006). Decoding of emotion through facial expression, prosody and verbal content in children and adolescents with Asperger's syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 769-777. doi: 10.1007/s10803-006-0105-2
- Lockyer, L., & Rutter, M. (1970). A five to fifteen year follow-up study of infantile psychosis: IV. Patterns of cognitive ability. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 9, 152-163. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8260.1970.tb00654.x>
- Lord, C., Risi, S., Lambrecht, L., Cook Jr., E. H., Leventhal, B. L., DiLavore, P. C., Pickles, A., & Rutter, M. (2000). The Autism Diagnostic Observation Schedule-Generic: A standard measure of social and communication deficits associated with the spectrum of autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(3), 205-223. doi: 10.1023/A:1005592401947
- Lord, C., Tager-Flusberg, H., & Paul, R. (2005). Language and communication in autism. In D. J. Cohen & F. R. Volkmar (Eds.) *Handbook of autism and pervasive development disorders*, (2° ed.) (335-364). New York: John Wiley.
- Lorite, R. M., & Linares, M. C. G. (2006). La disfunción ejecutiva en el trastorno autista: relaciones con otras variables. *Iniciación a la investigación de la Universidad de Jaén*, 1.
- Losito, B., & Pozzo, G. (2005). *La ricerca azione. Una strategia per il cambiamento della scuola*. Milano: Carocci Faber.
- Lovaas, I. O. (1987). Behavioural treatment and abnormal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 5, 3-9. doi: 10.1037/0022-006x.55.1.3

- Loveland, A. K., McEvoy, E. R., Tunali, B., & Kelley, L.M. (1990). Narrative story telling in autism and Down's syndrome. *British Journal of Developmental Psychology*, 8(1), 9-23. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1990.tb00818.x>
- Lozanov, G. (1978). *Suggestology and Outlines of Suggestopedya*. New York: Gordon and Breach.
- Luna, B., Minshew, N. J., Garver, K. E., Lazar, N. A., Thulborn, K. R., Eddy, W. F., & Sweeney, J. A. (2002). Neocortical system abnormalities in autism: An fMRI Study of spatial working memory. *Neurology*, 59, 834–840. doi: 10.1212/wnl.59.6.834
- Luppi, G. (2010). *La competenza linguistica nello spettro autistico* (Tesis di Laurea Specialistica). Facoltà di Psicologia dello Sviluppo e Dell' Intervento nella Scuola, Università degli Studi di Padova.
- Luppi, G., Tamanaha, A., & Perissinoto, J. (2005). A análise das funções executivas no autismo infantil: um estudo preliminar. *Temas em Desenvolvimento*, 14(79), 32-36.
- Luque Parra, D. J. (2003). Trastornos del desarrollo, discapacidad y necesidades educativas especiales: elementos psicoeducativos. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*, Universidad de Málaga, España.
- Luria, A. (1966). *Higher cortical functions in man*. Londres: Tavistock.
- Luria, A. (1982). *El cerebro en acción*. La Habana: Editorial Revolución.
- Ma, D. Q., Salyakina, D., Jaworski, J., Konidari, I., Whitehead, P. L., Andersen, A. N., Hoffman, J. D., Slifer, S. H., Hedges, D. J., Cukier, H. N., McCauley, J. L., Beecham, G. W., Wright, H. H., Abramson, R. K., Martin, E. R., Hussman, J. P., Gilbert, J. R., Cuccaro, M. L., Haines, J. L., & Pericak-Vance, M. A. (2009). A genome-wide association study of autism reveals a common novel risk locus at 5p14.1. *Ann Hum Genet*, 73, 263–273.
- Machlicek, W., & others (2009). Using videoconferencing to support teachers to conduct preference assessments with students with autism and developmental disabilities. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3, 32–41.

- Macneil, B., Lopes, V., & Minnes, P. (2009). Anxiety in children and adolescents with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3, 1–21. doi: 10.1016/j.cpr.2009.01.003
- Mahler, M. (1975). *El nacimiento psicológico del infante humano*. Bs As: Marymar.
- Malloy-Diniz L., Sallum, I., Fuentes, D., Beringhs Baroni, L. De Souza D., & de Paula, J. J. (2010). Exame das funções cognitivas. In Malloy-Diniz, L. et al. (cols.) *Avaliação neuropsicológica*, Porto Alegre: Artmed, 94-113.
- Marechal, P. (2009) Buscando daños selectivos para postular un mecanismo de teoría de la mente: evidencia sobre autismo. In *Cuestiones mentales. Debates filosóficos contemporáneos*, (Comp.) Skidelsky, Pérez y Scotto, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Markman, E., & Wachtel, G. (1988). Children's use of mutual exclusivity to constrain the meanings of words. *Cognitive psychology*, 20(2), 21-157. doi: 10.1016/0010-0285(88)90017-5
- Marsh, D., & Stevens, A. (2005). *Foreign Language Teaching within Special Needs Education: learning from Europe-wide experience*. Support for Learning. 20, 3.
- Martin, I., & McDonald, S. (2004). An exploration of causes of non-literal language problems in individuals with Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(3), 311-328. <https://doi.org/10.1023/B:JADD.0000029553.52889.15>
- Martín-Borreguero, P. (2005). Perfil lingüístico del individuo con síndrome de Asperger: implicaciones para la investigación y la práctica clínica. *Revista de Neurología*, 41(1), 115-122.
- Martín Sánchez, M. (2010). Aproximación histórica a la enseñanza de lenguas extranjeras. *Aula*, 16, 137-154. Recuperado de: https://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0214-3402/article/view/7437
- Martínez Freiré, P. (1995). Wittgenstein y Fodor sobre el lenguaje privado. En *Anuario filosófico*, 28, 357-376, Universidad de Navarra.
- Martos, J. (2005). *Autismo y otros trastornos del desarrollo*. en Posgrado NEE LACSO.

- Martos-Pérez, J., & Paula-Pérez, I. (2011). Una aproximación a las funciones ejecutivas en el trastorno del espectro autista. *Revista de Neurología*, 52(1), 147-153. <https://doi.org/10.33588/rn.52S01.2010816>
- Marzocca, F. (2014). *Il nuovo approccio scientifico verso la transdisciplinarità*. Roma: Mythos Edizione. Recuperado de https://ciret-transdisciplinarity.org/biblio/biblio_pdf/eBook_Transdisciplinarita.pdf
- Maslow, A. H. (1943). A preface to motivation theory. *Psychological Review*, 50(4), 370-96.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivación y personalidad*. New York: Harper and Row.
- Maslow, A. H. (1962). *Toward a psychology of being*. Princeton: D. Van Nostrand Company.
- McArthur, D., & Adamson, L. (1996). Joint attention in preverbal children autism and developmental language disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26(5), 481-496. <https://doi.org/10.1007/BF02172271>
- MCevoy, R., Rogers, S. J., & Pennington, B. F. (1993). Executive function and social communication deficits in young autistic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34(4), 563-578. doi: 10.1111/j.1469-7610.1993.tb01036.x
- McKernan, J. (1991). *Curriculum Action Research*. London: Kogan Page.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- McNiff, J. (2002). *Action research: Principles and Practice*. London: Routledge Falmer.
- Mecca, T., Aguilera, D., Moura, A., & Coutinho de Macedo, E. (2012). Intelligence development in preschoolers: implications for learning. *Revista Psicopedagogia*, 29(88), 66-73.
- Meltzoff, A., & Gopnik, A. (1993). The role of imitation in understanding persons and developing a theory of mind. In Baron-Cohen, Tager-Flusberg & Cohen (Eds.) *Understanding other minds: Perspectives from autism* (335-336). New York: Oxford University Press.
- Memorándum N° 02. (2017). *Rectificación Memorándum 01 Asunto: Protocolo de Solicitud de Intervención ante la Detección de Estudiantes con NEDD*. Dirección General de Educación Secundaria, Ministerio de Educación de la

- Provincia de Córdoba. Recuperado de <https://www.cba.gov.ar/memorandum-y-resoluciones-2017/>
- Mento, G. (2011). *Sviluppo neuro-cognitivo consegunte alla nascita prematura: una prospettiva integrata*. Padova: Università degli Studi di Padova.
- Merlo, G. (2013). *I neuroni specchio* (Tesi di Laurea). Università degli studi di Genova, Genova.
- Mervis, C., & Bertrand, J. (1994). Acquisition of the novel name-nameless category (N3C) principle. *Child Development*, 65, 1646-1662. doi: 10.1111/j.1467-8624.1994.tb00840.x
- Milne, E., Swettenham, J., Hansen, P., Campbell, R., Jeffries, H., & Plaisted, K. (2002). High motion coherence thresholds in children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(2), 255-263. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00018>
- Ministerio de Educación. (1997). *Conceptualización y políticas de la atención educativa integral de las personas con autismo*. Caracas: Dirección de Educación Especial.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2005). *Resolución Ministerial 28 Otorgar reconocimiento oficial y la consiguiente validez nacional a los certificados de Español como Lengua Extranjera bajo el nombre de CELU (Certificado de Español, Lengua y Uso)*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 31 de enero de 2005.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2011). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*. Presidencia de la Nación: República Argentina. Recuperado de <http://educacion.jujuy.gov.ar/wp-content/uploads/sites/15/2017/03/NAP-Secundaria-Lengua-2011-baja.pdf>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2000). *Resolución Ministerial 1114 Certificación final de estudios para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales*. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2000. Recuperado de <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/PolSocioeducativas/Documentos/Integracion/ResolucionMinisterialNro-1114.pdf>

- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2008). *Resolución Ministerial 635 Integración escolar de estudiantes con NEE*. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 19 de diciembre de 2008. Recuperado de <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/PolSocioeducativas/Documentos/Integracion/ResolucionMinisterialNro-635.pdf>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2011). *Resolución Ministerial 667 Proceso de integración escolar*. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2011. Recuperado de <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/PolSocioeducativas/Documentos/Integracion/Resolucion667.pdf>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2016). *Lineamientos de la política educativa 2016-2019*. Provincia de Córdoba, Argentina. Recuperado de <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/PNFP/MaterialesCba/2016/Lineamientos-de-la-politica-ed-2016-2019.pdf>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2016). *Resolución Ministerial 311 Ampliación de la Resolución Ministerial 667/11, con el fin de regular los procesos de integración escolar, certificación y titulación de los trayectos de estudiantes que presentan necesidades educativas derivadas de la discapacidad en el Nivel de Educación Secundaria*. Córdoba, 22 de abril de 2016. Recuperado de <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/PolSocioeducativas/Documentos/Integracion/2-ResNro311-2016.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, trad. y adap. por el Instituto Cervantes.
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. (2005). Ley 26.061. Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. Buenos Aires. Recuperado de https://www.oas.org/dil/esp/Ley_de_Proteccion_Integral_de_los_Derechos_de_las_Ninas_Ninos_y_Adolescentes_Argentina.pdf
- Ministero della Salute. (2012). *Linee di Indirizzo Promozione e il miglioramento della qualità e dell'appropriatezza degli interventi assistenziali nei Disturbi pervasivi*

dello sviluppo (DPS), con particolare riferimento ai disturbi dello spettro autistico. Conferenza Unificata Stato-Regioni-Enti locali, 22 novembre 2012. Recuperado de http://www.salute.gov.it/portale/temi/p2_6.jsp?lingua=italiano&id=4628&area=salute%20mentale&menu=autismo

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2004). *Decreto Legislativo 59 Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo di istruzione a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53.* 19 febbraio 2004. Gazzetta Ufficiale, 2 marzo 2004. Recuperado de <https://www.miur.gov.it/documents/20182/51197/Decreto+legislativo+59+del+2004%2C+Definizione+delle+norme+generali+relative+alla+scuola+dell%27infanzia+e+al+primo+ciclo+dell%27istruzione.pdf/3584ba2f-d0f5-4cd4-9235-2a17e80166e8?version=1.0&t=1479811865414>

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012). *Decreto Ministeriale 254 Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89.* 16 novembre 2012. Gazzetta Ufficiale N. 30 del 05-02-2013. Recuperado de <http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/decreto-ministeriale-254-del-16-novembre-2012-indicazioni-nazionali-curricolo-scuola-infanzia-e-primo-ciclo.pdf>

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2015). *Ordinanza Ministeriale 11 Istruzioni e modalità organizzative ed operative per lo svolgimento degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria di secondo grado nelle scuole statali e non statali. Anno scolastico 2014/2015.* MIUR, 29-05-2015. Recuperado de https://www.istruzione.it/allegati/2016/om252_16.pdf

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2017). *Decreto Ministeriale 226 Rettifica delle date per i test ed i posti per la specializzazione per il sostegno.* MIUR, 13 aprile 2017. Recuperado de <https://miur.gov.it/web/guest/-/rettifica-delle-date-per-i-test-ed-i-posti-per-la-specializzazione-per-il-sostegno>

- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2017). *Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66 Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107. (17G00074)*. Recuperado de <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00074/sg>
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2018). *Contratto Individuale di Lavoro relativo al personale del Comparto Scuola*. Padova.
- Miquel, L. (1997). Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español. *Frecuencia-L*, 5, 17. Recuperado en <http://hdl.handle.net/11162/72231>
- Moore, M., & Calvert, S. (2000). Vocabulary acquisition for children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(4), 359-362.
- Moreno Sandoval, A. (2001). *Gramáticas de unificación y rasgos*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Prospettive epistemologiche. Roma: Carocci.
- Mottron, L. & Belleville, S. (1993). A study of perceptual analysis in a high-level autistic subject with exceptional graphic abilities. *Brain and Cognition* 23: 279-309.
- Mottron, L., Peretz, I., & Menard, E. (2000). Local and global processing of music in high-functioning persons with autism: beyond central coherence? *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(8), 1057-1065. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00693>
- Muhle, R., Trentacoste, S. V., & Rapin, I. (2004). The genetics of autism. *Pediatrics*, 113, e472-e486. doi: 10.1542/peds.113.5.e472
- Mulas, F., Hernández-Muela, S., Etchepareborda, M.C., & Abad-Mas, L. (2004). Bases clínicas neuropediátricas y patogénicas. *Revista de Neurología*, 38(1), 9-14.
- Müller, E., & Schuler, A. (2006). Verbal marking of affect by children with Asperger and high functioning autism during Spontaneous Interactions with Family. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 1089–1100. doi: 10.1007/s10803-006-0146-6

- Munaro, C., & Cervellin, I. (2016). *Peer teaching e inclusione. Da insegnante a insegnante: supporto di rete per la condivisione di competenze educative*. Trento: Erickson.
- Muñetón Ayala, M., Ramírez Santana, G., & Rodrigo López, M. J. (2005). Estudio longitudinal de la producción de deícticos en castellano en niños de 12 a 36 meses durante las actividades cotidianas. *Anuario de Psicología*, 36(3), 315-337.
- Murrell, P., & C. Claxton (1987). Experiential Learning Theory as a Guide for Effective Teaching. *Counselor Educational and Supervision*, 4-14. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.1987.tb00735.x>
- Nadel, J. (2002). Imitation and imitation recognition: Functional use in preverbal infants and nonverbal children with autism. In Meltzoff y Prinz *The imitative mind: Development, evolution, and brain bases*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Narzisi, A., Muratori, F., Calderoni, S., Fabbro, F., & Urges, C. (2013). Neuropsychological Profile in High Functioning Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(8), 1895–1909. doi: 10.1007/s10803-012-1736-0
- Nauta, J. P. (1992). ¿Qué cosas y con qué palabras? En busca de una competencia cultural, *Cable*, 10.
- Nation, K., Clarke, P., Wright, B., & Williams, C. (2006). Patterns of Reading Ability in Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 911–919. doi: 10.1007/s10803-006-0130-1
- National Center on Disability and Journalism. (2018). *Disability Style Guide*, <https://ncdj.org/style-guide/>
- Nebrija, A. de (2011). *Gramática sobre la lengua castellana*. Lozano, Madrid: Galaxia Gutenberg.
- Newman, T., Macomber, D., Naples, A., Babitz, T., Volkmar, F., & Grigorenko, E. (2007). Hyperlexia in children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 760–774. doi: 10.1007/s10803-006-0206-y

- Nieto, C., & Huertas, J. A. (2012). Funciones ejecutivas y espectro autista: flexibilidad y conductas repetitivas. In: Valdéz & Ruggieri *Autismo: del diagnóstico al tratamiento* (1a ed.) (383-398). Buenos Aires: Paidós.
- Nietzsche, F. (1998). *Sobre Verdad y Mentira en Sentido Extramoral*. Madrid: Tecnos.
- Norman, D., & Shallice, T. (1980). Attention to Action: Willed and Automatic Control of Behavior. Center for human information processing (Technical Report No. 99). Reimpreso y revisado por: Davidson, Schwartz & Shapiro (Eds.) *Consciousness and self regulation*, 4. New York: Plenum.
- Nota, L., & Soresi, S. (2017). ...*For a manifesto in favor inclusion: concerns, ideas, intentions, and passwords for inclusion*. Firenze: Hogrefe.
- Nucci, M. (2010). *Breve compendio delle principali Funzioni in R*. Università degli Studi di Padova, Padova.
- Nunan, D. (1988) *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge, C.U.P.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: C.U.P.
- Nunan, D. (1994). Task-Based Language teaching: Toward a Task Typology. Conferencia dictada en UB.
- Oberman, L. M., Ramachandran, V. S., & Pineda, J. A. (2008). Modulation of mu suppression in children with autism spectrum disorder in response to familiar or unfamiliar stimuli: the mirror neuron Hypothesis. *Neuropsychologia*, 46, 1558-65. doi: 10.1016/j.neuropsychologia.2008.01.010
- Ojea Rúa, M. (2017). Desarrollo de la capacidad de memoria semántica a través de la formación de redes relacionadas en estudiantes con trastorno del espectro autista. *Revista de Investigación Educativa*, 25, 231-264. Recuperado en http://www.sciel.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082017000200230&lng=es&tlng=es
- Olson, D. (1997). La escritura y la mente. In Wertsch et al., *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 39-53.

- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado de <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1989). *Convención sobre derechos del niño*. Nueva York. Recuperado de <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1995). *Déclaration de Copenhague sur le développement social et Programme d'action du Sommet mondial pour le développement social*. Copenhague: Sommet mondial pour le développement social.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2006). *Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CIDPD)*. Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (UNESCO). (1990). *Declaración Mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. 4-9 de marzo de 1990, Jomtien-Tailandia. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_sp
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (UNESCO). (1994). *Declaración y Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. 7-10 junio de 1994, Salamanca, España. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753_sp
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (UNESCO). (1996). *Declaración de Barcelona. Conferencia Mundial de Derechos Lingüísticos*. 10 de octubre de 1996, París. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000104267_sp
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (UNESCO). (2000). *Foro Educativo Mundial*. 26-28 de abril de 2000, Dakar-Senegal. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117_sp

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (UNESCO). (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. París.: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (UNESCO). (2005). *El imperativo de la calidad. Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo*. París: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150169>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (UNESCO). (2008). *Conferencia Internacional de Educación “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro”*. 18 de julio de 2008, Ginebra. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (UNESCO). (2015). *Foro Mundial sobre la Educación. Educación de calidad, equitativa e inclusiva así como un aprendizaje durante toda la vida para todos en 2030. Transformar vidas mediante la educación*. 19-22 de mayo 2015, Incheon, República de Corea. Recuperado de: <http://es.unesco.org/world-education-forum-2015/5-key-themes/educacion-de-calidad>.
- Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS). (2001). *ICF: International Classification of Functioning, Disability and Health*, Genève. OMS; trad. it. *Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute (ICF)*. Trento: Erickson, 2002.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (1990). *CIE-10. Décima Edición de la Clasificación Internacional Estadística de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud*. Ginebra: Editorial Médica Panamericana. Recuperado de <http://ais.paho.org/classifications/Chapters/>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2018). *CIE-11. Undécima Edición de la Clasificación Internacional Estadística de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud*, Ginebra: OMS. Recuperado de <https://icd.who.int/browse11/l-m/es>
- Osorio, S. N. (2012). El pensamiento complejo y la transdisciplinariedad: fenómenos emergentes de la nueva racionalidad. *Revista de la Facultad de Ciencias*

- Económicas de la Universidad Militar Nueva Granada*, XX (1), 269-295.
Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90924279016>
- Ozonoff, S., Pennington, B., & Rogers, S. (1991). Executive function deficits in high-functioning autistic individuals: a relationship to theory of mind. *Journal of child psychology and psychiatry*, 32(7), 1081-1105. doi: 10.1111/j.1469-7610.1991.tb00351.x
- Ozonoff, S., & Strayer, D. (1997). Inhibitory function in nonretarded children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27(1), 59-77. <https://doi.org/10.1023/A:1025821222046>
- Ozonoff, S., & Cathcart, K. (1998). Effectiveness of a home program intervention for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28, 25-32. <https://doi.org/10.1023/A:1026006818310>
- Ozonoff, S., Cook, I., Coon, H., Dawson, G., Joseph, R. M., Klin, A., McMahon, W., Minshew, N., Munson, J., Pennington, B., Rogers, S., Spence, M. A., Tager-Flusberg, H., Volkmar, F. R., & Wrathall, D. (2004). Performance on Cambridge Neuropsychological Test Automated Battery subtests sensitive to frontal lobe function in people with autistic disorder: evidence from the Collaborative Programs of Excellence in Autism Network. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(2), 139–150.
- O’Riordan, M. (2000). Superior modulation of activation levels of stimulus representations does not underlie superior discrimination in autism. *Cognition*, 77, 81-96. doi: 10.1016/s0010-0277(00)00089-5
- O’Riordan, M., Plaisted, K., Driver, J., & Baron-Cohen, S. (2001). Superior visual search in autism. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 27(3), 719-730. doi: 10.1037//0096-1523.27.3.719
- O’Reilly, R. (1998) Six principles for biologically based computational models of cortical cognition. *Trends in cognitive sciences*, 2(11), 455-462. doi: 10.1016/s1364-6613(98)01241-8
- Parenti, M., & Pambukdjian, M. F. (2016). *Análisis de la LEY del Trastorno del Espectro Autista (TEA) y su adecuación a los paradigmas de infancia y Salud Mental*. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en

- Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, UBA, Bs As.
- Parlamento de la República Oriental de Uruguay. (2010). *Ley N° 18.651 de Protección integral de personas con discapacidad*. El Senado y la Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay, 9 marzo 2010. Recuperado de <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp1365951.htm>
- Parlamento Europeo. (2008). *La neutralità di genere nel linguaggio usato dal parlamento europeo*. Recuperado de http://ec.europa.eu/translation/italian/rei/drafting/documents/neutralita_genere_it.pdf
- Parlamento Europeo. (2016). Reglamento General sobre la protección de los datos. Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento europeo y del Consejo del 27 de abril de 2016. Recuperado de <https://www.garanteprivacy.it/documents/10160/0/Regolamento+UE+2016+679.+Arricchito+con+riferimenti+ai+Considerando+A+aggiornato+alle+rettifiche+pubblicate+sulla+Gazzetta+Ufficiale+del+27+Unione+europea+127+del+23+maggio+2018>
- Paul, R., Shriberg, L. D., McSweeney, J., Cicchetti, D., Klin, A., & Volkmar, F. (2005). Brief Report: Relations between Prosodic Performance and Communication and Socialization Ratings in High Functioning Speakers with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35(6), 861-869. doi: 0.1007/s10803-005-0031-8
- Paul, R., Augustyn, A., Klin, A., & Volkmar, F. (2005). Perception and Production of Prosody by Speakers with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35(2), 205-220. doi: 0.1007/s10803-004-1999-1
- Peeters, T. (2012). *Dalla conoscenza teorica alla pratica educativa*. Uovonero.
- Pellicano, E. (2007). Links between theory of mind and executive function in young children with autism: Clues to developmental primacy. *Developmental psychology*, 43(4), 974-990. doi: 10.1037/0012-1649.43.4.974
- Pellicano, E. (2010). Individual differences in executive function and central coherence predict developmental changes in theory of mind in autism. *Developmental psychology*, 46(2), 530-544. <https://doi.org/10.1037/a0018287>

- Pennington, B., Rogers, S., Bennedetto, L., McMahon Griffith, E., Taffi Reed, D., & Shyu, V. (1999). Pruebas de la validez de la hipótesis de la disfunción ejecutiva en el autismo. In Russel, *El autismo como trastorno de la función ejecutiva*. Madrid: Editorial Médica Panamericana SA, 139-175.
- Pennisi, P. (2016). *Il linguaggio nell'autismo*, Bologna: il Mulino.
- Pérez Navarro, J. & Poletini, C. (2016) *En Juego*. Bologna: Zanichelli.
- Pérez Navarro, J., & Poletini, C. (2016) *En Juego. Idee per imparare*. Bologna: Zanichelli.
- Pérez Navarro, J., & Poletini, C. (2016) *En Juego. Edizione per l'insegnante*. Bologna: Zanichelli.
- Perkins, M., Dobbins, S., Boucher, J., Bol, S., & Bloom, P. (2006). Lexical Knowledge and Lexical Use in Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 795-805. doi: 10.1007/s10803-006-0120-3
- Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*, Cambridge Mass: MIT Press.
- Perner, J. (1994). *Comprender la mente representacional*. Cognición y Desarrollo Humano, Barcelona: Paidós.
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. New York: Ballantine.
- Piaget, J. (1971). *Psychology and Epistemology*. Middlesex: Penguin Books.
- Piaget, J. (1972). *La epistemología de las relaciones interdisciplinarias*. In Léo Apostel et al. *L'Interdisciplinarité. Problèmes d'Enseignement et de Recherche dans les Universités*, de ceri, 131-144. París: OCDE.
- Piaget, J. (1976). La psicología. In Piaget, Mackenzie, Lazarsfeld, *Tendencias de la investigación en las ciencias sociales*. Madrid: Alianza, 121-198.
- Piaget, J. (1986). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Ed. Ariel.
- Pinker, S. (1994). *El instinto del lenguaje*, New York: Alianza.
- Pinker, S. (2003). *Words and rules: the ingredients of language*. MIT Communications Forum.
- Pizarnik, A. (1999). *Obras Completas. Poesía y Prosa*. Buenos Aires: Corregidor.

- Plaisted, K., O'Riordan, M., & Baron-Cohen, S. (1998). Enhanced visual search for a conjunctive target in autism: A research note. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 39(5), 777-783.
- Plomin, R. (1995). Genetics and children's experiences in the family. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36(1), 33-68. doi: 10.1111/j.1469-7610.1995.tb01655.x
- Plunkett, K., & Sinha, C. (1992). Connectionism and developmental theory. *British Journal of Developmental Psychology*, 10(3), 209-254. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1992.tb00575.x>
- Poder Ejecutivo Nacional. (2019). Decreto del Presidente de la Nación Argentina 777 *Reglamentación de la ley de abordaje integral e interdisciplinario de las personas que presentan TEA*. Poder Ejecutivo Nacional, 20 de noviembre de 2019. Recuperado de <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/221428/20191120>
- Poder Legislativo Provincial. (2017). *Ley 10.443 de Adhesión de la Provincia de Córdoba a la Ley Nacional No 27306 de Abordaje Integral e Interdisciplinario de los Sujetos que Presentan Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA)*. 29 de junio de 2017. Recuperado de <http://web2.cba.gov.ar/web/leyes.nsf/85a69a561f9ea43d03257234006a8594/bb5cbc037765565d0325814e00564e53?OpenDocument>
- Popper, K. (1977). *Búsqueda sin término. Una autobiografía intelectual*. Madrid: Tecnos.
- Porcelli, G. (1998). *Educazione linguistica e valutazione*. Torino: Petrini.
- Preissler, M. A., & Carey, S. (2005). The role of inferences about referential intent in word learning: evidence from autism. *Cognition*, 97, B13-B23. doi: 10.1016/j.cognition.2005.01.008
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and brain sciences*, 1(4), 515-526. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00076512>
- Presidenza della Repubblica. (1994). *Decreto del Presidente della Repubblica Italiana Atto di Indirizzo e Coordinamento coordinamento relativo ai compiti delle unità*

- sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap*, 24 febbraio 1994. Recuperado de <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1994/04/06/094A2245/sg>
- Presidenza della Repubblica. (2003). Decreto Legislativo 196. Codice in materia di protezione dei dati personali. 30 giugno 2003. Recuperado de <https://www.camera.it/parlam/leggi/deleghe/Testi/03196dl.htm>
- Presidenza della Repubblica. (2019). *Decreto Legislativo 7. Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, recante: «Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità», a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107.* (19G00107). Recuperado de <http://www.edscuola.eu/wordpress/wp-content/uploads/2019/08/Decreto-Legislativo-7-agosto-2019-n.-96.pdf>
- Prior, M. (1979). Cognitive abilities and disabilities in infantile autism: A review. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 7, 357-380. doi: 10.1007/bf00917609.
- Prizant, B. (1996). Communication, language social and emotional development. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26(2), 173-178.
- Pry, R., Petersen, A. F., & Baghdadli, A. (2009). Developmental changes of expressive language and interactive competences in children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3, 98-112. doi: 10.1016/j.rasd.2008.04.005
- Pulvermüller, F., Huss, M., Kheri, F., Moscoso del Prado Martin, F., Hauk, O., & Shtyrov, Y. (2006). Motor cortex maps articulatory features of speech sounds. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 103, 7865-7870. <https://doi.org/10.1073/pnas.0509989103>
- Puren, C. (2004). Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional. *Porta Linguarum*, 1, 31-36.
- Quine, W. V. O. (1960). *Word and object*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Raiter, A., & Jaicheco, V. (2002). *Psicolingüística*. Buenos Aires: Docencia.
- Ramachandran, V. S. (2000). Mirror neurons and imitation learning as the driving force behind “the great leap forward” in human evolution. *Third Culture*, 1-7.
- Rapin, I., & Dunn, M. (2003). Update on the Language Disorders of Individuals on the Autistic Spectrum. *Brain & Developmental*, 25, 166-172. doi: 10.1016/s0387-7604(02)00191-2

- Rhodes, G., Brake, S., & Atkinson, A. P. (1993). What's lost in inverted faces? *Cognition*, 47, 25-57. doi: 10.1016/0010-0277(93)90061-y.
- Richaudeau, A. (2014). Funciones ejecutivas. In (Comp.) Grañana *Manual de intervención para trastornos del desarrollo en el espectro autista: enfoque neuropsicológico.*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós, 217-253.
- Rimland, B., & Hill, A. (1984). Idiot savants. In J. Wortis (Ed.) *Mental retardation and developmental disabilities*, 3 (155-169). New York: Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4684-4610-4_8
- Ring, H., Sharma, S., Wheelwright, S., & Barrett, G. (2007). An electrophysiological investigation of semantic incongruity processing by people with Asperger. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 281–290. doi: 10.1007/s10803-006-0167-1
- Rivière, Á. (1997). *Desarrollo normal y autismo*. Universidad Autónoma de Madrid: <http://www.scribd.com/doc/10014558/Desarrollo-Normal-y-Autismo-Primera-Parte-Angel-Riviere>
- Rivière, Á., & Núñez, M. (1999). *La mirada mental. Desarrollo de las capacidades cognitivas interpersonales*. Madrid: Aique.
- Rizzolatti, G. (2005). Las neuronas espejo te ponen en el lugar del otro, *El País*, el 19-10-2005.
- Rizzolatti, G., Camarda, R., Fogassi, L., Gentilucci, M., Luppino, G., & Matelli, M. (1988). Functional organization of inferior area 6 in the macaque monkey. II. Area F5 and the control of distal movements. *Exp Brain Research*, 71(3), 491-507. doi: : 10.1007/bf00248742
- Rizzolatti, G., Fadiga, L., Gallese, V., & Fogassi, L. (1996). Premotor cortex and the recognition of motor action. *Brain Research and Cognitive Brain Research*, 3, 131-41. doi: 10.1016/0926-6410(95)00038-0.
- Rizzolatti, G., & Arbib, M. A. (1998). Language within our grasp. *Trends Neuroscienze*, 21, 188–194. doi: 10.1016/s0166-2236(98)01260-0
- Rizzolatti, G., & Craighero, L. (2004). The mirror neuron system. *Annual Review Neuroscience*, 27, 169-92. doi: 10.1146/annurev.neuro.27.070203.144230

- Rizzolatti, G., & Corrado, S. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Milano: Cortina.
- Roberts, G., & Galantucci, B. (2012). The emergence of duality of patterning: Insights from the laboratory. *Language and Cognition*, 4(4), 297–318. <https://doi.org/10.1515/langcog-2012-0017>
- Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai: il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Robinson, S., Goddard, L., Dritschel, B., Wisley, M., & Howlin, P. (2009). Executive functions in children with Autism Spectrum Disorders. *Brain and Cognition*, 71, 362-368. doi: 10.1016/j.bandc.2009.06.007
- Rodríguez Sutil, C. (1992). El lenguaje del pensamiento como lenguaje privado. Una crítica wittgensteniana al innatismo de Fodor. *Psicothema* 4(I),133-152.
- Rojas Dario, R., Outes, M., & Cositore, A. (1996). Sante De Sanctis y la demencia precocísima. *Alcmeón* 19, 4.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn*. New York: Macmillan/Merrill.
- Rogers, S. (1999) An examination of the imitation deficit in autism. In Nadel & Butterworth (Eds.) *Cambridge studies in cognitive perceptual development. Imitation in infancy* (254-283). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rogers, S., Hayden, D., Hepburn, S., Charlifue-Smith, R., Hall, T., & Hayes, A. (2006). Teaching young nonverbal children with autism useful speech. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 1007–1024. doi: 10.1007/s10803-006-0142-x
- Ronconi, L., & Facchetti, A. (2010). *Attenzione e percezione nei disturbi dello spettro autistico*. Università degli Studi di Padova, Padova.
- Roth, D., & Leslie, A. (1998). Solving belief problems: toward a task analysis. *Cognition*, 66, 1-31. doi: 10.1016/S0010-0277(98)00005-5
- Rumsey, J., Rapoport, J., & Sceery, W. R. (1985). Autistic children as adults: psychiatric, social and behavioral outcomes. *Journal of American Academy of Child Psychiatry*, 24, 465–473. [https://doi.org/10.1016/S0002-7138\(09\)60566-5](https://doi.org/10.1016/S0002-7138(09)60566-5)
- Russell, J. (1991). Culture & the Categorization of Emotions. *Psychological Bulletin*, 110(3), 426-450. doi: 10.1037/0033-2909.110.3.426

- Russell, J. (1997). *Autism as an executive disorder*. New York, NY, US: Oxford University Press.
- Russell, J., Jarrold, C., & Henry, L. (1996). Working Memory in Children with Autism and with Moderate Learning Difficulties. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37(6), 673-686. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1996.tb01459.x>
- Russell-Smith, S., Comerford, B. J. E., & Maybery, M. T. (2014). Brief Report: Further Evidence for a Link Between Inner Speech Limitations and Executive Function in High-Functioning Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(5), 1236–1243. doi: 10.1007/s10803-009-0802-8
- Rutherford, M. D., Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (2002). Reading the mind in the voice: a study with adults and adults with Asperger syndrome and autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32, 3, 189-194. doi: 10.1023/a:1015497629971
- Rutter, M. (1978). Diagnosis and definition of childhood autism. *Journal of Autism and childhood Schizophrenia*, 8, 139-61. <https://doi.org/10.1007/BF01537863>
- Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: Implications for family therapy. *Journal of family therapy*, 21(2), 119-144. <https://doi.org/10.1111/1467-6427.00108>
- Russo, S., Roccato, M., & Vieno, A. (2010). Predicting Perceived Risk of Crime: a Multilevel Study. *Am J Community Psychol*. doi:10.1007/s10464-010-9386-x
- Rydel, P., & Mirenda, P. (1994). Effects of high and low constraint utterances on the production of immediate and delayed echolalia in young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26(6) 719-735. doi: 10.1007/bf02172282
- Sacks O.(1995). *An anthropologist on Mars*. Sydney: Pan Macmilla.
- Salcedo-Marin, M. D., Moreno-Granados, J. M., Ruiz-Veguilla, M., & Ferrin, M. (2013). Evaluation of Planning Dysfunction in Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Autistic Spectrum Disorders Using the Zoo Map Task. *Child Psychiatry and Human Development*, 44(1), 166–185. doi: 10.1007/s10578-012-0317-y

- Sánchez, M. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo*, 5, 54-70.
- Sanderson, I. (2003). Is it 'what works' that matters? Evaluation and evidence-based policy-making. *Research papers in education*, 18(4), 331-345. <https://doi.org/10.1080/0267152032000176846>
- Sandin, B. (2013). DSM-5: ¿Cambio de paradigma en la clasificación de trastornos mentales?. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 18, 3, 255-286.
- Saussure, F. de (1945) *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Losada.
- Scalzone, F. (2007). Osservazioni su alcuni aspetti della psicodinamica dei sistemi mnestici e delle 'parole per dirlo'. In *Psicoanalisi e neuroscienze*, Ligouri Editore: Napoli.
- Scarcella, R. C., & Oxford, R. (1992). *The Tapestry of Language Learning*. Boston, Mass: Heinle and Heinle Publishers.
- Schaefer, N., & Mendelsohn, B. (2013). Clinical genetics evaluation in identifying the etiology of autism spectrum disorders: 2013 guideline revisions. *Genet Med*, 15(5), 399-407. doi: 10.1038/gim.2013.32
- Schaeffer, B., Musil, A., & Kollinzas, G. (1980). *Total communication. A signed speech program for nonverbal children*, Illinois: Résearch Press.
- Schaeffer, B. (2009). Entrevista. *Voces*, 376.
- Schaeffer, B., Arlene, R., & Kollinzas, G. (1994). *Habla signada para alumnos no verbales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Schiffrin, D. (1987). *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schopler E. (1994). Behavioral Priorities for Autism and Related Developmental Disorders. In: Schopler & Mesibov (Eds.) *Behavioral Issues in Autism. Current Issues in Autism* (55-77). Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4757-9400-7_4
- Schopler, E. (2000). International priorities for developing autism services via the TEACCH model [Special issue]. *International Journal of Mental Health*, 29.
- Schopler, E., & Mesibov, G. B. (1985). *Communication problems in autism*. New York: Plenum Press.

- Scopesi, A., & Zanobini, M. (2010). *Lavorare per e con persone autistiche*. Milano: Edizioni unicopli.
- Searle, J. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Segal, G. (1998). Representing representations. In Carruthers, Carruthers & Boucher (Eds.) *Language and Thought: Interdisciplinary Themes* (146– 161). Cambridge, UK: Cambridge University Press. doi: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511597909.010>
- Selinker, L. (1969). Language transfer. *General Linguistics* 9, 67-92.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, 10(3), 209-231
- Senju, A., Yaguchi, K., Tojo, Y., & Hasegawa, T. (2003). Eye contact does not facilitate detection in children with autism. *Cognition*, 89, B43-B51. doi: 10.1016/S0010-0277(03)00081-7
- Servicio Nacional de Rehabilitación. (2015). *Normativa para la certificación de personas con discapacidad con deficiencia intelectual y mental*. Buenos Aires: Dirección Nacional del Registro Oficial SNR. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/245000-249999/249897/norma.htm>
- Shallice, T. (1982). Specific impairments of planning. *Transactions of the Royal Society of London B*, 298, 1089. doi: 10.1098/rstb.1982.0082
- Shallice, T. (1988). *From neuropsychology to mental structure*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shalom, D. (2003). Memory in autism review and synthesis. *Cortex*, 39, 1129-1138. [https://doi.org/10.1016/S0010-9452\(08\)70881-5](https://doi.org/10.1016/S0010-9452(08)70881-5)
- Shapiro, T., Frosch, E., & Arnold, S. (1987). Communicative interaction between mother and autistic PDD children: Application in a new instrument and change after treatment. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*. 26:485–490. <https://doi.org/10.1097/00004583-198707000-00004>
- Shaver, P., Schwartz, J., Kirson, D., & O'Connor, C. (1987). Emotion Knowledge: Further Exploration of a Prototype Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(6), 1061-1086. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.6.1061>

- Sheffer, Edith (2018) *I bambini di Asperger*. Venezia: Gli Specchi Marsilio Editori.
- Sheinkopf, S., & Siegel, B. (1998). Home-based behavioral treatment of young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28, 15-23. doi: 10.1023/a:1026054701472
- Shopler, E., & Mesibov, G. (1985). *Introduction to communication problems in autism. Communication problems in autism*. N.Y.: Plenum Press.
- Shriberg, L. D., Paul, R., McSweeney, J. L., Klin, A., & Cohen, D. J. (2001). Speech and prosody characteristics of adolescents and adults with high-functioning autism and Asperger syndrome. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 5, 1097-115. doi: 10.1023/A:1026054701472
- Sigman, M. (1994). What are the core deficits in autism? In Broman & Grafman (Eds.) *Atypical cognitive deficits in developmental disorders: Implications for brain function* (139-157). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Sigman, M., & Mundy, P. (1989). Social Attachments in Autistic Children. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 28(1), 4-81. <https://doi.org/10.1097/00004583-198901000-00014>
- Sigman, M., Mundy, P., Sherman T., & Ungerer, J. (1986). Social interactions of autistic, mentally retarded and normal children and their caregivers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27(5), 647-656. doi: 10.1111/j.1469-7610.1986.tb00189.x
- Sigman, M., Yirmiya, N., & Capps, L. (1995). Social and cognitive understanding in high-functioning children with autism. In E. Schopler & G. B. Mesibov (Eds.) *Learning and cognition in autism* (159-176). New York: Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-1286-2_9
- Silberman, S. (2015). *Neurotribes: the legacy of autism and the future of neurodiversity*. Estados Unidos: Avery Books.
- Skinner, B. F. (1971). *Ciencia y conducta humana*. Barcelona: Fontanella.
- Skinner, B. F. (1975^a). *Registro acumulativo*. Barcelona: Fontanella.
- Skinner, B. F. (1975^b). *Sobre el conductismo*. Barcelona: Fontanella.
- Skinner, B. F. (1991). *El análisis de la conducta: una visión retrospectiva*. México: Limusa.

- Skliar, C. (2002). Alteridades y Pedagogías. *Educação & Sociedade*, ano XXIII(79), 85-123. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300007>
- Skuse, D. (1984). Extreme deprivation in early childhood: I. Diverse outcomes for three siblings from an extraordinary family. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 25(4), 523-54. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1984.tb00171.x>
- Slagter, P. (1979). *Un nivel umbral*. Estrasburgo: Consejo de Europa..
- Smalley, S. L. (1991). Genetic influences in autism. *Psychiatric Clinic of North America*. 14(1), 125-39.
- Smith, M. K. (2001). Place, space and informal education. In Richard & Wolf (Eds.) *Principles and Practice of Informal Education: Learning Through Life* (138-147). London: Routledge/Falmer.
- Smith, M. K. (2010). David A. Kolb on experiential learning. *The encyclopedia of informal education*, <http://infed.org/mobi/david-a-kolb-on-experiential-learning>
- Smith, M., Woodroffe, A., Smith, R., Holguin, S., Martínez, J., Filipek, P., Modahl, C., Moore, B., Bocian, M., Mays, L., Laulhere, T., Flodman, P., & Spence, M. (2002). Molecular genetic delineation of a deletion of chromosome 13q12-q13 in a patient with autism and auditory processing deficits. *Cytogenet Genome Res*, 98, 233-9. doi: 10.1159/000071040
- Snow, K. (2016). *People First Language*. www.disabilityisnatural.com
- Sociale Redattore. (2013). *Il parlare civile*. Milano-Torino: Bruno Mondadori.
- Soreso, S. (2016). *Psicologia delle disabilità e dell'inclusione*. Bologna: Il Mulino.
- Special Educational Needs and Disability Act. (2001). Parliament of the UK.
- Special Educational Needs Code of Practice. (2001). Department for Education: UK.
- Spelke, E. (1994). Initial knowledge: Six suggestions. *Cognition*, 50, 431-445. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(94\)90039-6](https://doi.org/10.1016/0010-0277(94)90039-6)
- Spencer, J., O'Brien, J., Riggs, K., Braddick, O., Atkinson, J., & Wattam-Bell, J. (2000). Motion processing in autism: evidence for a dorsal stream deficiency. *Cognitive Neuroscience and Neuropsychology*, 11(12), 2765-2767.
- Sperber, D., & Wilson, D. (1986). *Relevance: Communication and Cognition*. Cambridge: Harvard University Press (2a ed. 1995, Oxford, Blackwell).

- Steel, J. G., Gorman, R., & Flexman, J. (1984). Neuropsychiatric testing in an autistic mathematical idiot-savant: evidence for nonverbal abstract capacity. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 23, 704-707. doi: 10.1016/s0002-7138(09)60540-9
- Sternberg, R. (1999) *Estilos de pensamiento*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Stone, W., OusLEY, O. Y., Yoder, P. J., Hogan, K. L., & Hepburn, S. L. (1997). Nonverbal communication in three-year-Old children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27(6), 677-696. doi: 10.1023/a:1025854816091
- Surian, L. (2002). *Autismo, indagini sullo sviluppo mentale*. Roma: Laterza.
- Surian, L., Baron-Cohen, S., & Van der Lely, H. (1996). Are children with autism deaf to Gricean maxims? *Cognitive Neuropsychiatry*, 1, 55-72. doi: 10.1080/135468096396703.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Gass & Madden, (Eds.) *Input and Second Language Acquisition* (235-256). Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M. (1993). The output hypothesis: just speaking and writing aren't enough. *The Canadian Modern Language Review*, 50(1), 158-164. <https://doi.org/10.3138/cmlr.50.1.158>
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In Cook & Seidlhofer (Eds.) *Principle and Practice in Applied Linguistics* (125-144). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: a step towards second language learning. In *Applied Linguistics*, 16(3), 371-391. <https://doi.org/10.1093/applin/16.3.371>
- Trabasso, T., & Suh, S. (1993). Understanding text: achieving explanatory coherence through on-line inferences and mental operations in working memory. *Discourse Processes*, 16, 3-34. <https://doi.org/10.1080/01638539309544827>
- Taddei, S., & Contena, B. (2013). Brief report: Cognitive performance in autism and asperger's syndrome: What are the differences? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(12), 2977-2983. doi: 10.1007/s10803-013-1828-5

- Tager-Flusberg, H. (1981). Sentence comprehension in autistic children. *Applied psycholinguistics*, 2(1), 5-24. <https://doi.org/10.1017/S014271640000062X>
- Tager-Flusberg, H. (1985) The Conceptual Basis for referential Word Meaning in Children with Autism. *Child development*, 56, 1167-1178. doi: 10.1111/j.1467-8624.1985.tb00185.x
- Tager-Flusberg, H. (1986). The semantic deficit hypothesis of autistic children's language. *Australian Journal of Human Communication Disorders*, 14(1), 249-267. <https://doi.org/10.3109/asl2.1986.14.issue-1.04>
- Tager-Flusberg, H. (1989). A psycholinguistic perspective on language development in the autistic child. In Dawson (Ed.) *Autism: Nature, diagnosis, and treatment* (92-115). New York, US: Guilford Press.
- Tager-Flusberg, H. (1991). Semantic processing in the free recall of autistic children: Further evidence for a cognitive deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 9(3), 417-430. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1991.tb00886.x>
- Tager-Flusberg, H. (1994). Dissociations in form and function in the acquisition of language by autistic children. In Tager-Flusberg (Ed.) *Constraints on language acquisition: Studies of atypical children* (175-194), Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Tager-Flusberg, H. (1995) "Once upon a ribbit": Stories narrated by autistic children. *British Journal of Developmental Psychology*, 13, 45-59. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1995.tb00663.x>
- Tager-Flusberg, H. (2000^a). Differences between neurodevelopmental disorders and acquired lesions. *Jour of Autism and Developmental Disorders*, 27(6), 33-34. doi: 10.1007/s10803-012-1558-0
- Tager-Flusberg, H., & Anderson (1991). The development of contingent discourse ability in autistic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32, 1123-1134. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1991.tb00353.x>
- Tager-Flusberg, H., & James, P. (1994). An observational study of humor in autism and Down. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24(5), 603-617. <https://doi.org/10.1007/BF02172141>
- Tager-Flusberg, H., & Sullivan, K. (1995). Attributing mental states to story characters: A comparison of narratives produced by autistic and mentally retarded

- individuals. *Applied Psycholinguistics*, 16(3), 241-256. <https://doi.org/10.1017/S0142716400007281>
- Tager-Flusberg, H., & Hale, C. M. (2005). The relationship between discourse deficits and autism symptomatology. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35(4), 519-524. doi: 10.1007/s10803-005-5065-4
- Tager-Flusberg, H., Joseph, R. M., & McGrath, L. M. (2005). Executive dysfunction and its relation to language ability in verbal school-age children with autism. *Developmental Neuropsychology*, 27(3), 361-378. doi: 10.1207/s15326942dn2703_4
- Tager-Flusberg, H., Parish-Morris, J., Hirsh-Pasek, K., Michnick Golinkoff, R., & Hennon, R. (2007). Children with autism illuminate the role of social intention in word learning. *Child Development*, 78(4), 1265-1287. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01065.x>
- Tamiozzo, N. (2010). *Autismo e comunicazione facilitata: analisi linguistica di diverse tipologie testuali* (Tesis di Laurea Specialistica in Psicologia Clinico-Dinamica). Universidad degli Studi di Padova, Padova.
- Tanaka, J., & Farah, M. (1993). Parts and wholes in face recognition. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 46(2), 225-245. doi: 10.1080/14640749308401045
- Tannen, D. (1993). *Gender and conversational interaction*, NY: Oxford University Press.
- Tessaro, F. (2002). *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*. Roma: Armando Editore.
- Theoret, H., & Pascual-Leone (2002). Language Acquisition: Do as You Hear. *Current Biology*, 12, R736-R737. [https://doi.org/10.1016/S0960-9822\(02\)01251-4](https://doi.org/10.1016/S0960-9822(02)01251-4)
- Thomas, M. y Karmiloff-Smith, A. (2002^b). Modelling Typical and Atypical Cognitive Development: Computational constraints on mechanisms of change. In U. Goswami (Ed.) *Handbook of childhood development* (575-599). England: Blackwell.
- Titone, R. (1987). The Bilingual Personality as a Metasystem. The Case of Code Switching. *Rassegna italiana di linguistica applicata*, 19(1), 1-11.

- Titone, R. (1993). *Psicopedagogia e glottodidattica*. Padova, Liviana
- Tomasello, M., Kruger, A. C., & Ratner, H. H. (1993). Cultural learning. *Behavioral and brain sciences*, 16(3), 495-551.
- Travaglini, M. (2002). *La ricerca in campo educativo*. Roma: Carocci.
- Trevarthen, C. (1998). Universal cooperative motives: How infants begin to know language and skills and culture. In Jahoda & Lewis (Eds.) *Acquiring Culture: Cross-Cultural Studies in Child Development* (37-90). London: Croom Helm.
- Trevarthen, C. (2000). Autism as a neurodevelopmental disorder affecting communication and learning in early childhood: prenatal origins, post-natal course and affective educational support. *Prostaglandins, Leukotrienes and Essential FattyAcids*, 63(1/2), 41-46. <https://doi.org/10.1054/plf.2000.0190>
- Trevarthen, C., & Hubley, P. (1978). Secondary intersubjectivity: confidence, confiding and acts of meaning in the first year. *Academic Press*, 183-229.
- Trevarthen, C., & Aitken, K. J. (2001) Infant intersubjectivity: Research, theory, and clinical applications. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42(1), 3-48.
- Trombetta, C., & Rosiello, L. (2000). *La ricerca-azione: il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni*. Trento: Erickson.
- Tsatsanis, K.D. (2005). Neuropsychological characteristics in autism and related conditions. In: F.R. Volkmar, R. Paul, Klin, A., & Cohen, D. (Eds.) *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (365-381). New York: Wiley.
- Tuchman, R. (2000). Cómo construir un cerebro social: lo que nos enseña el autismo. *Revista de Neurología Clínica*, 1, 20-33.
- Ullman, M. T. (2004). Contributions of memory circuits to language; the declarative/procedural model. *Cognition*, 92, 231-270. doi: 10.1016/j.cognition.2003.10.008
- Ungerer, J., & Sigman, M. (1987). Categorization skills and receptive language development in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 17(1), 3-16. <https://doi.org/10.1007/BF01487256>
- Uriagereka, J. (2005). *Pies y cabeza*. Madrid: Visor.
- Valdez, D. (2001). Teoría de la mente y espectro autista. *Autismo: enfoques actuales para padres y profesionales de la salud y la educación*. Buenos Aires: Fundec.

- Valdizan, J., Zarazaga-Andía, I., Abril-Villalba, B., Sans-Capdevila, O., & Méndez-García, M. (2003). Face recognition in autism. *Revista de Neurologia*, 36(12), 1186-1189. <https://doi.org/10.33588/rn.3612.2003089>
- Van den Bergh, S., Scheeren, A.M., Begeer, S., Koot, H. M., & Geurts, H. M. (2014). Age Related Differences of Executive Functioning Problems in Everyday Life of Children and Adolescents in the Autism Spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(8), 1959–1971. doi: 10.1007/s10803-014-2071-4
- Van ek, J. (1975). *Systems Development in Adult Language Learning: The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation.
- Van ek, J., & Trim, J. (1991). *Threshold Level 1990*. Council of Europe Press, Council for Cultural Co-operation, Strasbourg.
- Van Eylen, L., Boets, B., Steyaert, J., Evers, K., Wagemans J., & Noens, I. (2011). Cognitive flexibility in autism spectrum disorder: explaining the inconsistencies? *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 1390-1401. doi: 10.1016/j.rasd.2011.01.025
- Vanpatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Vázquez, C. (1995). Failure to confirm the word-retrieval problem hypothesis in facilitated communication. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25(6), 597-610. <https://doi.org/10.1007/BF02178190>
- Vez, J. M. (2011). La Investigación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 81-108. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/119881>
- Vianello, R. (2011). *Disabilità cognitive (nell'ottica per cui la comprensione dello sviluppo atipico favorisce anche la comprensione dello sviluppo tipico e più in generale il funzionamento della mente)*. UniPD, Padova.
- Viëtor, W. (1882). Der Sprachunterricht muß umkehren! En Hüllen (Ed.) *Didaktik des Englis- chunterrichts* (9-31). Darmstadt: Cornelsen.

- Volden, J., & Lord, C. (1991). Neologisms and idiosyncratic language in autistic speakers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 21(2), 109-130. <https://doi.org/10.1007/BF02284755>
- Volkmar, F. (1987) Social development. In D. J. Cohen, A. M. Donnellan & R. Paul (Eds.) *Handbook of autism and pervasive developmental disorders*. NY: Willey.
- Volkmar, F., Cohen, D. J., Hoshino, Y., & Rende, R. D. (1988). Phenomenology and classification of the childhood psychoses. *Psychological Medicine*, 18(1), 191-201. <https://doi.org/10.1017/S0033291700002014>
- Volkmar, F., & Wiesner, L. (2014). *L'autismo dalla prima infanzia all'età adulta Guida teorica e pratica per genitori, insegnanti, educatori*, Edizione italiana a cura di Leonardo Emberti Gialloreti, Trento: Le guide Erikson.
- Vygotsky, L. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro.
- Warnock Report (1978). *Special Educational Needs*. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. London: Her Majesty's Stationery Office. Recuperado de <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>
- Watkins, K., Strafella, A., & Paus, T. (2003). Seeing and hearing speech excites the motor system involved in speech production. *Neuropsychologia*, 41, 989-994. doi: 10.1016/s0028-3932(02)00316-0
- Waxman, S., & Booth, A. E. (2000). Principles that are invoked in the acquisition of words, but not facts. *Cognition*, 77(2), B33-B43. doi: 10.1016/s0010-0277(00)00103-7
- Weeks, S. J., & Hobson, P. (1987). The salience of facial expression for autistic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 28(1), 137-152. doi: 10.1111/j.1469-7610.1987.tb00658.x
- Weiss, L. A., Arking, D., Daly, M. J., & Chakravarti, A. (2009). A genome-wide linkage and association scan reveals novel loci for autism. *Nature*, 461, 802-808. doi: 10.1038/nature08490
- Wehrenfennig, A., & Surian, L. (2008). Autismo e comunicazione facilitata: una rassegna degli studi sperimentali. *Psicologia clinica dello sviluppo*, XII(3), 437-464.

- Wechsler, D. (1974). *Intelligence Scale for Children-Revised*. New York: Psychological Corporation.
- Wechsler, D. (1981). *Wechsler Adult Intelligence Scales-Revised*. New York: Psychological Corporation.
- Widdowson, H. G. (1972). The teaching of English as communication. In Brumfit & Johnson (Eds.) (1979) *English Language Teaching* (15-18), 27(1).
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford, Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1979). *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D. A. (1972^a). *An Investigation into the Linguistic and Situational Common Core in a Unit/Credit System*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Wilkins, D. A. (1972^b). *Grammatical, situational and notional syllabuses*. In Verdoodt (Ed.) 1974 [o in Brumfit & Johnson (Eds.) 1979]. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Williams, D. (1998). *Il mio e loro autismo*. Roma: Armando.
- Williams, D. (2005). *Qualcuno in qualche parte*. Roma: Armando.
- Williams, J., Whiten, A., Suddendorf, T., & Perret, D. (2001). Imitation, mirror neurons and autism. *Neuroscience and Biobehavioral Review*, 25, 287-295. doi: 10.1016/S0149-7634(01)00014-8.
- Williams, J., Massaro, D., Peel, N., Bosseler, A., & Suddendorf, T. (2004). Visual–auditory integration during speech imitation in autism. *Research in Developmental Disabilities*, 25(6), 559-575. doi: 10.1016/j.ridd.2004.01.008.
- Wilson, M. (2001). Perceiving imitable stimuli: Consequences of isomorphism between input and output. *Psychological Bulletin*, 127, 543-553. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.4.543>
- Wilson, M. & Wharton, T. (2001). Relevance and prosody. *Journal of Pragmatics*, 38(10), 1559-1579. doi:10.1016/j.pragma.2005.04.012
- Wilson, S., Saygin, A., Sereno, M., & Iacoboni, M. (2004). Listening to speech activates motor areas involved in speech production. *Nature Neuroscience*, 7, 701–702. <https://doi.org/10.1038/nn1263>

- Wimmer, H., & Perner J. (1983). Beliefs about beliefs. Representation and constraining functions of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103–128. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(83\)90004-5](https://doi.org/10.1016/0010-0277(83)90004-5)
- Wing, L. (1981). Asperger's Syndrome: a Clinical Account. *Psychological Medicine*, 11, 115- 130.
- Wing, L. (1998). *El autismo en niños y adultos*. Buenos Aires: Paidós.
- Wing, L., & Gould, J. (1979). Severe Impairments of Social Interaction and Associated Abnormalities in Children: Epidemiology and Classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 11-29. doi: 10.1007/bf01531288
- Wire, V. (2005). Autistic Spectrum Disorders and learning foreign languages. *British Journal of Learning Support*, 20(3).
- Wittgenstein, L. (2002). *Investigaciones filosóficas*. Trad. A. García & U. Moulines, Barcelona: Crítica.
- Wurzburg, G. (2004). *Autism is a world*. CNN and State of Art; Gerardine Wurzburg (producer/director).
- Yirmiya, N., & Shaked, M. (2004). Matching procedures in autism research evidence from meta-analytic studies. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(1), 35-40. <https://doi.org/10.1023/B:JADD.0000018072.42845.83>
- Yirmiya, N., Gamliel, I., Shaked, M., & Sigman, M. (2007). Cognitive and verbal abilities of 24- to 36-month-old siblings of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 218–229. doi: 10.1007/s10803-006-0163-5
- Zalla, T., Pradat-Diehl, P., & Sirigua, A. (2003). Perception of action boundaries in patients with frontal lobe damage. *Neuropsychologia*, 41(12), 1619-1627. [https://doi.org/10.1016/S0028-3932\(03\)00098-8](https://doi.org/10.1016/S0028-3932(03)00098-8)
- Zammuner, V. (1998). Concepts of Emotion: 'Emotionless', and Dimensional Ratings of Italian Emotion Words. *Cognition and Emotion*, 12(2), 243- 272. doi: 10.1080/026999398379745
- Zammuner, V., & Galli, C. (2001). La conoscenza delle emozioni negli adolescenti e in giovani. In O. Matarazzo, *Emozioni e adolescenza*, 197-224. Napoli: Liguori.

- Zilbovicius, M., Garreau, B., Samson, Y., Remy, P., Barthélémy, C., Syrota, A., & Lelord, G. (1995). Delayed maturation of the frontal cortex in childhood autism. *The American Journal of Psychiatry*, 152(2), 248-252. <https://doi.org/10.1176/ajp.152.2.248>
- Ziegler, J., & Goswami, U. (2005). Psych Bull, Reading acquisition. Developing dyslexia and skilled reading across languages: A Psycholinguistic Grain Size Theory. *Psychological Bulletin*, 131(1), 3–29. doi: 10.1037/0033-2909.131.1.3

ANEXOS

Anexo A. Documentación

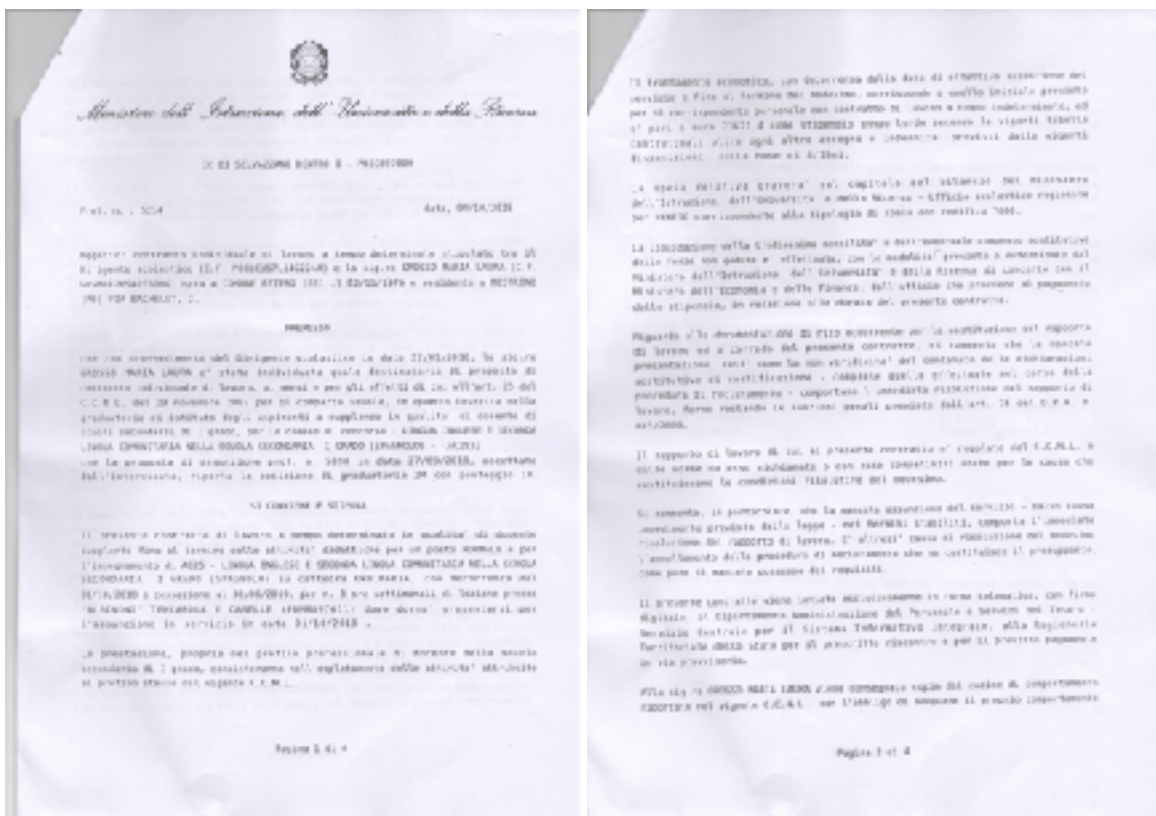
A.0. Documentos

Los documentos están escritos en italiano. Para una completa comprensión, algunos fueron traducidos y otros, comentados.

Los datos que emergen de los documentos del estudiante son información confidencial, sujetos a protección privada y personal. Se otorga la información traducida que resulta representativa del caso y permite la construcción de la investigación, sin hacer referencia a datos sensibles. Los originales se encuentran bajo mi propiedad.

A.1. Contratos en la escuela

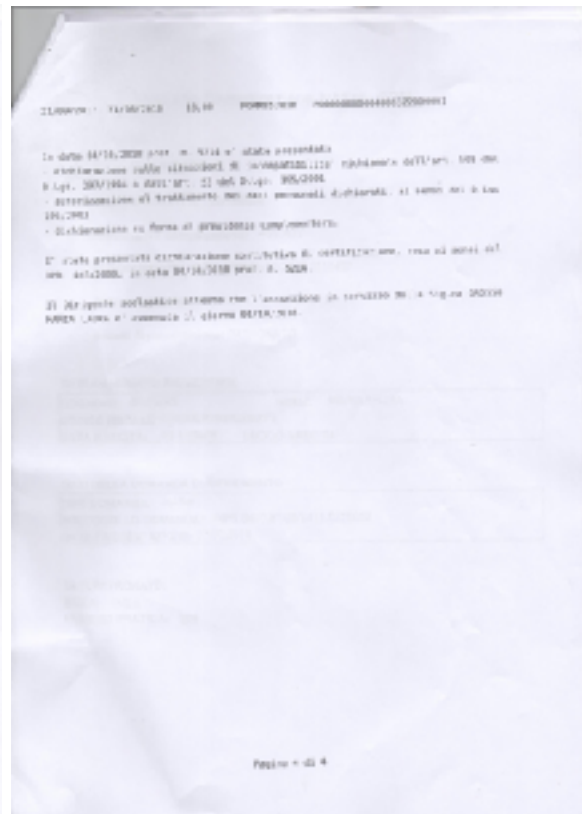
Las 4 páginas del contrato están escritas en italiano, como se puede ver en las figuras 9 y 10, 11 y 12.



Figuras 9 y 10. Páginas 1 y 2 del contrato.

Fuente: MIUR (2018).

En este contrato se estipula que el MIUR contrata a la profesora de ELE, GROSSO, María Laura, para enseñar español como segunda lengua comunitaria en la escuela ‘Albinoni’, IC de Selvazzano Dentro I, desde el 01/10/2018 hasta el 30/06/2019.



Figuras 11 y 12. Páginas 3 y 4 del contrato.
Fuente: MIUR (2018).

A.2. Consentimiento informado

Los padres del estudiante con TEA dan el consentimiento para colaborar en esta investigación (figuras 13, 14 y 15). Luego, se traduce el texto.

CONSENSO INFORMATO
AI FINI DI RICERCA-AZIONE

La sottoscritta **GROSSO, Maria Laura**, in data **20/5/2019**, fornisce la seguente informativa:

La sottoscritta è professa di spagnolo come seconda lingua comunitaria, ha una ricerca di dottorato in corso sul tema "linguaggio nelle persone con DSA", (DSA=disturbi della spettro autistico, ASD-Autism Spectrum Disorder), oggetto del presente consenso;

La ricerca/studio per la quale si richiede la Sua collaborazione e disponibilità, si propone di:

- **descrivere** le dimensioni plausibili dell'insegnamento dello spagnolo come lingua straniera (SLS) negli studenti con DSA;
- **proporre** un profilo per l'apprendimento del SLS che consideri i processi, conoscenze, abilità e competenze dello SLS espressi dal QCER, ma adattandoli al profilo dello studente con DSA;
- la proposta può essere espressa in modo articolato nel PEI;
- **disegnare** le strategie e metodologie per insegnare lo SLS che favoriscono l'inclusione degli studenti con DSA, tenendo conto dell'attenzione specifica che richiedono per il loro profilo cognitivo;
- **proporre** una didattica inclusiva dello SLS.

La ricerca/studio, qualora Lei decida di partecipare, prevede quanto segue:

- **descrizione** dello stato attuale della didattica dello SLS per studenti con DSA, **proposta di didattica inclusiva** nell'insegnamento della seconda lingua comunitaria.
- La ricerca/studio/ prevede l'uso delle verifiche della materia spagnolo come seconda lingua comunitaria fatte durante l'anno scolastico 2018/2019.
- Prevede l'utilizzo di sistemi di audio – video.

Figura 13. Página 1 del *consenso informado* firmado por los padres.

Fuente: elaboración propia.



Figura 15. Página 3 del *consenso informato* firmado por los padres.

Fuente: elaboración propia.

PARA FINES DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

La que suscribe, **GROSSO, María Laura**, el __20 /5/ 2019__, proporciona la siguiente información::

La que suscribe es profesora de **español** como segunda lengua comunitaria, lleva adelante una investigación doctoral sobre el tema “**lenguaje en personas con TEA**”, (Trastorno del Espectro Autista), objeto del presente consentimiento.

La investigación/estudio para el cual se solicita su colaboración y disponibilidad, tiene como **objetivo**:

- **describir** las dimensiones plausibles de la enseñanza del español como lengua extranjera (SLS) en estudiantes con TEA;
- **proponer** un perfil para aprender el EL2/LE que considere los procesos, conocimientos, habilidades y competencias del EL2/LE expresados por el MCER, pero adaptándolos al perfil del estudiante con TEA;
- la propuesta puede articularse en el **PEI**;
- diseñar **estrategias** y **metodologías** para enseñar EL2/LE que fomenten la inclusión de estudiantes con TEA, teniendo en cuenta la atención específica que requieren para su perfil neurocognitivo-afectivo;
- proponer una **enseñanza inclusiva** del EL2/LE.

La investigación/estudio, si decide participar, incluye lo siguiente:

- **descripción** del estado actual de la didáctica del EL2/LE para estudiantes con TEA, **propuesta** de enseñanza inclusiva del español como segunda lengua comunitaria.
- La investigación/estudio prevé el uso de las **pruebas-evaluaciones** de **español** como segunda lengua comunitaria realizadas durante el año escolar 2018/2019.
- Implica el uso de sistemas de audio y video.
- Su participación en el programa de investigación/estudio es completamente **voluntaria**. Por lo tanto, tiene total libertad para otorgar o rechazar el consentimiento, o para retirar el consentimiento ya otorgado en cualquier momento.
- El rechazo o la retirada del consentimiento otorgado no puede en ningún caso causarle daños.
- Su derecho a la privacidad, a ser irreconocible y al anonimato está **garantizado**. Por lo tanto, los datos recopilados se presentarán y difundirán en lugares **científicos** u otros en forma estrictamente **anónima**.

Después de una extensa discusión explicativa de lo anterior, que tuvo lugar el __ / __ / __, lo invitamos a leer detenidamente el contenido de este formulario antes de firmarlo.

El Sr./Sra. _____ declara haber entendido lo que le explicó la profesora _____ y, por lo tanto, con plena conciencia, decide participar en la investigación/estudio/experimentación como se describió anteriormente, destacando los riesgos asociados, también descritos anteriormente.

Lugar y fecha Firma _____

En caso de que el sujeto experimental sea menor de edad:

el Sr. _____ y la Sra. _____, padres del menor _____, habiendo leído cuidadosamente lo que se informa en esta declaración, declaran que han entendido lo que explicó la profesora GROSSO María Laura y lo anterior y por lo tanto, con plena conciencia, en virtud de la autoridad parental, dan su consentimiento para que el menor participe en la investigación/estudio/experimentación como se describió anteriormente, destacando los riesgos relacionados, también descritos anteriormente.

Lugar y fecha Padova, 19/05/2019

Firma (padre del menor) Firma (madre del menor)

En el caso de un menor capaz de comprender la solicitud de colaboración, además del consentimiento de los padres, también se debe obtener el consentimiento de los mismos: el menor _____ leyó cuidadosamente lo que se informa en esta declaración, declara haber entendido lo que explica el profesional dr. _____ y lo anterior y, por lo tanto, con plena conciencia, da su consentimiento para participar en la investigación / estudio / experimentación como se describe anteriormente, destacando los riesgos asociados, también descritos anteriormente.

Lugar y fecha Firma del menor _____

DECLARAN

- a) haber recibido la información del interesado en conformidad con los artículos 13 y 14 del GDPR 2016/679 "Reglamento de la Unión Europea sobre procesamiento de datos" y la legislación nacional vigente a través de la entrega del documento relacionado;

Fecha ___ / ___ / 2019

firma * _____

firma * _____

- b) de aprovechar la posibilidad que brinda el art. 96 Decreto Legislativo 196/2003 (comunicación y difusión de datos personales de los estudiantes, necesarios para facilitar la orientación, capacitación e inserción profesional, también en el extranjero y electrónicamente)

Fecha 19/05/2019

firma * _____

firma * _____

A.3. Documentos escolares para la inclusión

A.3.1. El PF de N. B.

El PF contiene la descripción analítica del diagnóstico funcional del estado psico-físico de estudiante con certificado de discapacidad. El PF se redacta en función de los elementos clínicos de certificados y documentos médicos, elementos psico-sociales y los recursos para la integración escolar y social.

El documento que constituye el PF se articula con una serie de áreas de intervención en las que se deben indicar las dificultades y potencialidades del desarrollo del aprendiz.

A.3.1.1. Datos personales

Apellido y Nombre: B. N.

Fecha de nacimiento: ... / 2007

Lugar de nacimiento: ...

Dirección: Padua

TE: ...

A.3.1.2. Núcleo familiar

Edad Profesión/estudio

Padre: B. M. XX ámbito comercial

Madre: V. K. XX ámbito médico

Hermanos/hermanas: B. C. X escuela primaria

A.3.1.3. Certificación diagnóstica

La última certificación, válida por tres años, fue elaborada el X/X/2018 por el psicólogo Dr. L. B.: Centro de Especialistas - U.O.C. de I.A.F.C.²⁴⁶ de la Azienda ULSS 6 Euganea de Padua, Italia. La Unidad de Evaluación Multidimensional lo examina y lo aprueba en el 2018.

Diagnóstico clínico:

Descripción: CIE-10

Eje I - F 84.9 - Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado. Como se puede observar en la figura 16.

CERTIFICAZIONE CLINICA

Nome: XXXXXXXXXX
 Sesso: XXXXXXXXXX
 Indirizzo: XXXXXXXXXX

ESCLUSIVA DELLA DISABILITA' PREVALENTE

1. Disabilità sensoriale	7. Disordine neurocognitivo
2. Disabilità sensoriale	8. Disordine neurocognitivo (specifico)
3. Disabilità sensoriale (disordine sensoriale)	9. Disordine dell'elaborazione delle informazioni
4. Disabilità sensoriale	10. Disordine dell'elaborazione delle informazioni
5. Disordine sensoriale	11. Disordine dell'elaborazione delle informazioni
6. Disordine sensoriale	12. Disordine dell'elaborazione delle informazioni

La presenza di disordine di personalità è indicata con un "X" in questa casella.

Data: 10/2018
 Firmatario: [Signature]

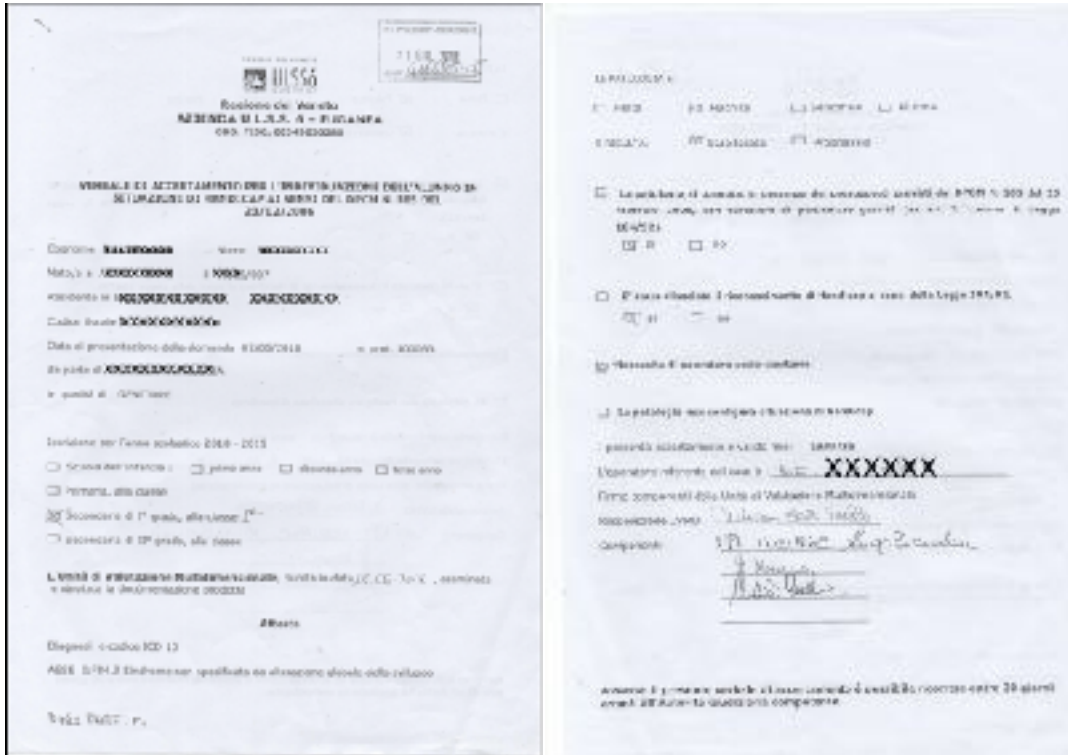
Figura 16. Certificación diagnóstica.
 Fuente: Documentación escolar.

Tipología de discapacidad prevalencia:

En la figura 17 y 18, asimismo, se puede observar que la patología indicada es psíquica que se estabiliza de grado medio (6,7). La patología connota “un carácter

²⁴⁶ Unidad Operativa Compleja de Familia y Consultores de Adolescencia Infantil, Pabellón 1, Padua.

particularmente grave (ex art. 3, comma 3, Legge 104; Camera dei Deputati ed il Senato della Repubblica Italiana, 1992)”.



Figuras 17 y 18. PF con elementos clínicos.

Fuente: Documentación escolar.

El certificado del reconocimiento de discapacidad se emitió en conformidad con la Legge 104/92.

N. B. requiere un operador socio-sanitario o asistente social.

A.3.1.4. Indicaciones para la integración escolar

Para facilitar el acceso a la asistencia escolar, en conformidad con la Legge 104/92, además de la actividad didáctica educativa de la escuela, existe la posibilidad de asignarle un personal de salud o asistente social para la autonomía y las relaciones. Igualmente, N. B. posee tratamientos de rehabilitación en curso, ver figura 19.

ULSSG
 Unidad de Logro y Seguimiento Escolar
 Provincia de Buenos Aires
 www.ulssg.gov.ar
 C.A.B. de Integración Educativa y Familiares
 C.A.B. de Integración Educativa y Familiares
 C.A.B. de Integración Educativa y Familiares

INDICACIONES PARA LA INTEGRACION ESCOLAR

Por favor, en el momento de la inscripción escolar, si lo solicita la ley 13475, completar la misma indicando el tipo de integración educativa del alumno, si no lo ha, el tipo de adaptación y de condiciones especiales.

(Formulario necesario):

X Generalista (nivel regular) por la institución y la sección

Generalista (nivel regular) en otra institución

Especialista:

Nivel inicial:

por la prima

por la modificación

por la reestructuración

Necesidades educativas especiales:

N1 Institucional:

previa

X si

después

1. otro

DNI: 27000000-27000000

Nombre y apellido del alumno: _____

Apellido: _____

Edad: _____

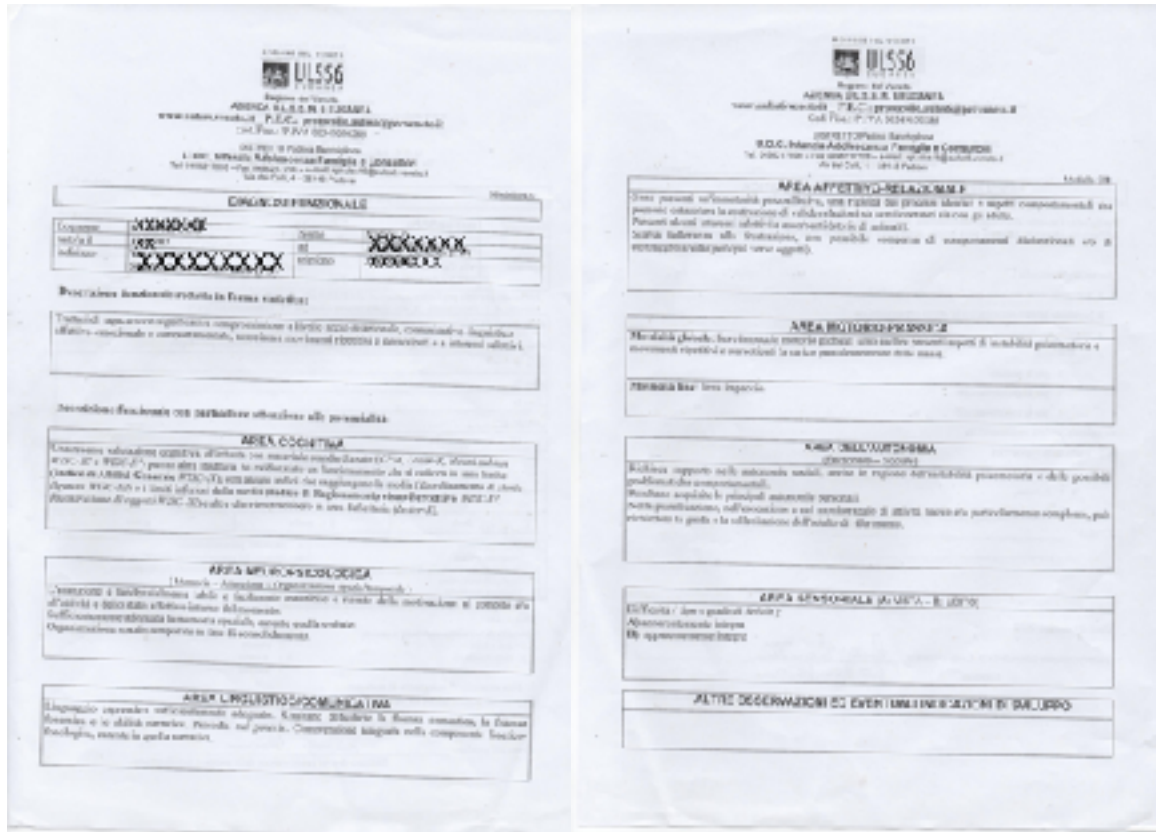
Figura 19. Indicaciones para la integración escolar.

Fuente: Documentación escolar.

A.3.1.5. Diagnóstico funcional

Este documento (junto con las áreas de intervención que se detallan en el siguiente apartado, ver Figuras 20 y 21) construye el Perfil Funcional del estudiante con certificación clínica.

En la figura 20 se lee la descripción funcional: “Este es un muchacho con un compromiso socio-relacional, comunicativo-lingüístico, afectivo-relacional y conductual significativo, asociado con movimientos repetitivos y estereotipados e intereses selectivos”.



Figuras 20 y 21. Diagnóstico funcional.

Fuente: Documentación escolar.

A.3.1.6. Áreas de intervención

El área cognitiva se describe del siguiente modo:

“Una prueba cognitiva reciente, realizada con material estandarizado (CPM, Leiter-R, algunas subpruebas WISC-III y WISC-IV), ha mostrado un funcionamiento límite (Índice de Habilidad General WISC-IV), con algunos índices que alcanzan el promedio (reordenamiento WISC-III de historias imaginadas) o los límites inferiores a la media (Índice de razonamiento visual-perceptivo WISC-IV; reconstrucción de objetos WISC-III) y otros que indican déficit (Leiter-R)”.

El área neuropsicológica se describe del siguiente modo:

“La atención tiende a ser débil, se agota fácilmente y se ve afectada por la motivación para la tarea y/o actividad y el estado afectivo interno del momento. La memoria espacial es adecuada, falta memoria verbal. Organización espacio-temporal en proceso de consolidación”.

El área lingüística-comunicativa se describe del siguiente modo:

“Lenguaje expresivo suficientemente adecuado. La fluidez semántica, la fluidez fonética y las habilidades narrativas son deficientes. Prosodia *sui generis*. Comprensión adecuada en el componente fonético-fonológico, carente de la narrativa”.

El área afectiva/relacional se describe del siguiente modo:

“Presenta inmadurez socioafectiva, rigidez en los procesos de ideación y los aspectos conductuales que pueden dificultar la construcción de relaciones válidas tanto con sus compañeros como con los adultos. Presenta algunos intereses selectivos y absorbentes (historias de animales). Mala tolerancia a la frustración, con posible aparición de comportamientos disfuncionales y/o heteroagresivos (principalmente hacia objetos)”.

El área motriz/práctica se describe del siguiente modo:

Habilidades motoras globales: “leve obstáculo motor global; hay inestabilidad psicomotora y movimientos repetitivos y estereotipados (principalmente en las manos).”

El área de la autonomía se describe del siguiente modo:

“Requiere apoyo en las autonomías sociales, también debido a la inestabilidad psicomotora y posibles problemas de comportamiento. Se adquieren las principales autonomías personales. Al planificar, ejecutar y monitorear actividades nuevas y/o particularmente complejas, puede requerir la guía y solicitud del adulto de referencia”.

El área sensorial se describe del siguiente modo:

Vista: “aparentemente intacta”.
Oído: “aparentemente intacto”.

A.3.2. El PEI de N. B.

El **programa educativo individualizado** de N. B., para las horas de español como segunda lengua comunitaria, establece lo siguiente:

- El trabajo desarrollará principalmente habilidades receptivas en lugar de productivas a través de imágenes y el uso de la computadora,
- Las estructuras lingüísticas simples se fijarán con la guía del docente a través de ejercicios de memorización, tablas, dibujos, lápices de colores.
- Se privilegiará el aspecto cultural, con tarjetas en italiano y dibujos,
- Simplificación icónica del texto en adopción, uso de textos diseñados para estudiantes con dificultades de aprendizaje y uso de tarjetas simples;

- Preparación de dibujos, carteles y construcciones de papel sobre algunos temas realizados en clase, dirigidos por el docente (banderas, el mapa de España, la Sagrada Familia en Barcelona, toreros, bailarines de flamenco, gauchos, etc.).

Los objetivos en ELE son:

- Comprender palabras simples,
- Comprender oraciones simples y cortas referidas a situaciones de la vida diaria,
- Producir oraciones simples, responder con información personal a preguntas guiadas,
- Funciones comunicativas que fomenten el diálogo de tema personal y conocido.

Los contenidos:

Funciones lingüísticas:

- Saludar a amigos,
- Agradecer,
- Solicitar información personal (identidad, origen, edad, dirección, número de teléfono, etc.) y saber cómo responder,
- Preguntar y dar información sobre edad y nacionalidad,
- Preguntar y decir la hora,
- Describir a una persona o un objeto,
- Preguntar y decir el color de algo,
- Uso del verbo *ser* y *saber* en el presente,
- Presentaciones simples y descripciones de personas y lugares,
- Pronombres posesivos y adjetivos,
- Léxico básico útil para el uso del ordenador,
- Breves cartas personales.

Léxico

- Números hasta el 20,
- Los meses, días, números, estaciones del año, la fecha, la hora,
- Los colores,
- La clase, el hogar, la familia,
- El cuerpo humano,
- Los animales,
- La ropa,
- Las asignaturas escolares,
- Los pasatiempos,
- El clima,
- La comida.

A.3.3. Programa curricular de ELE

El programa curricular de 1º C, sigue la **normativa vigente de ELE**, en la escuela secundaria italiana. La estructura del programa especifica un apartado para describir

sintéticamente el currículo de la materia para aprendices con la **L. 104**, que se detalla a continuación.

Los estudiantes con **PEI** siguen la **planificación** de la clase, aunque se promueve alcanzar objetivos mínimos y/o individualizados acordados con el **docente de sostén**, en base a su potencial y la diversidad de aprendices, así como también a las dificultades que surjan (del programma 1C, 2018-2019, Spagnolo come Seconda Lingua Comunitaria).

Dada la posibilidad de expresarse de una manera diversa, según el caso, se elige la forma en cada caso particular.

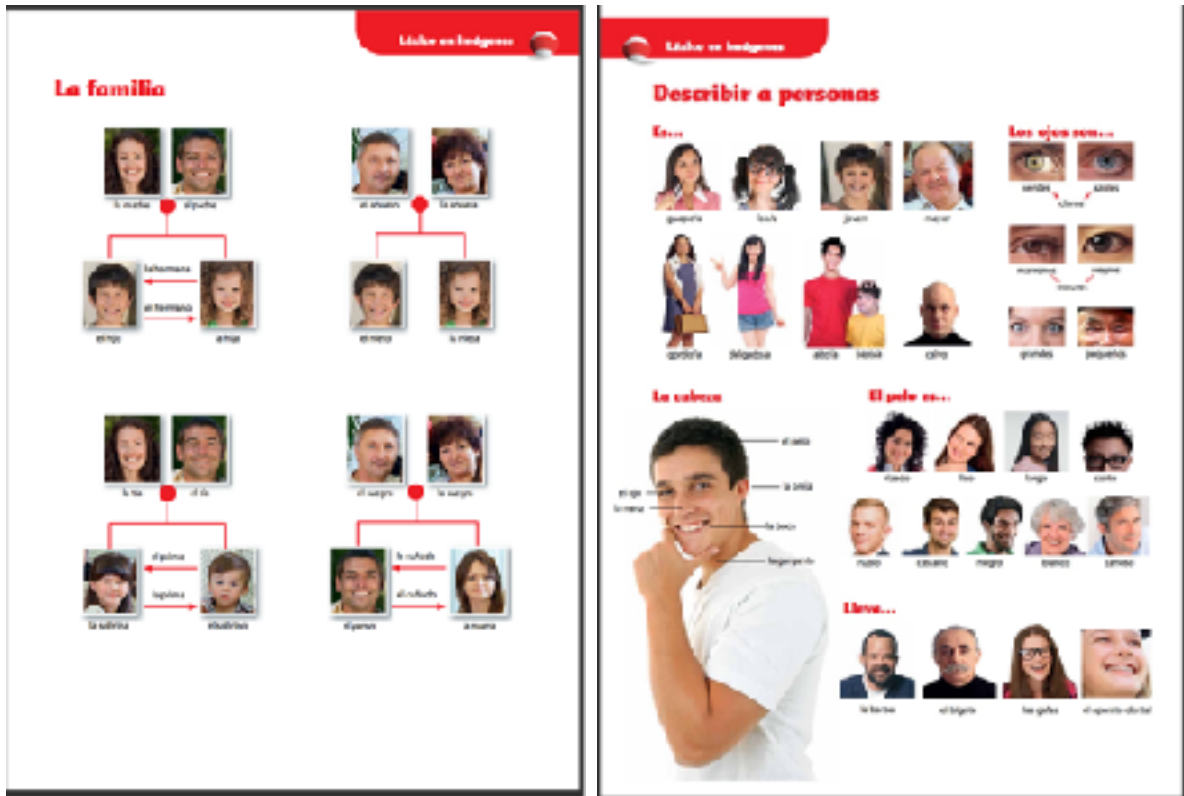
- Comunicación oral: la comprensión global de un mensaje, en contextos reales, que parte de las experiencias diarias y familiares,
- Producción oral: expresarse con una pronunciación comprensible, usando oraciones cortas. Las actividades con respuestas cerradas, verdaderas/falsas o facilitadas se eligen con pruebas de opción múltiple,
- Comunicación escrita: ser capaz de captar el sentido global de un texto.
- Producción escrita: producción guiada o ampliada de textos cortos. Las actividades con respuestas cerradas, verdaderas/falsas o resoluciones facilitadas se eligen con pruebas de opción múltiple.

A.3.4. Material didáctico de la UD “Esta es mi familia”

N. B. usaba un libro simplificado (Pérez Navarro & Poletini, 2016) creado para estudiantes con dificultades de aprendizaje, en general.

Las siguientes imágenes representan el léxico en imágenes, de la **UD 2**, entregado al curso 1º C. Las figuras 22 y 23 son *el árbol genealógico de la familia y la descripción física*. La figura 24 y 25 son *la descripción del carácter de las personas y los animales*. Todas las figuras del léxico en imágenes fueron tomadas del libro del docente *En juego* (Pérez Navarro & Poletini, 2016, pp. S/N).

N. B., además, utilizaba cartas con imágenes-palabras sobre animales, colores y números, un **pizarrón de juguete**, un alfabeto con imanes para pegar en el pizarrón de juguete y combinar algunas palabras. Estos elementos fueron aportados por la docente de materia.



Figuras 22 y 23. Léxico en imágenes: árbol genealógico y descripción física.

Fuente: Pérez Navarro & Poletti (2016).



Figuras 24 y 25. Léxico en imágenes: descripción del carácter y los animales.

Fuente: Pérez Navarro & Poletti (2016).

A.3.5. Evaluaciones

A.3.5.1. Evaluaciones escritas de N. B.

NOMBRE Y APELLIDO **XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX** CLASE *1^a* FECHA *24/10/11*

VERIFICA DI SPAGNOLO

1. Completa l'albero genealogico di Pablo con queste parole

a. ~~abuela~~
 b. ~~abuelo~~
 c. ~~hermana~~
 d. ~~madre~~
 e. ~~padre~~
 f. ~~prima~~
 g. ~~primo~~
 h. ~~fla.~~
 i. ~~tio~~

2. Osserva l'albero genealogico e completa le frasi con le parole mancanti.

a. ~~abuelos~~
 b. ~~hermanas~~
 c. ~~hermanos~~
 d. ~~hijos~~
 e. ~~nietos~~
 f. ~~primos~~
 g. ~~sobrinos~~
 h. ~~tios~~

1. Rodrigo tiene dos hermanas
2. Inés y Helena tienen tres primos Paula, Eva y Rodrigo.
3. Eva tiene dos hermanos Paula y Rodrigo.
y tres tios Marta, Luis y Javier.
4. Paula tiene dos abuelos Antonio y Dolores.
5. Antonio y Dolores tienen tres hijos y cinco nietos
6. Javier tiene cinco sobrinos

Muy bien! *MD* 5/13

TOTAL: 13 / 13
 NOTA (voto): 10 / 10

Figura 26. Prueba escrita.

Fuente: elaboración propia.

NOMBRE XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX CLASE 1C FECHA 17/04/19

Comprensión oral

1. PISTA 1 Escucha la descripción de la familia de Carla e scegli l'opzione corretta.

1. Carla es: española. italiana.

2. Carla tiene: una familia numerosa. una familia pequeña.

3. Los abuelos de Carla: viven con ella. no viven con ella.

4. Carla y su familia viven: en un piso. en una casa.

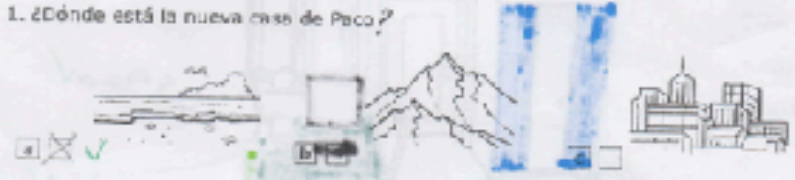
5. Carla tiene: muchos tíos. solo dos tíos.

6. Los tíos de Carla no tienen: mascotas. hijos.


6 / 12 ✓

2. PISTA 2 Escucha el diálogo e scegli l'opzione corretta.


1. ¿Dónde está la nueva casa de Paco?



2. ¿Qué hay en el baño de Paco?



3. ¿Dónde está el jardín?



4. Su casa no tiene:




Figura 27. Prueba de habilidades, página 1.

Fuente: elaboración propia.

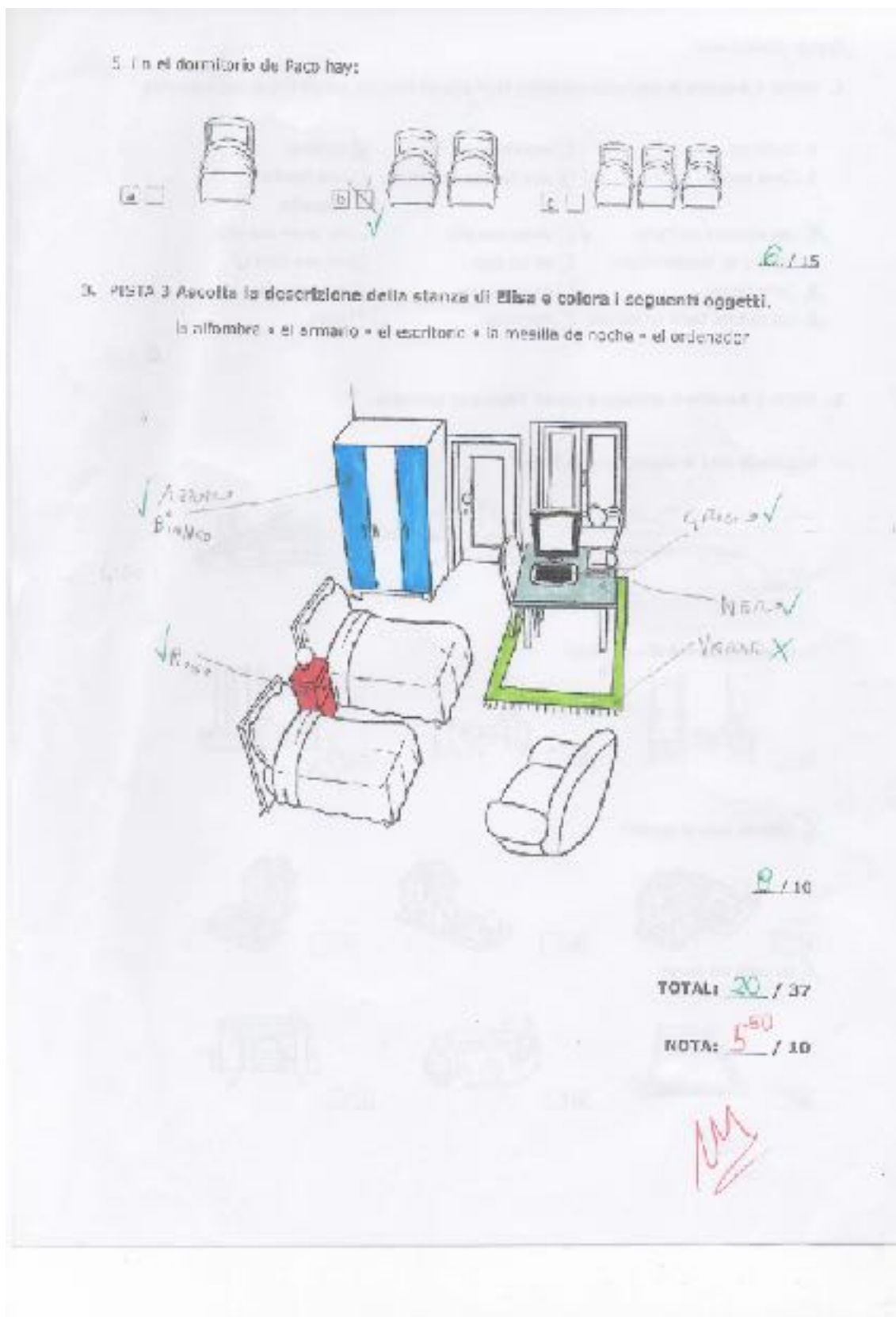


Figura 28. Prueba de habilidades, página 2.
Fuente: elaboración propia.

A.3.5.2. Evaluaciones orales de N. B.

La siguiente es la transcripción literal²⁴⁷ de la prueba oral, exceptuando los nombres reales de los participantes y las personas referidas.

A.3.5.2.1. Datos de la situación de prueba

- Fecha: 20-03-2019,
- Lugar: Istituto Comprensivo Selvazzano 1, ‘Tomaso Albinoni’, scuola secondaria di primo grado, aula LIM,
- Curso: 1 C,
- Actividad: Evaluación Oral,
- Duración: 5 minutos, 10 segundos
- Tema: La familia,
- Participantes: N. B. (estudiante), A. P. (docente de sostén) y María Laura Grosso (M. L. G., docente titular de materia ELE),
- Material: foto de la propia familia con cada uno de los miembros, incluido N. B.,
- Instrumento de recolección de datos: registrador de voces.
- Tarea Comunicativa: interacción con diálogos sobre las características de la propia familia,
- Macrotarea: Descripción física y psicológica de los miembros de la familia,
- Microtarear: Descripción física de un miembro (uso del léxico de las personas y los animales, uso la 1ª y 3ª persona singular, uso del femenino/masculino y del singular/plural); descripción de la personalidad de un miembro, adecuación a situación comunicativa informal.

A.3.5.2.2. Transcripción literal

M. L. G.- Hola N.

A. P.- Allora, iniziamo da qua. Allora, mi fa...

N. B.- Mi familia es...

A. P.- Ti ricordi?

N. B.- compos...

A. P.- Es, es composta...

M. L. G.- Sí...

A. P.- Es composta da...

N. B.- Da mi madre

²⁴⁷ Se transcribe textualmente la grabación, de forma exacta, con repeticiones, tartamudeos, conmutaciones di código, etc.

A. P.- que se...

N. B.- que se llama K.

A. P.- e.... mi

N. B.- Mi padre se...

A. P.- que se lla...

N. B.- ...se llama M.

P.- M. e mi...

N. B.- mi sorell...

A. P.- No, mi...he...

N. B.- her... her... hermana se llama C.

A. P.- que se llama...

A. P.- C...

M. L. G.- Bien.

A. P.- Muy bien.

A. P.- Allora, mi madre... qué carattere?... Es

N. B.- Es...

A. P.- Bue...

N. B.- Buena

A. P.- e cari...

N. B. e car...

A. P.- Ti ricordi? cariño...

N. B.- cariñosa.

A. P.- cariñosa. Mi padre...

N. B.- Mi padre e...

A. P. - es

N. B.- es

A. P.- muy bueno

N. B.- muy bueno

A. P.- e

N. B.- e

A. P.- estro, ti lo ricordi? Estrov... questo qui, guarda

N. B.- exxxxxtroooverrtiido.

M. L. G.- muy bien.

A. P.- Extrovertido, muy bien. Eeee, C.? èeee più.... più grande o più piccola?

M. L. G.- sí, ¿cómo es? ¿Cómo es? es pe...

A. P.- Peque...

N. B.- pequeño

A. P.- Pequeña, es eeeee muyyy, es muy, come? ti ricordi? tu l'hai detto in italiano, dispettosa. In spagnolo è....? Un po' ... ran....

N. B.- ran
M. L. G.- ren
N. B.- ren....
A. P.- ren-co...
N. B.- rencorosa.
M. L. G.- muy bien.
A. P.- muy bien, muy bien. Hai una, anche, una
N. B.- abuela
A. P.- que se llama
N. B.- M.
M. L. G.- Joven tu abuela, giovane.
A. P.- Pues, después...
N. B.- mi nonno.
A. P.- tu...
N. B.- abuelo.
A. P.- que se llama...
N. B.- M.
A. P.- Poi hai una, anche, una a... a... abuela...
N. B.- Abuela.
A. P.- che si chiama...
N. B.- A.
A. P.- E che è particolare perché ama molto, che cosa?
N. B.- los animalos
M. L. G.- Le gustan los animales. ¿Tiene una mascota?
A. P.- Le gusta, le gustan los anim...
M. L. G.- mascota. ¿tiene un animal doméstico? ¿qué animal domés...
A. P.- mascota...
N. B.- Allora, visto che ha paura dei topi,
M. L. G.- sí.
N. B.- ha tenuto quattro gatti in casa.
M. L. G.- tiene cuatro...
A. P. cuatro...
M. L. G.- ga...
A. P.- ga...
M. L. G.- ...tos.
A. P.- ga...
N. B.- Gatos
A. P.- In spagnolo, gatos, bravo.
N. B.- Però due sono morti di vecchiaia.

A. P.- aaah...

N. B.- E son rimaste due, due femmine.

A. P.- Ma c'è anche...

M. L. G.- ¿cómo se llaman?

N. B.- Asia e Kitty e un cane da caccia chiamato Sebastian.

M. L. G.- oooh

N. B.- io adoro i cani da caccia.

M. L. G.- ¿te gustan?

A. P.- e il cane si chiama pe...

N. B.- Sebastian.

A. P.- ma, in spagnolo ¿se dice?, se llama...

N. B.- Perro.

M. L. G.- Y, ¿me puedes decir, mi puoi dire, de qué color es el perro?

N. B.- Negro.

M. L. G.- Es negro. Y, ¿los gatos de qué colores son?

N. B.- Un... rossi e... e bianca.

M. L. G.- blan...

A. P.- blan...

N. B.- blanca e Kitti è grigia.

A. P.- gri, gre... gre...

M. L. G.- gris.

A. P.- gris.

N. B.- gris.

A. P.- como lo pelos... lo pelos...

N. B.- grigio, gris.

M. L. G.- gris, muy bien...

A. P.- de de... tuo... di tu pa

M. L. G.- de tu pa....

N. B.- di tu padre,

A. P.- del padre, giusto, de mi padre.

N. B.- Mi padre.

A. P.- ¡Perfetto, perfetto, bravo!

M. L. G.- Tiene ojos de color.....

N. B.- a...

A. P.- a-zu...

N. B.- azzurro...

A. P.- in spagnolo, a-zu...

N. B.- azules

A. P.- azul....

N. B.- azul...

A. P.- ¡Azul, perfetto!

M. L. G.- Muy bien N. Me gusta tu familia. Gracias, muchas gracias.

A. P.- Hai visto che sei stato bravo, che le cose... Era un po' preoccupato, ma sei stato bravo, davvero. Bene...

M. L. G.- Bravissimo. Muy bien, gracias.

A.4. El aula de ELE

Las clases de ELE se desarrollaron por completo en el aula con un pizarrón tradicional y una LIM (*lavagna interattiva multimediale*: pizarra digital interactiva). En la figura 29, se observa el primer banco, al lado de la puerta, perteneciente a N. B. Allí mismo se ubicó, delante, también el docente de sostén, A. P. La figura 30 capta el otro lado del aula, con el pizarrón tradicional.



Figura 29. Aula de ELE con banco de N. B.

Fuente: elaboración propia.



Figura 30. Aula de ELE.
Fuente: elaboración propia.

Anexo B. Manuales internacionales

B.1. La CIE

La Clasificación Internacional de Enfermedades y Trastornos Relacionados con la Salud Mental es el manual de la OMS (1990, 2018). El texto habla de una amplia variedad de condiciones de salud, cataloga las distintas patologías y trastornos con el fin de proporcionar un lenguaje común para informar y controlar las enfermedades, así como comparar y compartir datos siguiendo unos criterios estándares entre instituciones, regiones y países en distintos períodos de tiempo. Para ello, los términos diagnósticos se convierten en códigos alfanuméricos únicos para lesiones, enfermedades y causas de muerte.

Actualmente, la OMS (2001, 2018) define la salud de una forma amplia dentro de un marco bio-psico-social, como un estado de completo bienestar físico, mental y social, no sólo como la ausencia de enfermedad. Para comprender y explicar la discapacidad, hay dos modelos conceptuales diferentes. El modelo médico ve la discapacidad como un problema de la persona, causada por una enfermedad, un trauma u otras condiciones que inciden negativamente sobre la salud. El manejo y la *gestión* de la discapacidad se realiza a través de la cura de la enfermedad o la adaptación del individuo a su estado a través del cambio del comportamiento. En este caso, las decisiones políticas para afrontar la discapacidad elaboran respuestas principalmente médicas y sanitarias. Las decisiones sociales no apuntan a la integración del individuo con discapacidad. En el modelo social la discapacidad emerge como un problema de la sociedad. En este modelo, la discapacidad no es un atributo, sino un conjunto de condiciones causadas por el ambiente social²⁴⁸. Por lo tanto, el manejo de la problemática apela a la responsabilidad colectiva de toda la sociedad para aportar las modificaciones necesarias al ambiente, para permitir la participación plena de las personas con discapacidad en todos los sectores de la vida social. Por lo que, la cuestión de la discapacidad se lleva adelante a nivel político con decisiones que repercuten a nivel social. La actual CIE (OMS, 2018) integra los modelos clínico y social y, por este

²⁴⁸ Se refuta la hipótesis que acepta buscar en la persona el origen y las causas de una dificultad que está provocada por la sociedad y sus expectativas de eficiencia.

motivo, se la define como una clasificación bio-psico-social, en donde el aspecto biológico y psíquico descienden del modelo médico y se unen al modelo social.

La CIE-11 (OMS, 2018) es la última edición y reemplaza a la anterior clasificación, CIE-10 (OMS, 1990), aunque entrará en vigencia en el 2022. Se publica después de diez años de trabajo para actualizar las diferentes condiciones de salud y enfermedad, simplificar la estructura de codificación y facilitar el registro de las mismas. Por ejemplo, el TEA viene incluido en la categoría con código 6 de: *trastornos mentales, comportamentales y del neurodesarrollo*, específicamente en la subcategoría *trastornos del neurodesarrollo*²⁴⁹: *6A02 Trastorno del Espectro Autista* (Autism spectrum disorder). Esta clasificación es nueva y da cuenta de la inclusión de la perspectiva del neurodesarrollo en los trastornos. El trastorno es una entidad de diagnóstico que hace referencia a un conjunto de dificultades que presentan algunas personas, de carácter crónico y atribuibles a una atipicidad del funcionamiento intelectual general y de la conducta adaptativa en la línea de proceso evolutivo de la persona y en su integración bio-psico-social. Se los explica como dificultades desde los niveles biológico, cognitivo-emocional y conductual. Los TEA son, así, un grupo complejo de trastornos comportamentales y cognitivos del *desarrollo cerebral*, con una etiología que abarca factores ambientales y genéticos y, en la mayoría de los casos, hasta desconocidos:

6A02 Autism spectrum disorder

6A02.0 Autism spectrum disorder without disorder of intellectual development and with mild or no impairment of functional language

6A02.1 Autism spectrum disorder with disorder of intellectual development and with mild or no impairment of functional language

6A02.2 Autism spectrum disorder without disorder of intellectual development and with impaired functional language

6A02.3 Autism spectrum disorder with disorder of intellectual development and with impaired functional language

6A02.4 Autism spectrum disorder without disorder of intellectual development and with absence of functional language

6A02.5 Autism spectrum disorder with disorder of intellectual development and with absence of functional language

6A02.Y Other specified autism spectrum disorder

6A02.Z Autism spectrum disorder, unspecified (<http://id.who.int/icd/entity/334423054>)

²⁴⁹“Neurodevelopmental disorders are behavioural and cognitive disorders that arise during the developmental period that involve significant difficulties in the acquisition and execution of specific intellectual, motor, or social functions. Although behavioural and cognitive deficits are present in many mental and behavioural disorders that can arise during the developmental period (e.g., Schizophrenia, Bipolar disorder), only disorders whose core features are neurodevelopmental are included in this grouping. The presumptive etiology for neurodevelopmental disorders is complex, and in many individual cases is unknown.” (OMS, 2018, <http://id.who.int/icd/entity/1516623224>)

La nueva clasificación adopta un enfoque de distinción dimensional-categorial. La perspectiva dimensional utiliza diversos valores ordenados en un continuo y evalúa varios niveles de algún atributo. Asimismo, aporta mayor información clínica (parámetros de intensidad, gravedad, duración, deterioro, uso de servicios). El enfoque del sistema categorial usa valores binarios (sí-no): presencia o ausencia. Tiene los problemas de añadir mayor complejidad al proceso clasificatorio y ser poco familiar al punto que, en la práctica clínica, se tienden a establecer distinciones categoriales para facilitar el etiquetado.

Las dimensiones que caracterizan al TEA son 2: dificultades en la interacción y comunicación social e intereses restringidos y conductas repetitivas.

La CIE-10 tiene un enfoque basado en un modelo de clasificación psicopatológico (OMS, 1990). El manual parte de la consideración de los estados de salud (enfermedad, lesiones, trastornos, etc.) según la etiología, con un paradigma predominantemente clínico.

El autismo pertenecía a la categoría de F84, Trastornos Generalizado del Desarrollo, TGD (*PDD, Pervasive developmental disorders*, en inglés) y agrupaba un conjunto de perfiles clínicos caracterizados por la tríada de anomalías cualitativas: 1. la interacción social recíproca, 2. patrones idiosincráticos de comunicación y el lenguaje y 3. un repertorio estereotipado, restringido y repetitivo de actividades e intereses. Estas anomalías cualitativas eran las características del funcionamiento de la persona afectada en todas estas situaciones:

- F84 Pervasive developmental disorders
 - F84.0 Childhood autism²⁵⁰
 - F84.1 Atypical autism
 - F84.2 Rett syndrome
 - F84.3 Other childhood disintegrative disorder
 - F84.4 Overactive disorder associated with mental retardation and stereotyped movements
 - F84.5 Asperger syndrome²⁵¹
 - F84.8 Other pervasive developmental disorders
 - F84.9 Pervasive developmental disorder, unspecified** (<https://icd.who.int/browse10/2010/en#/F84>)

En el CIE-11, se modifica la nomenclatura de TGD al TEA, trastorno del espectro autista, conjuntamente con las subclasificaciones. El *trastorno* permanece y hace referencia a un comportamiento o grupo de síntomas identificables clínicamente,

²⁵⁰ Este fue el autismo descrito por **Kanner**.

²⁵¹ Este fue el autismo descrito por **Asperger**.

que producen malestar, disfunción o interferencia con las actividades que se espera que realice el individuo. La aceptación del término *espectro*²⁵² que se utilizaba, de hecho, desde hace tiempo, enfatiza la diversidad y heterogeneidad de manifestaciones de un mismo atributo. Se incluye, en la clasificación actual del TEA, al Síndrome de Asperger²⁵³ (ex F84.5) como 6A02.0, a otros trastornos generalizados del desarrollo dentro de la clasificación de TEA (ex F.84.8 y F.84.9) como 6A02.Y y 6A02.Z respectivamente. Se excluye del manual al Autismo Infantil (ex F84.0), ya que el autismo es una condición de por vida, al Trastorno Desintegrativo Infantil (ex F84.3) porque tiene importantes problemas de validez y al Síndrome de Rett (ex F84.2) porque pertenece a otro tipo de trastorno²⁵⁴.

La CIE-11, como se puede observar, modifica la nomenclatura categorial por una distinción dimensional que aporta pautas para distinguir entre autismo *con y sin* discapacidad intelectual y *con ausencia o presencia grave/leve* de lenguaje funcional. La CIE-11 también incluye la pérdida de competencias previamente adquiridas como una característica a tener en cuenta a la hora de efectuar un diagnóstico.

El lenguaje, que aparecía en el CIE-10 como característica triádica, se ha eliminado, en la CIE-11, como una dimensión del TEA pero se lo incorpora como un especificador categorial según la presencia leve-grave o ausencia del mismo. También se señala la importancia de examinar sensibilidades sensoriales inusuales, algo común entre las personas con autismo. La CIE-11 pone menos énfasis en el tipo de juego que los niños realizan (variable cultural) y se concentra en si los menores siguen o se imponen reglas estrictas cuando juegan, un comportamiento que puede percibirse en cualquier cultura y que puede ser un signo de inflexibilidad, característica común en las personas con TEA.

La CIE-11 recoge las características de género, tanto la relación o la proporción entre masculino y femenino como las variaciones que puede adoptar dependiendo del

²⁵² Introducido por Lorna Wing & Judith Gould (1979).

²⁵³ El síndrome de Asperger no aparece en la clasificación con dicho nombre por ser parte de un *continuum*. Esto podría presentar algunos problemas, ya que los así clasificados perderían rasgos distintivos de la identidad. Las personas diagnosticadas con SA se manifiestan estigmatizadas por su asociación con el trastorno clásico al mimetizarse con un espectro no del todo acorde a sus características.

²⁵⁴ El trastorno de Rett o síndrome es neurológico (asociado a mutaciones de novo o microdeleciones del gen de la proteína 2 de unión a CpG de metil (MeCP2) en 13Xq28), presente en, casi exclusivamente, niñas. Presentan un desarrollo típico hasta los 6-18 meses de edad. Luego, se detiene y se produce una regresión (pérdida del habla) con estereotipias específicas de manos y retraimiento social, que asemejan un espectro del TEA. Presentan microcefalia adquirida y pueden aparecer convulsiones.

individuo. Los rasgos femeninos del TEA son diferentes a los masculinos, especialmente durante la infancia, y sus características singulares no están recogidas en ningún manual diagnóstico ni clasificatorio.

B.2. El DSM

El DSM es el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. La *American Psychiatric Association* (APA) publicó la primera edición en 1952. Desde entonces, se han venido produciendo sucesivas revisiones. La última edición es de 2013.

El DSM es un sistema de clasificación de la conducta *anormal*, se basa en criterios empíricos adoptados por la psicopatología, la psiquiatría y la psicología clínica, en general. Esta clasificación de los trastornos mentales posibilita el uso de un lenguaje común entre los investigadores y terapeutas para describir la psicopatología, facilitando la replicación de trabajos de investigación, las acciones interdisciplinarias, la homologación de los tratamientos, los estudios epidemiológicos y el análisis de la efectividad de las terapias basadas en la evidencia.

El trastorno mental, para el DSM-5, es un síndrome caracterizado por una perturbación clínicamente significativa en la cognición, la regulación emocional o la conducta del individuo que refleja una disfunción en los procesos psicológicos, biológicos o del desarrollo que subyacen al funcionamiento mental (APA, 2013). Predomina un punto de vista biológico en la perspectiva del manual. El paradigma presenta una visión centrada en el trastorno. El centrarse en la enfermedad supone partir de una situación de *déficit* puro sin considerar que la mayor parte de los trastornos mentales obedecen etiológicamente a mecanismos multifactoriales.

Este modelo médico ve la discapacidad como un problema de la persona, causada directamente por una enfermedad, un trauma u otras condiciones de salud. Para este modelo, la persona necesita de un cuidado sanitario proporcionado por un tratamiento individual por parte de profesionales. El manejo y la *gestión* de la discapacidad se realiza a través de la cura de la enfermedad o la adaptación del individuo a su estado a través del cambio del comportamiento.

El TEA está incluido en la clasificación del trastorno del *neurodesarrollo*, junto con las discapacidades intelectuales y los trastornos de la comunicación. Los TEA son, así, un grupo complejo del *desarrollo cerebral*, con causas multifactoriales:

Trastorno del neurodesarrollo,
discapacidades intelectuales
trastornos de la comunicación
trastorno del espectro autista

Aunque el DSM-5 mantiene la estructura básica de clasificación categorial originada a partir del DSM-III (APA, 1980), se reconoce que los trastornos mentales no siempre se ajustan a los límites de un único trastorno. Uno de los cambios del DSM-5 fue el reconocimiento oficial del carácter continuo de los trastornos mentales, es decir, la imposibilidad de establecer categorías continuas y discretas de los trastornos. Se integran, en la estructura de clasificación categorial, dos tipos de parámetros dimensionales: (a) los espectros o equivalentes dimensionales para diagnósticos (dimensiones psicopatológicas), y (b) las evaluaciones dimensionales (medidas de síntomas transversales, *cross-cutting* y medidas de gravedad).

Los criterios dimensionales del DSM-5 del TEA son dos:

- a) Déficit persistentes en la comunicación y la interacción social, y
- b) Patrones de comportamiento, intereses o actividades restringidas y repetitivas.

El DSM-5 no tiene una escala general de gravedad, sino que su clasificación en *leve, moderado o grave* está dado por el nivel de soporte requerido. Para el diagnóstico, se considera la gravedad en los deterioros de la comunicación social y en patrones de comportamientos restringidos. Los niveles de gravedad de los TEA del DSM-5 son:

Nivel 3. Demasiado apoyo
Nivel 2. Mucho apoyo
Nivel 1. Algún apoyo

También incluye un especificador cuando el TEA se asocia a una condición médica, genética o ambiental, lo cual requiere la inclusión de información sobre potenciales factores etiológicos (síndrome X frágil, exposición fetal al alcohol y epilepsia).

El DSM–5 facilita la observación de los criterios en la comunicación verbal y no verbal, pero es difícil evaluarlos en los niños pequeños, al igual que la relación con pares en niños menores de 2 años; lo mismo sucede con las rutinas y los rituales fijos y restringidos, por lo cual se especifican, en la evaluación, aspectos del desarrollo como un patrón *raro*.

En el DSM-IV-TR el autismo estaba codificado en la clasificación 299 de los Trastornos Generalizados del Desarrollo, con sus equivalencias al **CIE-10**. Los TGD son manifestaciones de entidades clínicamente separadas:

- 299 Trastornos generalizados del desarrollo (TGD) DSM-IV-TR
 - 299.00 trastorno autista (F.84.0)
 - 299.80 trastorno de Rett (F.84.2)
 - 299.10 trastorno desintegrativo de la infancia (F.84.3)
 - 299.80 trastorno de Asperger (F.84.5)
 - 299.80 trastorno global del desarrollo sin especificar (incluso autismo atípico) (F.84.9)

En la práctica, no todos los clínicos y los diferentes centros de tratamiento usaban coherentemente estas subclasificaciones, por lo cual los cambios hechos en el DSM–5 representan una forma más realista de realizar el diagnóstico reduciendo el diagnóstico a un único grupo llamado TEA. Uno de los cambios con la edición anterior es la unificación en TEA de todas las subclasificaciones de los TGD: el autismo infantil²⁵⁵, trastorno global del desarrollo sin especificar y el Asperger. El Síndrome de Rett y el Trastorno Desintegrativo de la Infancia no aparecen en el DSM-5, ya que el primero tiene una base genética diferente del TEA y el segundo presenta problemas de validez científica.

Muchos cambios fueron criticados porque reducen la especificidad de algunas categorías diagnósticas. La expansión del sistema de nuevos trastornos y la reducción a dimensiones de algunas categorías podrían dar lugar a un aumento de diagnósticos.

Los criterios del DSM–IV-TR para diagnosticar el autismo eran 16. En la Tabla 15 (Grosso, 2021^b, pp. 278-279), se comparan los criterios y las dimensiones de las últimas dos ediciones del DSM (2002, 2013), sintéticamente:

²⁵⁵ El autismo no es una forma infantil de la esquizofrenia (como se pensó durante un largo tiempo) ni cambia estructuralmente en la edad adulta. Es, más bien, una condición *long life*.

DSM-IV-TR (APA, 2002)	DSM-5 (APA, 2013)
<p>A. Un total de 6 (o más) ítems de (1), (2) y (3), con al menos dos de (1), y uno de (2) y de (3):</p> <p>(1) alteración cualitativa de la interacción social, en al menos por dos de las siguientes características:</p> <p>(a) alteración de comportamientos no verbales: contacto ocular, expresión facial, posturas corporales y gestos reguladores de interacción social</p> <p>(b) incapacidad para desarrollar relaciones con compañeros al nivel de desarrollo</p> <p>(c) ausencia de tendencia espontánea para compartir con otros disfrutes, intereses y objetivos (no mostrar, traer o señalar objetos de interés)</p> <p>(d) falta de reciprocidad social o emocional</p>	<p>A. Todos estos déficits en comunicación e interacción social en múltiples contextos, actuales o pasadas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Déficit en reciprocidad social y emocional. Abarcan desde anormal acercamiento social e incapacidad de mantener alternancia en una conversación, reducción de intereses, emociones y afectos compartidos hasta ausencia total de iniciativa en la interacción social. 2. Déficit en conductas de comunicación no verbal que se usan en la comunicación social, abarcan desde una comunicación poco integrada, verbal como no verbal, anormalidades en el contacto visual y el lenguaje corporal o déficit en la comprensión y uso de la comunicación no verbal, hasta ausencia de expresiones o gestos faciales. 3. Déficit en el desarrollo y mantenimiento de relaciones adecuadas al grado de desarrollo, abarcan desde dificultades para mantener un comportamiento apropiado para diferentes contextos sociales, dificultades para compartir juegos imaginativos hasta la aparente ausencia de interés en otras personas. <p>Especificar la gravedad actual que se basa en deficiencias en la comunicación social y en patrones de conducta restrictivos o repetitivos</p>

DSM-IV-TR (APA, 2002)	DSM-5 (APA, 2013)
<p>(2) alteración cualitativa de la comunicación en al menos por dos de las siguientes características:</p> <ul style="list-style-type: none"> (a) retraso o ausencia del desarrollo de lenguaje oral (sin compensar con modos alternativos de comunicación, como gestos o mímica) (b) aquellos con habla adecuada, alteración en la capacidad para iniciar o mantener una conversación (c) utilización estereotipada y repetitiva del lenguaje o lenguaje idiosincrásico (d) ausencia de juego realista espontáneo, variado, o juego imitativo social propio del nivel de desarrollo 	
<p>(3) patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidos, repetitivos y estereotipados, en al menos una de las siguientes características:</p> <ul style="list-style-type: none"> (a) preocupación por uno o más patrones estereotipados y restrictivos de interés que resulta anormal, sea en su intensidad, sea en su objetivo (b) inflexible a rutinas o rituales específicos, no funcionales (c) manierismos motores estereotipados y repetitivos (sacudir o girar las manos o dedos, o movimientos complejos de todo el cuerpo). (d) preocupación persistente por partes de objetos. 	<p>B. Patrones de comportamiento, intereses o actividades restringidas y repetitivas, al menos dos de:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Habla, movimientos o manipulación de objetos estereotipada o repetitiva. 2. Excesiva fijación con las rutinas, los patrones ritualizados de conducta verbal y no verbal o excesiva resistencia al cambio. 3. Intereses altamente restrictivos y fijos de intensidad desmesurada. 4. Hiperreactividad o hiporreactividad a estímulos sensoriales o inusual interés en aspectos sensoriales (indiferencia al dolor/calor/frío, respuesta adversa a sonidos o texturas, sentido exacerbado del olfato o del tacto, fascinación por luces u objetos que ruedan) <p>La gravedad basada en las deficiencias en la comunicación y patrones de conductas restrictivas o repetitivas.</p>
<p>B. Retraso o funcionamiento anormal en al menos una de las siguientes áreas, aparece antes de los 3 años de edad: (1) interacción social, (2) lenguaje usado en comunicación social o (3) juego simbólico o imaginativo.</p>	<p>C. Los síntomas deben estar presentes en el período temprano del desarrollo (pueden no ser hasta que la demanda social excede sus capacidades o compensadas por estrategias aprendidas posteriormente).</p>

DSM-IV-TR (APA, 2002)	DSM-5 (APA, 2013)
	D. Síntomas causan limitaciones significativas a nivel social, laboral u otras áreas de funcionamiento actual.
C. El trastorno no se explica mejor por la presencia de un trastorno de Rett o de un trastorno desintegrativo infantil.	E. Las alteraciones no se explican mejor por discapacidad intelectual o retraso global del desarrollo. Discapacidad intelectual y TEA coexisten. Hacer diagnóstico comorbido de TEA y discapacidad intelectual, comunicación social es inferior al desarrollo general.
	Nota: Las personas con diagnóstico de autismo del DSM-IV deberían recibir diagnóstico de TEA. Aquellos con déficits en la comunicación social, que no alcanzan los criterios de TEA, deberían ser evaluados para considerar el trastorno de comunicación social (pragmática).
	Especificar si: 1. Con o sin deficiencia intelectual 2. Con o sin deficiencia de lenguaje 3. Asociado a condición médica/genética conocida/factores ambientales. 4. Con catatonía

Tabla 16. Comparación de los criterios diagnósticos DSM.
Fuente: Grosso (2021^b).

El *afecto* no se consideraba un descriptor en ninguna clasificación de los TGD. Sin embargo, el DSM-5 introduce este rasgo (APA, 2013, p. 50) que cualifica la relación social en tanto *reciprocidad*, no ya solo como interacción. El afecto es uno de los objetos que mutuamente se intercambian en la correspondencia emocional. Los TEA *Asperger* interactúan socialmente, aunque manifiestan problemas en la dinámica misma de la relación, en entrar de un modo fluido en los intercambios interpersonales. *Alternancia* y *compartir* son rasgos que circunscriben al afecto²⁵⁶ en una dinámica recíproca socioemocional.

²⁵⁶ La larga historia del autismo como un trastorno de origen psicoafectivo (derivada de la lectura de Kanner sobre el “contacto afectivo”) ha creado discusiones y problemas en la historia de la psiquiatría y la psicología. La introducción del atributo aquí delimita el déficit no tanto en el objeto (afecto) sino en la dinámica de la relación (reciprocidad).

A diferencia del DSM–IV-TR, cuyos criterios se centraban en la identificación de niños en edad escolar, el DSM–5 garantiza la identificación del trastorno en niños mayores. Según el DSM–5, los individuos con TEA presentan síntomas desde la infancia, aunque se los reconozcan después, lo que permite diagnosticar a las personas que solo manifiestan los síntomas cuando las exigencias sociales exceden su capacidad.

El DSM–5 es más estricto que la edición anterior con respecto al diagnóstico, lo cual puede dar lugar a un aumento en la especificidad y disminución de falsos positivos a expensas de la disminución de la sensibilidad, especialmente para niños mayores, adolescentes y adultos, personas sin discapacidad intelectual, individuos con diagnóstico previo de Asperger (véase nota 47) o trastorno generalizado del desarrollo no especificado del DSM–IV-TR.

El diagnóstico de TEA del DSM–5 se realiza en base a la idea de que se trata de una dimensión de autismo, con diversos niveles de gravedad. Esta consideración diagnóstica ya estaba presente de hecho, en la práctica, y se aceptaba que el concepto de *espectro* era más claro que la orientación categorial.

Para la evaluación de los TEA, el DSM-5 tiene en cuenta el retraso cognitivo o alteraciones en el desarrollo del lenguaje, el retroceso en habilidades ya adquiridas y la falta de atención a un objeto y a una persona. La discapacidad intelectual y el TEA con frecuencia coinciden; para hacer diagnósticos de comorbilidades de un TEA y una discapacidad intelectual, la comunicación social ha de estar por debajo de lo previsto para el nivel general de desarrollo.

Las personas con autismo pueden tener comorbilidad con cualquier tipo de alteración del desarrollo, psicológica o psiquiátrica (TDAH, trastornos del movimiento u otras condiciones como la esquizofrenia), pero a partir del DSM–5 es que se pueden hacer los diagnósticos mencionados junto con el TEA.

El DSM–5 posee criterios de clasificación dimensionales, organiza mejor las descripciones sintomáticas y las evaluaciones. Asimismo, la evaluación de las necesidades individuales de soporte es útil para los clínicos, para garantizar la atención educativa, social, de salud mental y de intervenciones médicas. Estos cambios suponen que el evaluador debería conocer los logros del desarrollo motor para cada edad y evaluar si las características de los síntomas, la precisión y la ejecución de los

movimientos son óptimas o no, para determinar si interfieren en el desempeño global, ya que podrían afectar al cuidado personal como al juego de socialización y también al aprendizaje, porque frecuentemente se encuentra afectada la habilidad para escribir.

Todos estos cambios fueron criticados porque reducen la especificidad de algunas categorías diagnósticas. Los nuevos trastornos poseen un excesivo énfasis en las teorías médico-biológicas que apoyan o vienen promovidas por intereses de otros sectores, como son las ambiciones y lógicas de mercado (Parenti & Pambukdjian, 2016). En poblaciones vulnerables, niños y adolescentes se fomenta un exceso de prescripciones de fármacos (Frances, 2010). La expansión del sistema de nuevos trastornos y la reducción a dimensiones de algunas categorías podrían dar lugar a una inflación de diagnósticos creando falsas epidemias de trastornos (Frances, 2009).

B.3. Síntesis comparativa entre los manuales CIE-11 y DSM-5

Los manuales de la OMS, la CIE (1990, 2018), y la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF, 2001) se utilizan en más de 110 países. En América anglófona se usa el DSM (APA, 1994, 2002, 2013), como así también en algunos países latinoamericanos²⁵⁷.

La CIE es una clasificación realizada por una entidad de las Naciones Unidas, de libre acceso, al servicio de la salud pública. El DSM es un manual producido por una asociación profesional de una única disciplina de un solo país y con finalidades también económicas. Por otra parte, la elaboración de la CIE se enmarca dentro de un proceso global y multidisciplinar, se lleva a cabo en diversas lenguas y tiene en cuenta la multiculturalidad mundial, mientras que el DSM se genera desde una perspectiva estadounidense y anglófona. La CIE tiene como objetivo el ser de utilidad a los países miembros de la OMS, así como a los servicios de atención sanitaria de primera línea, mientras que el DSM está mayormente dirigido al campo de la psiquiatría.

Desde la OMS se plantea que la definición de salud-trastorno no puede ser llevada a cabo por una única organización profesional que representa a una única

²⁵⁷ En Brasil (Lei Federal 12.764, 2012), Venezuela y Colombia. En Argentina (Ley 27.043) y en Uruguay (Ley 18.651) se usan ambos: se enuncia como referencia los de la OMS, pero el **DSM-5** es el que resulta actualizado y en vigencia.

disciplina de la salud, en un contexto de un país concreto y que cuenta con intereses comerciales. La OMS define la salud de una forma amplia dentro de un marco bio-psico-social, como un estado de completo bienestar físico, mental y social, no sólo como la ausencia de enfermedad. En este modelo, la discapacidad no es un atributo, sino un conjunto de condiciones causadas por el ambiente social²⁵⁸. El trastorno mental, para el DSM-5, es un síndrome caracterizado por una perturbación clínicamente significativa en la cognición, la regulación emocional o la conducta del individuo que refleja una disfunción en los procesos psicológicos, biológicos o del desarrollo que subyacen al funcionamiento mental (APA, 2013). En el DSM-5 predomina un punto de vista biológico; el paradigma presenta una visión centrada en el trastorno. El centrarse en la enfermedad supone partir de una situación de *déficit* sin considerar que la mayor parte de los trastornos mentales obedecen etiológicamente a mecanismos multifactoriales. Este modelo médico ve la discapacidad como un problema de la persona, causada directamente por una enfermedad, un trauma u otras condiciones de salud. Para este modelo, la persona necesita de un cuidado sanitario proporcionado por un tratamiento individual por parte de profesionales. El manejo y la *gestión* de la discapacidad se realiza a través de la cura de la enfermedad o la adaptación del individuo a su estado a través del cambio del comportamiento.

La CIE-11 actualiza los criterios de diagnóstico del autismo, en la misma línea paradigmática que establece el DSM-5. En este sentido, recoge el término único de *Trastorno del Espectro Autista* y engloba en esta categoría al ‘Autismo’, el ‘Síndrome de Asperger’, el ‘Trastorno Desintegrativo Infantil’ y ‘Otros Trastorno generalizado del desarrollo’ (TGD), no especificados. El cambio de nombre da cuenta de la dimensionalidad del trastorno y la dificultad para establecer límites precisos entre los subgrupos. Ambos manuales consideran al TEA como un trastorno del neurodesarrollo, no ya un TGD, ampliando la perspectiva del desarrollo como un complejo devenir atípico del fenotipo humano.

Con respecto a las características nucleares del TEA, la CIE-11 incluye las mismas categorías dimensionales que el DSM-5 (dificultades para la interacción y la comunicación social e intereses restringidos y comportamientos repetitivos), eliminando

²⁵⁸ Se refuta la hipótesis que acepta buscar en la persona el origen y las causas de una dificultad que está provocada por la sociedad y sus expectativas de eficiencia.

un tercer descriptor que aparecía en las anteriores versiones, relacionada con el lenguaje. Ambas clasificaciones señalan también la necesidad de examinar sensibilidades sensoriales inusuales, característica descriptiva común entre las personas con autismo.

Hay algunas diferencias entre las últimas ediciones de los manuales CIE-11 y DSM-5 (Grosso, 2021^b). La clasificación de la OMS aporta pautas detalladas para distinguir entre autismo *con* y *sin* discapacidad intelectual, el DSM-5, por su parte, solo señala que el autismo y la discapacidad intelectual podrían presentarse simultáneamente. La CIE-11 también incluye la pérdida de competencias previamente adquiridas como una característica a tener en cuenta a la hora de efectuar un diagnóstico. El DSM-5 hace referencia explícita a la existencia de anomalías sensoriales, como la alta o baja sensibilidad a los sonidos o al tacto. La CIE-11 no incluye la respuesta a los estímulos sensoriales como criterio, sino que lo considera un ítem más del patrón restrictivo y estereotipado de comportamientos, lo cual podría excluir a muchos individuos de ser considerados con este diagnóstico. Una alternativa sería aclarar con una nota que ciertas alteraciones sensoriales se encuentran presentes.

Por lo que respecta a la etapa de desarrollo infantil, la CIE-11 pone menos énfasis en el tipo de juego que los niños realizan centrándose en las reglas impuestas, un comportamiento que puede ser signo de inflexibilidad, característica del TEA.

Finalmente, ambos manuales hacen referencia al autismo aludiendo al término *espectro*. La inclusión responde al hecho de que, en la práctica cotidiana, se venía utilizando desde hace tiempo para designar la amplitud de manifestaciones en un continuo del trastorno, complejo y multiforme, que no presenta un patrón único, sino que abarca un amplio rango de alteraciones de diferentes dimensiones y no como una categoría única. La contrapartida es que el concepto de espectro podría generar un efecto de epidemia (Frances, 2009) o hiperinclusividad del TEA al tener menos descriptores categoriales y basarse en solo dos dimensiones.

Anexo C. Modelos explicativos del TEA refutados

Hace 60 años el cerebro no tenía ningún tipo de injerencia en la explicación del TEA. Los aportes de Kanner llegaron a lecturas psicoanalíticas y conductistas con fuerte arraigo, especialmente las primeras. Si bien el autismo era una realidad clínica, su interpretación generó discusiones y debates psicosociales.

Kanner (1943) estableció las características sintomáticas nucleares en torno al TEA, aunque algunas observaciones fueron refutadas: la descripción hecha sobre la relación con los padres. La consecuencia fue toda una entera generación de padres acusados de ser los responsables de generar una relación intersubjetiva con el hijo al punto de provocar el *autismo*.

El psicoanálisis, tendencia mayoritaria en Estados Unidos en tiempos de Kanner, tuvo un gran protagonismo durante el período en que se iba configurando la identidad e interpretación del *autismo*. Un *personaje* a destacar por el impacto de sus ideas fue otro austríaco, Bruno Bettelheim (1903-1990)²⁵⁹.

Bettelheim desarrolló la *teoría* de la madre *heladera*: estableció un paralelismo entre los síntomas del autismo y la vivencia en el campo de concentración, en tanto aislamiento y negación del mundo exterior. Sus teorías alcanzaron gran difusión tras la publicación del libro *The Empty Fortress: Infantile Autism and the Birth of the Self* (1967). La interpretación radical de las teorías de Beethelheim sostiene que la madre rechaza la existencia de su hijo. A ello, se puede añadir la presencia de padres fríos, ausentes o de carácter débil.

El libro fue un *best-seller*. Surgió como un informe para la Fundación Ford, con el fin de justificar los fondos obtenidos entre 1956-1961. Pero, los casos eran inventados, los diagnósticos, falsos; las historias clínicas, fantásticas y las descripciones longitudinales exageradas. Pero, más allá de muchos aspectos oscuros de su labor y su biografía, lo que resultó perjudicial en la historia de la psiquiatría es su infundada visión del autismo. Inclusive su libro, *The empty fortress*, permanece como un texto de

²⁵⁹ Doctor en Historia del Arte, estudió los arquetipos de Jung y la interpretación del arte como expresión del inconsciente freudiano. Cuando Austria fue anexionada a Alemania en 1938, estuvo recluido en los campos de concentración de Dachau y Buchenwald durante 11 meses. Una amnistía declarada por Hitler en motivo de su cumpleaños, le permitió recuperar la libertad. Desarrolló la mayor parte de su vida profesional como profesor de educación y de psicología en la Universidad de Chicago.

referencia para muchos asistentes de la salud. Ningún psicoanalista contemporáneo acordaría con Bettelheim o con su psicogénesis ambientalista. Aunque, el tema permanece todavía, con referencia a los efectos del desarrollo infantil de la comunicación madre-hijo interrumpido o con una madre deprimida.

Más allá de la falsedad de sus estudios, se llevaron adelante investigaciones en situaciones extremas, que describieron a niños que vivieron algunos meses de sus primeros años de vida en campos de concentración, separados de las madres, sin relaciones afectivas estables y en un clima de terror nazi, Anna Freud y Sophie Dann (1951). También Goldfarb (1945) estudió a niños que vivieron cambiando de familias adoptivas. En ninguno de los casos se reportó el *desarrollo de un autismo*. El caso de Genie también evidencia la falsedad del origen ambientalista del autismo. Ella fue encontrada a los trece años, en condiciones extremas (no hablaba, sin competencias sociales, no se mantenía en pie, su desarrollo físico se había detenido) en el pozo donde fue encontrada atada a una silla por sus padres psicóticos (Curtiss, 1977; Frith, 1989). Tampoco se convirtieron en *autistas* los casos recogidos por Skuse (1984) de niños en situaciones de privación afectiva y material.

Por otra parte, no todos los padres fríos, anempáticos o anafectivos tienen hijos con autismo. Al contrario, muchos padres de niños con TEA tienen otros hijos que no lo son. De hecho, hay casos de gemelos monocigotos (idénticos), en los que un gemelo tiene TEA y el otro no (la probabilidad de que el otro también lo sea va del 60 al 90%, Baron-Cohen, 2010; con un 80% de fenotipo compartido, Folstein & Rutter, 1977). Folstein y Rutter comprobaron que familias de niños con diagnóstico de TEA no eran menos afectuosas que otras y certificaron que, separando a esos niños de sus padres biológicos e integrándolos en otras familias más cariñosas, no se producían *mejorías* en los niños.

El presupuesto de una fase autística *normal* (Mahler, 1975) fue refutado desde hace tiempo por la psicología evolutiva al dar cuenta de la activa e intensa actividad humana desde el principio, en una densa red de intercambios, interacciones y exploraciones del universo intersubjetivo en vía de constitución. No existe ninguna fase monádica donde el bebé se encierra (en un narcisismo primario; Freud, 1914). Pero, no sólo no existe ninguna fase autista *neurotípica*, sino que no existe ninguna fase similar

en el desarrollo típico del hombre, contrariamente a lo que decía Piaget (período del pensamiento autista, 1986). Lo que sucede en el autismo, desde el principio, es *específico y particular* de los procesos y mecanismos propios de esa interactividad y reciprocidad originaria y de la misma articulación perceptiva de la experiencia. Estas evidencias condujeron a importantes revisiones.

Por otro lado, entre las teorías etiológicas del TEA, se ha popularizado la implicación de las vacunas como causa del mismo. La conexión entre vacunas y TEA se basa en dos teorías. Por una parte, se atribuye a la triple vacuna contra el sarampión-rubeola-paperas el desarrollo de una enteropatía que facilitaría la absorción de neuropéptidos tóxicos, cuyo efecto en el cerebro favorecería la aparición del TEA. La otra, involucra al timerosal (combinación de etilmercurio y tiosalicilato), como causa. Los datos²⁶⁰ han alarmado a la sociedad con efectos legales pero también con la difusión masiva que acarrió consecuencias sanitarias en todo el mundo (anti-vax, no-vax).

Sin embargo, no existe evidencia científica de que la vacuna esté implicada en la fisiopatología del TEA (Artigas-Pallarés, 2010). No existe evidencia científica respecto al efecto tóxico de timerosal en el conjunto de vacunas del calendario sanitario. No existe evidencia científica (Iizuka et al., 2001) de que la toxicidad del mercurio, incluso en altas dosis, tenga relación con el TEA (los síntomas de la intoxicación por mercurio son distintos). Existe evidencia epidemiológica respecto a la ausencia de relación entre las tasas de vacunación con timerosal y la prevalencia de TEA en la población. De hecho, hay evidencia de que las personas con autismo tienen los mismos niveles de mercurio que el resto de la población estudiada (Hertz Picciotto et al., 2010). Las agencias internacionales de la salud mundial (EMEA, OMS, IOM y FDA) autorizan del uso del timerosal.

²⁶⁰ Trabajos que fueron hechos con pruebas fraudulentas, según se demostró (Deer, 2011).

Anexo D. La biología del TEA

Aunque muchos genes y proteínas han sido implicados como causas del autismo, se sabe poco acerca de sus funciones o su papel en el desarrollo del cerebro para generar una hipótesis sobre las disfunciones del cerebro que subyacen. La evidencia de familias con amplios fenotipos de TEA, junto con estudios de gemelos, indica que la mutación de un solo gen es raro. Las diferentes mutaciones en un gen dado en diferentes familias no tienen las mismas consecuencias para la inactivación de genes y la variabilidad fenotípica dentro de una familia puede ser un evento aleatorio o resultado de interacciones entre diferentes genes en diferentes miembros de la misma familia.

El autismo, que aparece en un promedio (variando según censos y criterios) de 1 a 2,5 veces por cada 1000 nacimientos, con predominio masculino de 3/4 (Freitag, 2007; Cattelan, 2010) constituye una condición del desarrollo con una etiología desconocida. Los estudios han implicado varios genes con una serie de correlatos patológicos (la hidrocefalia, la esclerosis tuberculosa, el fenómeno de la X frágil, la rubéola y desórdenes metabólicos) y una asociación neurobiológica, pero ninguna causa única, ni siquiera un grupo de causas conforman la explicación normativa de la condición (Schopler, 1994).

Aún cuando se ha estimado que la heredabilidad del autismo es del 90% (Freitag, 2007), los factores genéticos son heterogéneos, complejos y, en su mayor parte, poco comprendidos. En estudios de genes candidatos, se han replicado hallazgos de un aumento del riesgo de TEA con variantes en más de 150 genes individuales en los

cromosomas (1²⁶¹, 2²⁶², 3²⁶³, 4, 5, 6, 7²⁶⁴, 9²⁶⁵, 10, 11²⁶⁶, 13²⁶⁷, 15²⁶⁸, 16²⁶⁹, 17²⁷⁰, 19, 21²⁷¹, 22²⁷² y X²⁷³) como posibles responsables (Freitag et al., 2010, Muhle et al., 2004).

Los estudios citogenéticos²⁷⁴ han implicado anomalías en los *loci* 7q31-36, 13q13.2-q14.1 y 15q11-q13 (Muhle et al., 2004; Smalley, 1991). Los estudios de asociación en todo el genoma han encontrado efectos leves sobre el riesgo de TEA con mutaciones genéticas en los *loci* 5p14.1 y 5p15 (Ma et al., 2009; Weiss et al., 2009). Además, la variación en el número de copias replicadas, que se encuentran en los estudios de asociación de todo el genoma, son más frecuentes en personas con TEA.

En el autismo, la mutación genética del cromosoma 2p16.3 implica la delección del gen *Neurexin1*. La eliminación del gen *Neurexin1* afecta a áreas cerebrales, incluyendo el tálamo, que ayudan a otras áreas cerebrales a comunicarse entre sí, a procesar información sensorial, a aprender y recordar.

Los genes del cromosoma 7 se correlacionan con el desarrollo atípico del lenguaje y se encuentran con dos *loci* del TEL (*SPCH1* y variante); *En2* podría ser la causa del 40% de los TEA y se expresa en el cerebelo. El gen *FOXP2* se encuentra de un modo difuso en el TEA, pero es típico. El gen *TSC2* está asociado a epilepsias y espasmos. Otros son: *FMR-1*, mutaciones del *SHANK 2*, *RAY1/ ST7*, *IMMP2L* y *RELN*.

Los genes encontrados en el cromosoma 13 se asocian a déficits lingüísticos y se expresan en el cerebro. El *NBEA* se correlaciona con formas ideopáticas de los TEA, el *MAB21L1* regula el desarrollo del sistema nervioso, el *DCAMKLI* regula la migración

²⁶¹ Cromosoma 1 asociado al desarrollo del lenguaje y las primeras palabras, el genotipo de TEA no verbal tiene una variante de 1p13-q12, la mutación 1q21 se asocia a TOC.

²⁶² El cromosoma 2: (*locus* AUTS5) está ligado al endofenotipo del retraso en la capacidad de construcción de frases más allá de los 36 meses (50% de las personas TEA). *locus* implicado: 2p16.3.

²⁶³ 3p25-26 asociado al desarrollo de las primeras palabras.

²⁶⁴ Cromosoma 7, en 7q31-36 (*locus* AUTS1), 7q36.2 y 7q22-q33. El efecto fenotípico de la mutación del *FOXP2* se ha descrito en dispraxia orofacial ligada al desarrollo y disartria con dispraxia verbal. Implicado en la subunidad del receptor GABA (A).

²⁶⁵ Mutaciones genéticas de *TSC1* en 9q, asociado a manifestaciones cutáneas y lesiones en órganos.

²⁶⁶ Cromosoma 11, zona 11p15.5 es *locus* de la dislexia (*DYX7*), gen *GTPasa*. Forma parte de una cadena de transducción de señales implicadas en el crecimiento, diferenciación neuronal y plasticidad sináptica.

²⁶⁷ Cromosoma 13, en zona 13q12-q13, 13q13.2-q14.1 (*locus* AUTS3).

²⁶⁸ En zona 15q11-q13 (*locus* AUTS4).

²⁶⁹ 16p13 receptor NMDA de tubos cerebrales. En estudios, el *locus* 16p11.2.

²⁷⁰ Los alelos variantes del gen que transporta serotonina (5-HTT) en 17q11-q12 son frecuentes en TEA.

²⁷¹ 21q asociado a la regresión.

²⁷² 22q11.2 probable supresión de ese *locus*.

²⁷³ Cromosomas en Xp22.3, Xq13-q21, asociados a neurologina, moléculas relacionadas a sinaptogénesis.

²⁷⁴ Estudios físicos y biológicos que observan la formación y el desarrollo de la célula.

neuronal y el MADH6 se expresa en la cadena de trasducción de señales y del desarrollo.

Los genes UBE3A, del cromosoma 15, están implicados en el TEA y se encuentran duplicados en 1-3% de las personas con TEA. Estos regulan la epigenénesis que se manifiesta en un RM moderado, asociado a problemas de comportamiento y desarrollo insuficiente de capacidades lingüísticas asociadas a la conciencia fonológica, el trastorno en la capacidad de lectura de palabras únicas, problemas articulatorios, trastornos del lenguaje y dispraxia.

Otros genes son mutaciones que se encuentran en algunos casos, pero no en todos. Las variantes en el gen SLC6A4 podrían modular el comportamiento obsesivo-compulsivo. El gen GluR6 y LAMB1 podrían tener una fuerte influencia durante el desarrollo neuronal y sináptico.

Las direcciones futuras para su investigación genética residen en la identificación de interacciones gen-desarrollo-ambiente *específicas*.

Estas investigaciones del TEA han identificado pocos vínculos genéticos significativos. Incluso, cuando se sugiere una vinculación, su importancia permanece indeterminada hasta que se hayan definido las funciones e influencia en el desarrollo cerebral y la fisiología. La vinculación permite comprender y explicar las causas de la contribución de genes en la fisiopatología del autismo. La evidencia sugiere que hay que considerar tanto la susceptibilidad genética como los factores ambientales con una perspectiva del neurodesarrollo, un tipo de abordaje multicausal, para explicar al TEA.

Los principales neurotransmisores cuyos niveles están alterados en las personas con TEA son la serotonina y el GABA. La serotonina es una monoamina neurotransmisora sintetizada en las neuronas serotorinérgicas en el sistema nervioso central y en el tracto gastrointestinal. Desempeña un papel importante a la hora de controlar la ira, la agresividad, el humor, el sueño y el apetito. Las personas con TEA muestran niveles elevados de serotonina y aún se desconocen los efectos que pueden tener estos niveles elevados en el autismo (Baron- Cohen, 2010).

Los elevados niveles de serotonina en sangre son una prueba biológica en el TEA, pero insuficiente para informar sobre su diagnóstico. Los datos genéticos también

apoyan la implicación del sistema serotonérgico, aunque estos datos son menos claros que los hallados bioquímicamente (Hollander, Kolevzon & Coyle, 2011).

Los GABA son neuronas gabaérgicas que cumplen una función inhibitoria en el cerebro adulto. Recientemente, se ha demostrado que las personas con TEA poseen niveles bajos de receptores GABA (A) y GABA (B) en el cerebelo y áreas corticales (Blatt & Fatemi, 2011). Tener bajos niveles de GABA induce a un estado hiperreactivo y de sobreestimulación, relacionado con la ansiedad y la hipersensibilidad.

Las descripciones de Kanner también hicieron referencia al mayor tamaño de los cerebros de las personas con TEA (Kanner, 1971, p. 142). De hecho, actualmente, una de las teorías etiopatogénicas dominantes del TEA sostiene un desarrollo anómalo del cerebro. Específicamente, un inicial crecimiento atípico seguido por una brusca desaceleración del crecimiento cerebral (Courchesne, Carper & Akshoomoff, 2003). En 4 estudios sobre el precoz crecimiento cerebral en niños con autismo (desde 18 meses hasta 4 años) se evidencia un alargamiento (4-10%) del volumen cerebral total, pero no hay datos sobre su desarrollo, si persiste en fases más avanzadas.

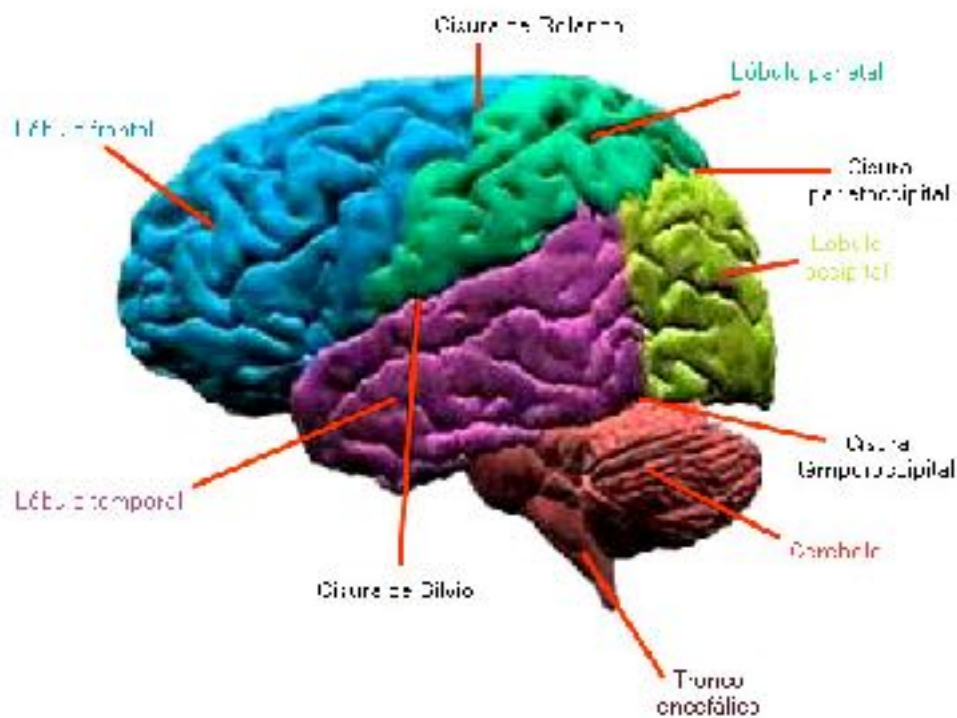


Figura 31. Anatomía topográfica: configuración externa del encéfalo típico.

Fuente: elaboración propia.

La Figura 31 (Grosso, 2005) representa un cerebro típico. El alargamiento en las personas con autismo se manifiesta en los lóbulos frontales, temporales y parietales. El incremento más consistente es en el frontal, aumentando las regiones dorsolaterales y mediales con reducción de las regiones orbitofrontales. Igualmente, se estudiaron la forma, profundidad y espesor de los surcos cerebrales y relevaron anomalías en la cisura de Silvio, surco temporal superior, surco intraparietal, surco del giro frontal inferior, incremento del espesor tèmpero-parietal y frontal (Amaral et al., 2008).

Asimismo, hay dudas sobre los hemisferios involucrados y su correlación con el nivel de autismo. El aumento del volumen cerebral en los primeros años de vida persiste hasta la primera infancia. Pero, es necesario un estudio longitudinal para saber si el volumen se da en todas las áreas del cerebro que no tienen un crecimiento acelerado. Igualmente, no se tienen datos de la especificidad el aumento del volumen en el TEA.

El objetivo de los estudios neurobiológicos es tratar de determinar las áreas del cerebro. Aunque, esto no es condición para identificar las causas precisamente por la complejidad del mismo y la diversidad de su manifestación en los TEA en forma e intensidad²⁷⁵. De los estudios realizados, emergen anomalías en el cerebelo, en el lóbulo frontal, en el sistema límbico (el hipocampo y la amígdala) (Courchesne et al., 1994; Lord et al., 2000; Edelson, 2000). Sin embargo, estas anomalías no permiten correlacionar directamente el procesamiento mental. No obstante eso, se proponen hipótesis neurocognitivas que permiten comprender parte de las manifestaciones atípicas en el autismo, algunas de ellas ya citadas y desarrolladas.

Una de ellas es el sistema diferente en el que se procesan las caras. En los últimos años, un estudio realizado por la Universidad de Yale ha observado qué tanto, los niños con TEA procesan de manera diferente. Mientras que las personas con un desarrollo típico utilizan el área del cerebro que se usa para procesar la cara, estos niños activan las áreas que se usan para procesar los objetos. Otra distinción que se ha encontrado se refiere al enfoque en las interacciones sociales: mientras que las personas con desarrollo típico se centran en los ojos, los niños con autismo se concentran en la

²⁷⁵ Por ejemplo, se ha relevado un menor aumento de la materia gris respecto de la blanca, aunque es más persistente (entre el 6-12%), se encuentra mejor integrada.

boca. Esta diferencia podría explicarse si consideramos los diferentes mecanismos cerebrales utilizados para la información social (Volkmar & Wiesner, 2014).

Otra es la del hemisferio derecho y su relación con el procesamiento global de la percepción (CC). Este hemisferio muestra una superioridad en la elaboración global. Un indicio de focalización hace al hemisferio derecho hiperlocal. Una disfunción de la unión témporo-parietal derecha, de conectividad neural, podría estar en la base de la hiperfocalizaci n o del déficit de reorientación. La hiperfocalizaci n local, característica del TEA, podría tener un origen atencional (Ronconi & Facoetti, 2010).

Anexo E. Normativa argentina para la inclusión

E.1. La normativa argentina

En la República Argentina, la Ley de Educación Común 1420, de 1884, estableció la educación primaria, obligatoria y gratuita. En el ámbito nacional, la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2005) estableció pautas federales y regulaciones para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, primario y modalidades. Esta ley se sustenta en el principio de Interés Superior del Niño (ONU, 1989), ratificado por la Argentina en 1990 y con rango constitucional en la reforma constitucional de 1994. La Resolución 134 del Consejo Federal de Educación (CFE, 2011) aprobó diversas estrategias, entre otras, aquellas tendientes a mejorar las trayectorias escolares en los distintos niveles del sistema, asegurando el derecho a la educación, favoreciendo el ingreso, tránsito y egreso de los estudiantes.

La Ley 26.206 de Educación Nacional (Honorable Congreso de la Nación Argentina, 2006) habla de educación especial para afrontar todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, garantiza la inclusión “de los/as estudiantes con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona” (2006, art. 42). Ese mismo año, había sido adoptada la CIDPD que fue, aprobada por la Argentina en 2008, y adquirió jerarquía constitucional en el 2014 con la Ley 27.044. La CIDPD adopta el modelo de la **CIF**.

La Resolución CFE 154 (2011) garantiza el ordenamiento y las cohesión del Sistema Educativo, en lo que respecta a la organización y articulación de los niveles. Igualmente, se crea la Resolución CFE 155 (2011) de educación especial la cual explicita la definición de orientaciones para la modalidad de inclusión de las personas con discapacidad con derechos universales en todo el sistema nacional. La Resolución CFE 174 (2012) garantiza la trayectoria y permanencia en el nivel inicial de los estudiantes. Los aprendizajes son indicadores de acreditación que permiten el pase administrativo de nivel según una trayectoria personal.

En el 2014, el Honorable Congreso de la Nación Argentina promulga la Ley 27.043 TEA cuyos contenidos aparecen en normativas internacionales y nacionales relativos a la protección de la Infancia y la Salud Mental. Es a partir de entonces que se podría procedimentalizar la inclusión de estudiantes con dicho diagnóstico en las instituciones educativas, con diseños curriculares adecuados a sus necesidades. La reglamentación de la ley de abordaje integral e interdisciplinario de las personas con TEA se acaba de hacer efectiva a través de un Decreto del Presidente de la República Argentina N° 777 (2019). Una de las consecuencias es una tardía coordinación con las autoridades sanitarias y educativas de las provincias sobre la planificación de la formación del recursos humanos, el abordaje integral e interdisciplinario y las acciones necesarias a los fines de la completa inclusión de las personas con autismo en los diferentes niveles educativos, laborales y sociales, de acuerdo a lo establecido por la CIDPD. Asimismo, muchos artículos e incisos no se pueden reglamentar por decreto, sino por resoluciones, como son la articulación con los ministerios de salud y educación para la difusión y las campañas sobre concientización sobre el TEA (art. 2, inciso b) o con el Ministerio de Salud Pública (art. 2, inciso e, sobre las prestaciones necesarias para el abordaje del TEA; art. 2, inciso f-g, estudios epidemiológicos y estadísticos; art. 2, inciso h-i, implementación, en las diferentes jurisdicciones, de atención médica y protocolos de salud y sobre la detección del TEA; art. 5, sobre los gastos que afronta la administración pública). Por lo que, se relegan derechos y obligaciones al sector familiar-privado (salud, educación, trámites).

Hasta que se haga plenamente efectiva la reglamentación de la Ley TEA, está contemplado por las Leyes 22.431 y 24.901 la gestión del Certificado Único de Discapacidad (CUD). Este es el único documento que puede acreditar su condición y que pueden presentar las personas con autismo para entrar a las escuela como aprendices con NE. El CUD es un documento público, intransferible y de validez nacional. A través del CUD se accede a los derechos de las personas con discapacidad: el sistema de salud, el sistema educativo, de transporte etc: el módulo de apoyo a la integración escolar y tratamientos en obras sociales u organismos estatales.

El módulo de apoyo a la integración escolar lo realiza el sistema de seguros médicos de la provincia, dejando en manos de profesionales de la salud la realización del perfil psicopedagógico que deriva de la certificación de discapacidad.

La elaboración del CUD sigue la normativa del Servicio Nacional de Rehabilitación (SNR, 2015). En la normativa, se explicita que se utilizan dos clasificaciones de la OMS para el diagnóstico y certificación. La primera de ellas, **CIE-10**, mediante la asignación de códigos que permite la descripción de la/s condición/es de salud, según un paradigma clínico. En este manual, el autismo viene clasificado con el código F84 dentro de los TGD. La segunda de las clasificaciones mencionadas, la **CIF**, brinda el marco conceptual para confeccionar un perfil de funcionamiento de una persona a través de cuatro componentes: funciones y estructuras corporales, actividad y participación, factores ambientales y factores personales, seleccionando, en cada uno, las categorías más acorde para describir la situación de las personas. En la CIF, el autismo está codificado en torno a las funciones psicosociales globales: *b.121* definidas como “funciones mentales generales y su desarrollo a lo largo del ciclo vital, requeridas para entender e integrar de forma constructiva varias funciones mentales que conducen a la obtención de habilidades interpersonales necesarias para establecer interacciones sociales recíprocas tanto a lo referente al significado ya la finalidad” (p. 52).

La certificación por discapacidad sigue los lineamiento del CIE-10. Ahora bien, la normativa es ecléctica y hasta contradictoria en la forma de diagnosticar y evaluar el TEA. Por un lado dice que se utilizan dos clasificaciones diagnósticas de la OMS; sin embargo, la evaluación sigue los parámetros del manual de la APA, el **DSM-5** (SNR, 2015, p. 5):

Adultos: Evaluación clínica: Criterios del DSM-5. Escala Conductual Adaptativa Vineland II
Niños: CHAT, ADOS, ADIR, HBS. Escala Conductual Adaptativa Vineland II²⁷⁶

El DSM-5 habla del TEA, no del TGD. En el manual de la APA, no hay distinción entre autismo infantil y adulto; el TEA no es triádico en el DSM-5 ni, es

²⁷⁶ Diferentes escalas para evaluar el TEA así como también su grado. El Vineland-II evalúa las habilidades personales y sociales.

considerado un trastorno del neurodesarrollo y la sigla es diferente (TEA-TGD). Por lo tanto, ambos manuales poseen paradigmas diferentes que, además de no ser compatibles, pueden generar problemáticas derivadas de diagnósticos diversos. La diferente clasificación no solo se presta a confusión terminológica sino que una diagnosis mal escrita puede derivar en la no aplicación de la ley de las personas con discapacidad, perdiendo los derechos que de ella se derivan, como la educación inclusiva. O, la aplicación de protocolos y diseños curriculares que no se adecuan al perfil pedagógico del estudiante con diagnóstico de TEA.

Otra de las contradicciones que se evidencia entre la ley TEA y el paradigma de salud mental del CIE-10, es la de presentar un enfoque centrado en la enfermedad. Su posible aplicación al campo de la infancia y adolescencia, no considera el principio de interés superior del niño, en tanto reconocimiento de la subjetividad de los mismos. El centrarse en la enfermedad supone partir de una situación de *déficit* que se contradice, además, con los principios contenidos en la CIDPD y la OMS basados en la capacidad funcional en un determinado ambiente favorecedor o perjudicial del desarrollo personal.

Las políticas enmarcadas en una concepción universal del derecho han de promover la inclusión, contemplando las necesidades de las personas, integrando las diferencias subjetivas en un ambiente favorecedor, pero no la exclusión a derechos fundamentales. Las leyes por patologías funcionan estigmatizando, discriminando o marginando y favorecen la lógica mercantil. Al no haber obligación estatal de tutelar la cobertura universal, se restringe el acceso a prestaciones efectivas²⁷⁷ y las acciones repercuten en manos de los particulares.

De todos modos, actualmente, a nivel nacional, existe la Resolución Ministerial 311 (CFE, 2016) que regula los procesos de integración/inclusión escolar, certificación y titulación de los trayectos de estudiantes que presentan necesidades educativas derivadas de la discapacidad, donde se incluye al TEA. Propicia y garantiza las condiciones para la inclusión escolar al interior del sistema educativo argentino para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad.

²⁷⁷ En Brasil, la legislación considera el TEA como una discapacidad más que como un trastorno del desarrollo neurológico. A los efectos legales, la persona con discapacidad tiene sus derechos garantizados, sin embargo desplaza la problemática al centrarla en la persona. El estudiante con TEA ingresa al sistema educativo con diagnóstico de discapacidad (enfoque centrado en la enfermedad del individuo) y en el ámbito escolar se consideran discapacidades los criterios diagnósticos del DSM-5 (no como las barreras, dificultades o habilidades).

Igualmente, establece que las escuelas tienen prohibido rechazar la inscripción o reinscripción de un estudiante por motivos de discapacidad (discriminación). Asimismo, predispone un Proyecto Pedagógico Individual (**PPI**) para los estudiantes con diagnóstico de discapacidad en los Niveles Primario y Secundario. Enuncia que los mismos deben ser evaluados y calificados de acuerdo con ese PPI. Esas evaluaciones y calificaciones determinan el pase de año o de nivel.

El estudiante con TEA entra con un diagnóstico donde se indican: el *nivel* de autismo, los comportamientos, intereses y/o actividades persistentes desarrolladas. Describe la predisposición del estudiante con los pares, con el docente de grupo, con los contenidos curriculares para configurar mecanismos para favorecer la comunicación e interacción social.

E.1.1. La normativa de Córdoba

El sistema federal argentino garantiza la autonomía provincial. Muchas leyes nacionales sancionadas para toda la república se reglamentan y cumplen una vez que las provincias las replican. En Córdoba, aún, no están regulados los procesos para la aplicación de la ley TEA.

La Resolución Provincial Ministerial 1114 (2000) certifica y acredita el paso por la institución escolar de los estudiantes con NEE con sus respectivas adaptaciones curriculares. Estas las realizan los docentes de la institución, acompañadas por la firma de los responsables y directivos. La Resolución Ministerial 635 (2008) amplía la 1114 y dispone su adecuación para optimizar los procesos de integración escolar de estudiantes con NEE en el Nivel Secundario, a los que se les hayan implementado adecuaciones curriculares significativas o un programa de diversificación curricular. La Resolución dispone que a toda certificación de estudios se acompañe una leyenda y un Informe de las Competencias Adquiridas elaborados por el cuerpo docente. A cada uno le corresponde la realización de la propia disciplina.

Resolución Ministerial 667 (2011) regula los procesos de integración escolar en cuanto a: 1) el diagnóstico de orientación escolar 2) los roles, las funciones y las responsabilidades del docente de apoyo a la integración, en particular de los equipos

privados (Convenio), 3) los compromisos de los diferentes actores implicados en estos procesos y 4) el rol del equipo directivo.

De todos modos, actualmente, a nivel provincial, existe la Resolución Ministerial 311 (2016) que amplía la Resolución Ministerial 667, con el fin de regular los procesos de integración escolar, certificación y titulación de los trayectos de estudiantes que presentan NEE en el Nivel de Educación Secundaria en la que se contempla al estudiante con TEA, siempre y cuando entre con un CUD.

El Memorándum 02 (2017) corrige y actualiza la denominación de NEE a Necesidades Educativas Derivadas de Discapacidad (NEDD) y amplía la posibilidad de ingreso al todo el sistema educativo de personas con autismo sin necesariamente presentar CUD, sin el requisito de obligatoriedad.

Los Lineamientos de la Política Educativa de la Provincia de Córdoba 2016-2019 establecen la “Elaboración de un protocolo con orientaciones pedagógicas-didácticas destinadas a los equipos directivos y docentes del Nivel, referidas a la integración de niños con necesidades educativas derivadas de la discapacidad” (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2016, p. 4). Las NE, de donde derivan las intervenciones escolares para la inclusión, se certifican en base a un diagnóstico médico de discapacidad que, como se vio, resulta ecléctico, poco preciso y claro.

La Provincia de Córdoba no adhiere a la Ley Nacional TEA (Ley 27.043 de 2014), aunque está en proyecto desde el 2018. Por lo tanto, su reglamentación no se llega a implementar, relegando derechos y obligaciones al sector familiar-privado (salud, educación, trámites). Como se ha visto, a nivel nacional sucede algo similar. Una de las consecuencias es la imposibilidad de coordinar con las autoridades sanitarias y educativas la planificación de la formación del recursos humanos, el abordaje integral e interdisciplinario y las acciones necesarias a los fines de la completa inclusión de las personas con TEA a los diferentes niveles educativos, laborales y sociales, de acuerdo a lo establecido por la CIDPD. No obstante, está contemplada por las leyes 22.431 y 24.901 la gestión del Certificado Único de Discapacidad (CUD), desde donde entran al sistema educativo público.

La resolución 667 (2011) indica que el docente de apoyo a la integración tiene que ser un maestro de grado de Enseñanza Especial (con código 13-455) que ingresa al sistema primario. Sin embargo, en la mayoría de los casos, el acompañante o docente de apoyo a la integración es un personal ajeno al ministerio de educación pública. Generalmente, pertenece al sistema sanitario del ámbito privado, con costos, trámites y responsabilidades a cargo de la familia (aunque haya reintegro estatal). Pueden ser psicólogos, psicopedagogos, psicomotricistas y otros equivalentes o supletorios. Por lo tanto, la formación del docente de apoyo a la integración pertenece mayoritariamente al ámbito médico, no al de la educación *especial* o integradora.

En síntesis, desde el ministerio de salud, el TEA está reconocido aunque no plenamente reglamentado. Por un lado, hay ambivalencias en cuanto a su entidad nosográfica, lo cual hace que, en la práctica, los diagnósticos se realicen con clasificaciones (DSM-5, CIE-10) imprecisas, resultando así una suma variada de siglas no compatibles (TGD, TEA, F84). Como ya se ha visto, la **discapacidad**, está definida desde el paradigma clínico con contradicciones tanto en el reconocimiento de la categoría sindrómica, como en el reconocimiento de los derechos. Por otro lado, las prestaciones que se derivan de dicho diagnóstico no están tuteladas por el estado, relegando dicha condición al ámbito familiar o privado. Este no reconocimiento no respeta el principio de las convenciones de DDHH acatado por la República Argentina (Ley N° 26.378, Ley N° 25.280), discriminando las atenciones, excluyendo servicios y derechos derivados de la identidad del trastorno.

En el ámbito educativo, la inclusión escolar en Córdoba y Argentina, se realiza a través del ejercicio del derecho a la educación *por tener una discapacidad* (con o sin diagnóstico, Resolución Ministerial CFE, 311), poniendo en el centro la *enfermedad* del individuo, no desde un paradigma de DDHH. Dicha inclusión, especifica los lineamientos curriculares con los que se los acoge en la escuela. Pero, al no haber un marco legal en TEA, no hay formación, investigación ni reglamentación que vehiculice la procedimentalización en las instituciones públicas. Por ejemplo, se responsabiliza a los docentes curriculares la realización de adaptaciones de su materia, diversificaciones, aunque sin formación en autismo, para luego integrarlos en el **PPI** junto con el resto de las materias: las competencias, conocimientos, estrategias y metodologías para

realizarlas no están incluidas en la formación pedagógica pública (¿desde qué perfil pedagógico implementar un PPI o adaptación curricular si no hay formación en TEA?). Igualmente, los docentes secundarios de apoyo a la integración, con formación en TEA, no pertenecen al ámbito educativo secundario, por lo que no se garantiza su formación en educación. Asimismo, el pago a dichos docentes, depende del ámbito familiar o privado, no tuteado por el estado. La completa inclusión de las personas con TEA a los diferentes niveles educativos, laborales y sociales, de acuerdo a lo establecido por la CIDPD se expresa en un marco legal que tutele los derechos de todos los ciudadanos.

E.1.2. El PPI: Proyecto Pedagógico Individual

El Proyecto Pedagógico Individual para la inclusión es el documento personal del aprendiz con discapacidad que contiene su información personal y su articulación con la escuela. Expresa, por un lado, las adecuaciones de acceso en el que se predisponen los espacios, los tiempos y el material necesarios para poder implementar el currículo. Por otro, las adecuaciones curriculares específicas que contiene la propuesta curricular concreta del aprendiz. Específicamente, su PPI contiene:

1. Datos del estudiante (incluido el certificado de discapacidad, CUD),
2. Datos del padre y/o de la madre/ del tutor o encargado legal,
3. Datos de escuela/s, del Nivel Escolar y de la Modalidad de Educación,
4. Datos de la escuela de origen y del docente de la Modalidad de Educación,
5. Datos del equipo externo al Sistema educativo,
6. Denominación de los integrantes del equipo escolar interdisciplinario,
7. Barreras físicas, académicas y comunicacionales,
8. Recursos tecnológicos, materiales y apoyos específicos en formatos accesibles,
9. Participación familiar en el proceso de inclusión.

La Propuesta Curricular del estudiante:

1. Organización de propósitos, contenidos curriculares (prioritarios, secuencia, tiempo e introducción de complementariedad) del Nivel escolar, con evaluación,
2. Incorporación de contenidos prioritarios pertenecientes a años anteriores,
3. Especificar contenidos no presentes en el Diseño del Nivel pero necesarios: autonomía, autodeterminación, orientación y movilidad, auto-cuidado, habilidades sociales, actividades de la vida diaria, entre otros). Consignar dónde se realizará,
4. Acuerdos para la presentación anticipada de actividades de enseñanza al Docente de apoyo y para el trabajo conjunto en diseño e implementación de clases,
5. Configuraciones de apoyo implementadas,

6. Apoyos y Ajustes Razonables en objetivos, contenidos y secuencias, metodología, criterios y procedimientos de evaluación,
7. Organización del trabajo: estilo de aprendizaje, dinámica del grupo, modos de participación, recursos, modalidad áulica (cooperativo, colaborativo, etc.),
8. Información sobre instancias de educación no formal en la comunidad (cultural, recreativa, deportiva) favorable para la participación del/la estudiante y su familia.

El proceso de evaluación establece los criterios, los instrumentos adecuados, la personalización del tiempo. Todo ello, se acuerda junto con el docente de apoyo a la integración. Para la promoción o la acreditación se indica el grado/ciclo/año y se protocoliza con firmas.

Las barreras y obstáculos para la inclusión escolar de estudiantes con NEDD pueden ser de diferente tipo: barreras de acceso físico, de comunicación, didácticas (procesos de enseñanza-aprendizaje) o sociales/actitudinales (de los docentes, de estudiantes, de familiares, carencias de información, capacitación, conocimiento de los procesos inclusivos).

Apoyo son todas aquellas actividades que aumentan la capacidad de la escuela para atender a la diversidad del alumnado. Las configuraciones de apoyo para aprendices con TEA representan una respuesta a la necesidad de eliminar/minimizar las barreras que derivan de su condición diagnóstica y potenciar las habilidades extraordinarias. Para ello, se diseñan atenciones según sea su tipo: con asesoramiento y orientación, capacitación, provisión de recursos (medios tecnológicos, materiales didácticos, recursos humanos, concurrencia a contra turno a equipos de apoyo, a sede), cooperación y acción coordinada por parte de los miembros implicados (sean o no docentes) y seguimiento e investigación.

Por lo que, desde un punto de vista inclusivo, se expresa la consideración del aprendiz con diagnóstico certificado de TEA en la escuela según su condición y las limitaciones que puede encontrar durante su trayectoria escolar. Esa expresión es la condición de posibilidad que permite viabilizar estrategias y metodologías de intervención educativas y mecanismos de formación del personal involucrado en el quehacer docente. Sin embargo, no se explicitan las modalidades de abordaje a las barreras y limitaciones a la participación y aprendizaje, de las NEDD y de las configuraciones didácticas de apoyo.

E.2. Síntesis comparativa de los programas por países

En este apartado se pueden evidenciar, para cada país, los paradigmas que articulan los documentos que predisponen el trayecto inclusivo de los estudiantes con certificado de TEA. El PEI y el PPI diseñan las configuraciones de apoyo que se enuncian en las adaptaciones curriculares, no como mera simplificación paralela al currículo oficial sino como adecuaciones para hacer accesible la transposición didáctica en función de los estilos de aprendizajes. En la Tabla 16 (Grosso, 2021^a, p. 11) se realiza un cuadro comparativo donde se pueden visualizar las diferentes categorías que articula cada programa.

Características	PEI	PPI
CONTENIDOS	1) actividades educativas y didácticas programadas, con pruebas y evaluaciones; 2) intervenciones de rehabilitación y sociales para integrar y compartir; 3) descripción de tipología y funcionalidad de exigencias globales, de recursos profesionales, tecnológicos, de apoyo escolar y de reorganización funcional de los ambientes	1) información personal y articulación con la escuela. 2) adecuaciones de acceso en el (espacios, los tiempos y material para el currículo; 3) las adecuaciones curriculares con propuesta curricular
DURACIÓN	Anual, con reajustes.	Inizio del año escolar
REALIZACIÓN	Equipo de trabajo para la inclusión	Cada docente curricular junto con docente de apoyo a la integración
PRESENTACIÓN	Docente de sostén (sostegno)	Docente de apoyo a la integración
DATOS PERSONALES	Se escriben en PI y PDF	Todos

Características	PEI	PPI
EVALUACIÓN DE LAS ÁREAS/ EJES DEL ESTILO DE APRENDIZAJE	Indica las características físicas, psíquicas, sociales y afectivas, dificultades de aprendizaje y fortalezas por ejes (cognitivo, afectivo, comunicativo-lingüístico, sensorial, motor, neuropsicológico, autonomía). Familia, con unidades sanitarias y personal docente especializado, con psicopedagogo, el <i>PDF</i> .	Módulo de apoyo a la integración, Apross Docente de apoyo identifica las áreas para las adaptaciones curriculares.
PROPUESTA DE TRABAJO PROYECTO DE INTEGRACIÓN INDIVIDUAL (PI)	Instituciones involucradas: salud, familia, educación. Articula el PEI, el <i>PDF</i> , medidas económicas, sociales y de sostén a la familia.	Equipos interdisciplinarios jurisdiccionales; equipos inter y transdisciplinarios institucionales; supervisores, directivos y docentes. Por áreas: Lenguaje, Matemáticas, Ciencias, Expresión Artística, Expresión Corporal y Deportes, Área socio-afectiva, psico-motriz, etc.
ADAPATACIÓN CURRICULAR	Según <i>PDF</i> y configuraciones de apoyo, escrito por el grupo de trabajo para la inclusión.	Según el módulo de apoyo, según NEDD, equipo de apoyo, docente de apoyo y curricular que predisponen la inclusión escolar.
PERFIL CURRICULAR	Docente curricular con docente de sostén.	Docente curricular con docente de apoyo

Tabla 17. Comparación entre documentos escolares predisuestos para la inclusión.

Fuente: Grosso (2021^a).

El estilo de aprendizaje del aprendiz con diagnóstico certificado de TEA viene establecido desde el ámbito de la salud pública en el PPI, expresado en el módulo de apoyo a la integración. La autoría es de una institución ajena a la escuela, aunque con acuerdos explícitos, que diseña el perfil pedagógico: la salud. En el PEI se expresan las

voces de todas las instituciones involucradas (educación, familia, salud), pero el estilo de aprendizaje viene diseñado desde el ámbito educativo, expresado en el PDF cuyos autores son actores escolares. El PF es un documento educativo con el detalle de la información civil y las configuraciones de apoyo.

El PPI contiene tanto la información civil, como las adecuaciones escolares y curriculares, el PEI es un documento meramente educativo, los datos personales se expresan en documentos educativos previos al PEI: en el PF y las adecuaciones en el PDF. La Tabla 17 (Grosso, 2021^a, p. 12) presenta la equivalencia de los documentos entre ambos estados según las etapas de realización y los paradigmas que los expresan.

ÁMBITOS	SAUD PÚBLICA			MINISTERIO DE EDUCACIÓN	
	PASOS	1	2	3	4
CÓRDOBA	CUD		Módulo de apoyo	PI	PPI
ITALIA	Certificado diagnóstico	PI	PF	PDF	PEI

Tabla 18. Documentos para la inclusión según estados y pasos burocráticos.

Fuente: Grosso (2021^a).

Al PPI, lo realizan los docentes curriculares junto con el docente de apoyo a la inclusión, el PEI es polifónico, comprendiendo a todas las instituciones que trabajan con el aprendiz con TEA; la presentación recae en manos del docente de sostén.

El trabajo áulico del estudiante con autismo, en cada materia curricular (lengua, matemáticas, historia etc.), se da en sinergia entre el docente de materia y el sostén-apoyo. Cada docente de materia curricular expresa los acuerdos para la inclusión conjuntamente con el docente de sostén-apoyo a la integración articulando los mandatos curriculares del objeto a trasponer en función del estilo de aprendizaje del estudiante con TEA. Pero, en el PEI, la materia curricular, viene acordada entre todos los actores de la escuela conjuntamente con los documentos educativos 3, 4, en el PPI, solamente con el docente de apoyo a la integración y lo expresa documento 4.

El PEI se realiza luego de un entretejido institucional y paradigmático más articulado y complejo que el PPI, pero los pasos y las competencias de trabajo con cada

perfil de persona con TEA son más claros y coherentes que el recorrido a realizar para arribar al PPI. En Italia, el diagnóstico y el PI son elaborados por el ministerio de salud, cotejando tanto la identidad del diagnóstico como estableciendo los recursos destinados a la intervención. Los documentos específicamente educativos son realizados por el MI (Ministero dell'Istruzione). El CUD y el perfil del estilo de aprendizaje son dos ámbitos diferentes (salud y educación) cuya realización, en cambio, en Córdoba, queda en manos del ámbito de la salud con las consecuentes contradicciones que pueden derivar de los diferentes paradigmas y las posiciones de los profesionales con respecto a los modelos que cada uno acata.

Anexo F. Otros enfoques glotodidácticos

F.1. Enfoque estructuralista

El primer enfoque interdisciplinar en la enseñanza-aprendizaje de L1/L2/LE fue construido desde el modelo lingüístico estructuralista.

El enfoque estructuralista en L2/LE surgió en los años 40 y se utilizó hasta finales de la década de 1960, en EE. UU. Este enfoque retoma la psicología neoconductual de Skinner, la investigación antropológica de Boas, la lingüística de Bloomfield y la lingüística contrastante de Lado. En sus últimos años, manifestó un gran interés en las tecnologías glotodidácticas.

El conductismo parte de una concepción empirista del conocimiento al que se accede por medio del asociacionismo. Fundamenta el aprendizaje por medio del condicionamiento de la secuencia básica entre estímulo (E)-respuesta (R) y considera innecesario el estudio de los procesos mentales superiores para la comprensión de la conducta humana. El conocimiento es la respuesta pasiva ya automática a los E externos.

El conductismo apeló al método científico, en sentido restrictivo, considerando que solo se pueden estudiar los aprendizajes observables y medibles objetivamente.

La psicología neoconductual de Skinner se basaba en el modelo E-R, para plantear el condicionamiento operante: la existencia de una serie de procesos que median entre E y R y, por lo tanto, no atribuibles a *comportamientos*²⁷⁸, sino a acciones funcionales (el refuerzo) que explican causas no deterministas (Skinner, 1971, 1975^a). El condicionamiento operante es un tipo de aprendizaje conductista, asociativo, que desarrolla nuevas conductas en función de sus consecuencias, no una asociación entre estímulos y conductas reflejas existentes (condicionamiento clásico). El principio de condicionamiento operante consiste en que las conductas que sean correctas obtengan un premio y las conductas erróneas un castigo.

El conductismo aplicado a la enseñanza de lenguas extranjeras explicó el aprendizaje de otras lenguas mediante la imitación y el reforzamiento. Las lenguas se

²⁷⁸ Sus conductas instrumentales no son simples asociaciones, convirtiendo el clásico E-R en R-E, (Piaget, 1976).

aprenden de la misma manera (implícitamente). El estudiante aprende por imitación, repetición y creación de hábitos que se automatizan a través del reforzamiento.

Por otro lado, las reflexiones estadounidenses, con respecto a la autonomía de la antropología (Boas, 1904), estimularon el estudio de las lenguas como fuente de información necesaria para la antropología. El estudio de una lengua no debía limitarse a los textos escritos (filología comparada) ya que muchas culturas, cuyos únicos registros estaban constituidos por la tradición oral, quedaban excluidas de la historia, la ciencia y la antropología en cuestión. Las lenguas indígenas representan un gran valor para el estudio cultural cuya importancia no podía quedar solapada o silenciada frente al registro escrito.

Las escuelas lingüísticas estructuralistas, las europeas (Praga, Copenhague, Londres y Moscú) y la estadounidense, tenían teorías comunes y características propias al mismo tiempo. Partían de las ideas saussurianas para quien el punto de vista construye el objeto. Así, la lingüística, se constituyó en ciencia autónoma. Su objeto, la lengua, requería un análisis descriptivo de los elementos propios del sistema en tanto sistema de relaciones en el que cada unidad carece de valor por sí misma y sólo la adquiere por oposición al resto de las unidades que componen dicho sistema. Las ideas publicadas por sus discípulos, en 1916, sentaron las bases del estructuralismo.

El principal autor del estructuralismo estadounidense, discípulo de Boas, fue Bloomfield (1933) quien se propuso llevar adelante el estudio del lenguaje (sonido) sin influencia espiritual o psicológica. Consideraba que la descripción de las características del *lenguaje* (la lengua saussuriana) era aquella cuyos rasgos son comunes a todos los hablantes de la comunidad. La descripción de la lengua no partía del análisis *comparativo* del sistema de reglas de una lengua determinada (como el latín) sino que cualquier lengua poseía un conjunto de estructuras con características propias y susceptibles de ser *descriptas*. Asimismo, implicaba la recopilación de enunciados o de hechos de habla pronunciados por un *madrelengua* (L1), división de los fonemas y morfemas, clasificación de las unidades lingüísticas según sus propias leyes. La base de este método era el análisis de la lengua hablada y el procedimiento era descriptivo y deductivo.

Su perspectiva conductista (*behaviorista*) del significado consideraba que la situación en la que se producía el habla era lo que determinaba el significado. Lo que se tenía que analizar es qué impulsaba y estimulaba a alguien para hablar y el efecto producido de lo que se decía.

De la escuela estadounidense, Charles Fries y Robert Lado, los lingüistas *prácticos*, proyectaron las teorías estructuralistas de Bloomfield²⁷⁹ en la enseñanza de lenguas, uniendo tales postulados lingüísticos con las teorías de Skinner sobre el aprendizaje. Así, introdujeron el método audio-oral²⁸⁰: aprender una lengua suponía la asimilación de un nuevo conjunto de hábitos a fijar a partir de patrones (*patterns*) mediante la práctica repetitiva de estructuras (*pattern drills*) para usar la lengua de una manera automática y con el mínimo de errores.

La enseñanza deductiva suministraba la regla al estudiante previa a su observación en ejemplos concretos y luego debía aplicarla en casos verosímiles de habla. El estudio de la lengua meta suponía la formación de una serie de hábitos que culminaban en la repetición fonética y en la fijación de estructuras gramaticales a través de la realización de ejercicios escritos. El error no se contemplaba porque el sistema y las reglas no lo admiten, excepto como *excepción* a memorizar. El error no es parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo tanto repercute en la responsabilidad del estudiante que no ha fijado bien la regla (un problema en el método, en la cantidad de ejercicio y estudio, ya que no se consideraba la *interiorización*).

El método audio-oral tiene como característica esencial la enseñanza de la lengua de una forma rápida y desde un punto de vista práctico y oral. Las estructuras se aprenden primero de manera auditiva y, después, se ejercitan desde la sistematización mecánica. Este método apeló a soportes técnicos tal como el magnetófono y registros orales.

La lengua objeto de aprendizaje priorizaba la habilidad de la expresión oral en vez de la escrita. La memorización de las reglas y normas gramaticales se sustituían por

²⁷⁹ Bloomfield se interesó por la enseñanza de las L2/LE participando en el *Army Specialized Training Program*, antes de la Segunda Guerra Mundial, para formar intérpretes para su ejército. Entusiasta del *Army Method*, sin embargo, no dio buenos resultados.

²⁸⁰ El origen de este método está vinculado a la Segunda Guerra Mundial, ya que el ejército estadounidense necesitaba hablantes de varias L2/LE en poco tiempo. Se buscó un método rápido y seguro para el aprendizaje de las L2/LE y se contrataron lingüistas e informantes nativos.

la imitación de los hábitos lingüísticos. Las estructuras básicas de la lengua y el léxico se introducían según el grado de dificultad y de frecuencia en la lengua oral. Las unidades lingüísticas repetidas y ejercitadas por los estudiantes, hablando y escuchando, se convertían en hábitos automáticos. A diferencia del **método gramatical**, se presentaban, primeramente, los ejemplos para pasar, luego, a las pautas estructurales de oraciones. Partían del supuesto de que el aprendizaje de L2/LE se realizaba a través de una estratificación progresiva de estructuras y vocabulario. Pero, la estructura gramatical era considerada más importante que el vocabulario en sí, por lo que se recurrió en ocasiones al análisis contrastivo. La teoría aparecía sin contexto por lo que los aspectos culturales y sociales no se estudiaron.

Este método apuntaba a la práctica sistemática e intensiva de las estructuras elegidas a través de la escucha y producción repetidas. Los textos de los manuales se presentaban en forma de diálogos, que reforzaban el estímulo. Los ejercicios de huecos, repetitivos y memorísticos eran otra técnica de aprendizaje y de evaluación de los resultados.

En los años 50, la escuela francesa St. Cloud desarrolló el método audio-visual basado en el audio-oral. La imagen como el sonido eran considerados canales para transmitir la información. Para aprender otro idioma, *naturalmente* hay que emplear medios audiovisuales presentando diálogos y la vida cotidiana de los *nativos* (L1) en un contexto global. Igual que el método audio-oral, el habla era la habilidad privilegiada de la enseñanza de L2/LE, con explicaciones gramaticales solo si necesarias. Las características del método se pueden enumerar del siguiente modo:

1. Énfasis en los elementos visuales,
2. Lengua oral asociada a imágenes,
3. Comprensión *global* del contexto antes que de las estructuras lingüísticas,
4. Clase estrictamente estructurada:
 - I. introducción global en forma de diálogo,
 - II. presentación de aspectos individuales,
 - III. repetición de estructuras,
 - IV. aplicación práctica.
5. Ejercicios de tipo *estructural* (para sustituir y completar estructuras).

Estos métodos anulaban el potencial creativo y cognitivo del aprendiz, por un comportamiento receptivo y reproductivo. Tampoco tuvieron en cuenta la diversidad de estilos de aprendizaje de los estudiantes, como la variedad de situaciones de interacción

para las que se requiere una comunicación fluida y verosímil. El rol del enseñante se reducía a una función técnica, un *gestor audiovisual*.

Sintetizando, el enfoque estructuralista en la enseñanza de L2/LE sostuvo que el aprendizaje ocurría a través de la exposición a una serie ininterrumpida de secuencias de estímulo-respuesta-refuerzo, la repetición continua determinaba una adquisición mecánica de automatismos. La lengua es considerada en sus estructuras mínimas y vista como un conjunto de reglas a deducir que deberían transformarse en comunicación auténtica una vez salidas del *laboratorio de idiomas*.

El docente representaba el modelo lingüístico a imitar, proporcionaba estímulos, condicionaba el aprendizaje con permisos, premios y castigos, gestionaba el laboratorio lingüístico y las tecnologías didácticas, verificaba las respuestas, organizaba el curso y proporcionaba el conocimiento de la cultura del país de la L2/LE.

El aprendiz, en manos del docente y de las máquinas, tenía un papel pasivo y la tarea de desarrollar una serie de respuestas correctas con respecto a estímulos precisos, sin creatividad. El objetivo del aprendizaje de L2/LE era desarrollar implícitamente la comunicación lingüística, principalmente oral, estimulando la producción de respuestas lingüísticas automáticas basadas en modelos fijos.

Los métodos, técnicas, materiales y ayudas son el E-R-R, el método audio-oral-visual. Dio prioridad a la comprensión oral y las habilidades de producción, el modelado conductal con retroalimentación. Los ejercicios eran estructurales o de patrones, por niveles ('complete según el modelo', 'rellene los espacios vacíos'). Los instrumentos utilizados eran el grabador, vídeo y el laboratorio de idiomas.

F.2. Enfoque comunicativo

Este enfoque respondió a un cambio de concepción en la enseñanza de L1/L2/LE. Originado a finales de la década de los 50, continuó hasta 1990 (para ser reelaborado, en la actualidad con el **enfoque por tareas**). Esta nueva orientación supuso una ruptura con el estructuralismo y una reformulación de las bases teóricas en la didáctica y, por lo tanto, del proceso general de enseñanza-aprendizaje.

Los modelos y las teorías de referencia son la teoría mentalista de Chomsky, la perspectiva *nociofuncional* y sociosemántica, la sociolingüística de Hymes, la teoría de la interlingua de Corder y Selinker, la pragmática de Searle.

De la perspectiva mentalista chomskyana, el enfoque comunicativo retoma la noción de *competencia* innata en tanto conocimiento mental humano. Chomsky (1988^a) propuso la *facultad del lenguaje* como una hipótesis sobre el estado inicial de la capacidad lingüística, un componente de la mente/cerebro fijado por la dotación biológica. El lenguaje, como parte del diseño genético, permitiría adquirir el conocimiento de una lengua, la *competencia lingüística* (Chomsky, 1965). Dicha competencia se adquiriría por esa facultad del lenguaje y los datos lingüísticos que estimularían y restringirían el despliegue de patrones lingüísticos que permitirían seleccionar, entre los elementos, rasgos, reglas, principios y condiciones universales propios de la lengua que se desarrolla.

La competencia lingüística indicaría el conocimiento interno, individual, implícito (inconsciente) e interno de las reglas de una lengua (L-I) de un hablante-oyente monolingüe ideal (Chomsky, 1965). La actuación, la capacidad de usar la competencia lingüística²⁸¹ en una comunidad hablante *homogénea*. Este conocimiento es susceptible de ser *usado* en actividades lingüísticas y *descripto* por la gramática *generativa* que reconstruye los principios que subyacen a esa competencia.

Si por una parte el *generativismo* no diseñó ningún *método* de enseñanza de lenguas-E ni de las relaciones de lengua y cultura en la enseñanza de L2/LE, favoreció la posterior aparición de nuevas teorías y métodos. A partir de la década de los 70, empezó una renovación de la enseñanza de L2/LE, que se orientó a la *comunicación* y fomentó la *multidisciplinaridad*²⁸².

En el año 1966, en una conferencia en la Universidad de Yeshiva, Hymes planteó que los objetivos en enseñanza-aprendizaje de L2/LE tienen que apuntar a la *competencia comunicativa*. Posteriormente, en el 1972, propuso que las realidades

²⁸¹“La *gramaticalidad* pertenece al estudio de la *competencia*”, no al de la *actuación* la cual estudia, entre otras la *aceptabilidad* (Chomsky, 1965, p. 12).

²⁸² La creación del Mercado Común y del Consejo de Europa evidenció la necesidad de formar ciudadanos políglotas para mantener la unión en el viejo continente. Para ello, se requería desarrollar métodos alternativos de enseñanza de idiomas que favoreciesen la autonomía y considerasen las características individuales psicológicas y culturales (aspecto motivacional y muticultural). Se propusieron diferentes métodos tomados de modelos de disciplinas diferentes y los resultados condujeron al **Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas**.

mentales chomskyanas, las frases no pronunciadas, no *comunican*, por lo tanto no existen fenomenológicamente, aun cuando estén presentes potencialmente o como acto silencioso en la mente. La competencia lingüística es sólo un componente más de la competencia comunicativa. A diferencia de la competencia chomskyana, la hymesista apelaba a la actuación del ‘saber *hacer* lengua’, el paso que va de la realidad mental a la actuación social *situada*, que transforma el ‘saber la lengua’ en el ‘saber hacer con la lengua’. Todo esto constituye la *competencia comunicativa*. La definió como el conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan interactuar y entenderse haciendo uso del sistema de las reglas de la interacción social de un grupo, de una comunidad o de una sociedad determinada.

La competencia comunicativa responde a la pregunta ¿qué significa ‘saber comunicar en una lengua’? La respuesta entrecruza las ciencias del lenguaje (la lingüística general, la pragma-socio-etnolingüística) y las ciencias que estudian la comunicación extralingüística (cinética, proxémica, objetémica).

Para el lingüista británico Halliday (1969, 1973), la lengua se usa con *finés*, es decir, en razón de las funciones comunicativas. Observó que los niños adquieren el vocabulario de L1, las estructuras y los sonidos para ser utilizados con una intención (*función*) específica. El niño aprende una lengua para usarla, para expresar significado. El poder de significación de la lengua reside en el contenido y en la función contextualizada porque es social (Halliday, 1975).

El planteo de Halliday permitió una fundamentación sociosemántica de la *enseñanza* comunicativa de la lengua. Las funciones del lenguaje destacaban los usos para los que sirve la lengua, los fines de la frase, en donde se privilegia lo que se dice sobre la manera en cómo se dice

Wilkins (1972^a, 1972^b), lingüista británico, propuso una definición funcional de la lengua. Él estableció, para ello, *categorías nocionales* (tiempo, lugar, frecuencia, cantidad...) y *categorías funcionales* (saludar, pedir permiso, disculpas, rechazar una invitación, ofrecer instrucciones, expresar deseos, etc.) y sostenía que dicha perspectiva preparaba a los aprendices en sus actuaciones cotidianas *simuladas* de lo que se hace con la lengua.

Widdowson (1979) criticó el programa de Wilkins porque planteó que solo sustituyó una lista de ítems gramaticales por otra de funciones y nociones que aportan una descripción imprecisa y parcial de ciertas reglas semánticas y pragmáticas que se utilizan como referencia cuando se interactúa. Para Widdowson, el listado de funciones y nociones de Wilkins no especifica los procedimientos para usar las reglas en una comunicación.

Para Widdowson eran los componentes de *gramaticalidad*, *adecuación* al contexto y *función* comunicativa, los elementos que se requieren para la enseñanza de la L1/L2/LE como *comunicación*. Estos componentes permiten construir un lenguaje auténtico en contextos apropiados para crear comunicación real y verosímil.

Halliday y Widdowson, para quienes el significado implicaba función y contexto, permitieron el análisis de los *actos del habla* (Austin, 1962) y su posterior desarrollo por parte de Searle (1969). Según esta perspectiva, las frases están formadas de dos partes: un elemento proposicional y otro elemento funcional. Las actuaciones lingüísticas de estos actos, según Searle, debían ser estudiadas independientemente de los elementos proposicionales pudiendo identificarse (micro) grupos de funciones del lenguaje como: ‘invitar, rehusar, aceptar’, ‘explicar, preguntar, describir, instruir’, ‘elegir, adivinar, deducir, inferir’, etcétera.

El elemento cultural y social entra en la reflexión de la enseñanza de L1/L2/LE a través de los usos funcionales del lenguaje en una comunidad. La comunicación es un proceso interindividual²⁸³, a través del lenguaje como instrumento que sustenta la sociabilidad humana²⁸⁴.

Las distintas categorías fueron recogidas para definir lo que se denominó el *nivel umbral* (Slagter, 1979), el nivel mínimo de comunicación de L2/LE. El resultado fue una *programación* de enseñanza de L2/LE que ha servido de modelo para diseñar el resto de programas y manuales con perspectivas *nociofuncionales*. En el *nivel umbral*, se detallaban los objetivos y contenidos, aunque no se especificaba cómo alcanzarlos (ni

²⁸³ El hablante ideal-competente, impulsado por unos estímulos, selecciona en su mente los mensajes a transmitir y los conceptualiza para la emisión. Luego, por medio de unos procesos neurofisiológicos, se produce una cadena fónica oral, que pretende representar el mensaje conceptualizado. El interlocutor ideal-competente recibe las señales sígnicas y las descifra, según el conocimiento de los códigos del *emisor*. La fórmula ideal del proceso es: codificación–emisión–transmisión–recepción–descodificación.

²⁸⁴ Sociolingüístico: las relaciones entre el lenguaje, la cultura y la sociedad (la lengua en el ambiente social). Desde este punto de vista, la lengua aparece, existe y cambia, para atender las necesidades de las comunicaciones sociales.

metodología, ni actividades), qué procedimientos se usaban en la aplicación de estas reglas, ni se determinaba el sistema más adecuado para evaluar la adquisición/aprendizaje. Sin embargo, fue la base para el posterior *enfoque comunicativo*.

Contemporáneamente, Selinker (1972) introdujo el concepto de *interlengua* que hacía referencia al tipo de L2/LE de un estudiante que aún no ha terminado el proceso de aprendizaje de dicha lengua. Es decir, la interlengua es el sistema de L2/LE observable en una fase concreta del aprendizaje de dicho idioma. Corder (1967) estableció las bases de la investigación del modelo de errores. Esa interlengua se caracteriza por ser individual de cada aprendiz, media entre el sistema de L1 y de L2/LE, es sistemática y, a su vez, variable (porque posee un conjunto coherente de reglas, pero varía ya que esas reglas no son constantes en algunos fenómenos) y está constituida por etapas sucesivas de *aproximación* a la lengua meta. Son gramáticas artificiales intermedias que corresponden a las diferentes interlenguas por las que atraviesa el aprendiz²⁸⁵. Las características de las gramáticas intermedias son:

1. Variabilidad: las interlenguas son cambiantes, cada una es diferente a la anterior y más cercana a la lengua meta.
2. Fossilización: sobre todo sintáctica, no así el vocabulario. Producción con errores.
3. Regresión involuntaria: reaparecen estructuras erróneas de etapas precedentes supuestamente superadas. Los retrocesos desaparecen en su momento.
4. Transferencia: ligada a las características de la propia lengua. El aprendiz reproduce pronunciaciones propias, estructuras, elementos morfológicos, etc. Suelen desaparecer aunque, dependiendo de la lengua, pueden llegar a fossilizarse.

El análisis de errores permitió constatar que estos daban cuenta de estrategias²⁸⁶ *universales* de aprendizaje. Así, el error empezó a ser considerado como un factor positivo porque es parte del proceso de apropiación (interiorización) de la nueva lengua, índice de los diversos momentos o etapas de interlengua.

Los enfoques L2/LE, comenzaban a demandar modelos para que el estudiante desarrolle las competencias o habilidades necesarias para comunicarse satisfactoriamente con hablantes que formasen parte de una comunidad

²⁸⁵ Si se trata de adquisición en vez de aprendizaje, estas no se producen por la rapidez del proceso

²⁸⁶ Por ejemplo, cuando aún no se termina de fijar una regla de la L2/LE, se apela a las reglas de la L1: ‘me haces *las* cosquillas’. En L1 no se elide el artículo, en español sí.

multilingüística²⁸⁷. Van Ek (1975), Slagter (1979) Canale y Swain (1980) propusieron un *modelo* de competencia comunicativa que contemplaba la competencia lingüística (conocimientos léxicos, semánticos, sintácticos, morfológicos y fonológicos), la competencia sociolingüística (conocimientos pragmáticos, culturales y sociales) y la competencia estratégica (compensa deficiencias en la comunicación con ayuda verbal y no verbal). Tres años más tarde, Canale (1983) propuso una revisión del modelo e incluyó un cuarto elemento: la competencia discursiva (permite construir unidades significativas, por encima de la oración). Las clasificó en subcompetencias de la enseñanza/aprendizaje de L2/LE que daban cuenta de un modo realista de las dificultades del proceso.

Bajo este enfoque, hay premisas principalmente cognitivas (lengua en uso), que apelan a la práctica para desarrollar las destrezas correspondientes, según el nivel de lengua del aprendiz, para lo cual es importante conocer tanto sus competencias como sus errores o interlengua. El error es una etapa del proceso que permite indicar su nivel de competencia en L2/LE y los pasos a seguir una vez establecido este.

Así, la *lengua* dejó de concebirse exclusivamente como un sistema (deducible de reglas) cuyos niveles van descriptos y repetidos, para pasar a ser considerada un instrumento de comunicación. Conocer una lengua no suponía únicamente aprender las normas estructurales que rigen el proceso comunicativo sino también ser capaz de utilizar cualquier recurso o estrategia que facilite y canalice, que construya, el acto de la comunicación. Así, el conocimiento lingüístico *per se* pasó a ser una competencia más que hace a la capacidad de uso de la lengua como herramienta que posibilita al *usuario* para *hacer* en una situación comunicativa contextualizada culturalmente.

La *enseñanza* consideraba central al estudiante con sus necesidades para una comunicación verosímil, en situaciones reales. La gramática se presentaba en la clase de L2/LE según criterios funcionales, útiles para los estudiantes. Se enseñaba la forma y el uso para que los estudiantes pudieran utilizarlo y comunicarse. Por lo tanto, un

²⁸⁷ El Consejo de Europa considera que la adquisición/aprendizaje de L1/L2/LE tiene que permitir el desarrollo de la capacidad para poder manejarse adecuadamente en situaciones comunicativas reales. Estas consideraciones responden a las inquietudes de la Comunidad Europea y se orientan a organizar el plurlingüismo, pluriculturalismo y su enseñanza-aprendizaje. Inquietudes relacionadas con la convivencia en un continente plurilingüe, la movilidad transnacional y el intercambio de bienes e ideas (Vez, 2011).

determinado contenido gramatical estaba supeditado a la funcionalidad y relevancia de dicho contenido para la comunicación.

Los métodos que pertenecen a la orientación comunicativa se definen como pragmáticos/funcionales. Son métodos inductivos que van de los casos comunicativos particulares a la regla general. La instrucción parte de las muestras de hechos reales, de los actos de habla se llega (intuitivamente) a las reglas que gobiernan la gramática. El estudiante, tras una primera exposición a un *input* apropiado, hace (intuitivamente) la hipótesis y extrae una primera regla provisional, que se incorpora a su interlengua. Pero, una vez en ese estadio, ese estudiante proyecta (generaliza, pero no de un modo explícito) tal regla a los nuevos contextos comunicativos pertinentes que, si la contradicen, darán lugar a otra regla que la sustituya y a un progreso de su interlengua. Este proceso es la inducción que dispara todo el proceso.

El enfoque comunicativo (basado fundamentalmente en la expresión oral) hasta los '90 ha recibido diversas críticas. Se planteó el concepto de competencia comunicativa dándolo como un dato adquirido científicamente y claro empíricamente, pero no se propuso una modelización. Es decir, se planteó que la competencia comunicativa está compuesta de varias subcompetencias, pero una sumatoria, una lista, no es un *modelo* porque no identificaba las relaciones ni los *procesos* entre los componentes, se limitaba a yuxtaponerlos.

Los recursos que utiliza el docente no explicitaban externamente el mecanismo interno de adquisición, sino que representaban el *input* (pistas) con capacidad de activar dicho mecanismo, con el que no tienen necesariamente identidad. Lo que se priorizaba no era su adecuación psíquica (del sistema) sino su validez operacional (del uso). Por ello, se consideraban significativas las muestras de actos de habla a las que se enfrentaban los estudiantes y lo que se *hacía* con (y a partir de) ellas.

Por otro lado, se cuestionó el no tener en cuenta las otras destrezas (escritura, lectura) ni alternativas (en los casos de NE que requieran configuraciones de apoyo) a la comunicación y por sostener que el acto comunicativo tiene lugar exclusivamente en la lengua *coloquial*.

Igualmente, dar prioridad al uso de la lengua con fines meramente comunicativos, sin enseñanza explícita de la gramática, limita la automatización²⁸⁸ de la L2/LE y reduce las potencialidades metalingüísticas de la enseñanza-aprendizaje de L2/LE (la explicitación de la gramática en L2/LE habilita reflexiones en L1 y viceversa, sobre todo si se trabaja en sinergia y con currículos paralelos entre docentes de L1/L2/LE). Asimismo, se duda sobre la aplicabilidad de este enfoque a todos los niveles de enseñanza, a todos los estilos de aprendizaje y a todas las edades. Se dificulta la enseñanza y evaluación de este enfoque impartido por docentes cuya L1 no es la que enseñan. Otra limitación de este enfoque comunicativo es que, aunque en clase se traten contenidos necesarios para comunicar (nociones, funciones, estructuras lingüísticas y léxico), no se desarrolla la comunicación, la imprevisibilidad y espontaneidad de la misma. O la negociación: no todos los significados son *compartidos* y muchas situaciones ideales o verosímiles resultan inocentes o con poca preparación para enfrentar los desfazajes o los *juegos del lenguaje* (Wittgenstein, 2002).

En esta misma línea, el vínculo con la esfera cultural se habría eclipsado en la enseñanza por la presencia generalizada de los actos lingüísticos, en la que predominaban aspectos micro-lingüísticos que no incluían un amplio significado de ‘cultura’. Además, no proponían una reflexión explícita, reflexiva y consciente sobre la diversidad cultural.

Sintetizando, el enfoque comunicativo (en sus diversas variantes) sostenía un modelo de aprendizaje inductivo. El currículo debía partir del análisis de las necesidades comunicativas específicas de los estudiantes-usuarios. La lengua era considerada como un instrumento de comunicación, de acción social, en la que el valor pragmático prevalecía sobre la precisión formal. Así, se apuntaba a desarrollar la competencia comunicativa, no tanto la competencia lingüística. Los aspectos sociopragmáticos, paralingüísticos y extralingüísticos eran importantes. Se introdujo el ‘nivel umbral’.

²⁸⁸ Los procesos de adquisición de la L1 son diferentes a los de la L2/LE. Los hablantes nativos no necesitan una adquisición explícita para reconocer si ciertas expresiones son gramaticales o no. El estudiante de L2/LE necesita una instrucción formal, una enseñanza explícita de la gramática que le permita interiorizar, automatizar las reglas y convertir ese conocimiento explícito en implícito. La enseñanza de la gramática de L2/LE no explicita lo implícito, como con estudiantes de L1.

El docente tenía el rol de guía y tutor. Este presentaba no solo la lengua sino también las reglas sociales del país-región del idioma meta. Usaba tecnologías glotodidácticas. El aprendiz pasó a ser activo, a usar el lenguaje para conseguir algo. La lengua era considerada un instrumento de uso para convertir un propósito en realidad; por lo tanto, se concibieron situaciones reales o verosímiles a sus necesidades.

El objetivo general del aprendizaje de idiomas era la adquisición, aprendizaje y desarrollo de competencia comunicativa en L1/L2/LE; específicamente, el objetivo era poner al estudiante en una posición para expresarse adecuadamente a la situación y, por lo tanto, para reconocer el significado comunicativo asumido por los elementos lingüísticos en el contexto de la interacción verbal.

El aula, espacio de comunicación, era el espacio de representación de los actos comunicativos, verídicos y verosímiles que formaran parte del quehacer cotidiano. Por ello, se introdujo el aspecto sociocultural de la cultura no formal, como también el componente extralingüístico de la comunicación (gestos, contacto físico y visual, distancia entre interlocutores). Así, se enseñó para comunicar.

Los métodos, técnicas, materiales y ayudas eran el planteo de actividades nocional-funcional para ‘hacer con la lengua’. Para el desarrollo de habilidades lingüísticas, el recorrido se estructuraba en actividades, comprendido el juego, las dramatizaciones, uso del material real, debates, resolución de problemas, *role-plays*, simulaciones, trabajo en parejas y en grupo. Los libros se acompañaban de casetes de audio. Se propusieron técnicas de vídeo enseñanza, en particular, el vídeo.

F.3. Enfoque humanista afectivo

Se desarrolló a partir de los años 70, en Europa y EE. UU. Las teorías de referencia son los estudios psicológicos humanistas de Maslow y Rogers, el filtro afectivo y los estudios sobre la inteligencia emocional leídos desde la perspectiva de las teorías de la psicodidáctica; la adquisición y el aprendizaje del lenguaje y la interlingua. Entre los diversos métodos propuestos, se destacan: el de Asher (respuesta física total), el de Gattegno (*Silent Way*), el de Lozanov (Sugestopedia) y el de Krashen y Terrell (natural).

Desde la psicopedagogía, la centralidad de los aspectos afectivos y relacionales en lo formativo inciden en las dinámicas afectivas, en las motivaciones y las

necesidades. Por lo que, la metodología (que responde a los objetivos en enseñanza/aprendizaje de L2/LE) promovió principios dinámicos en la didáctica de la lengua con una orientación *humanística-afectiva*.

La motivación, en el contexto educativo, parte de posiciones y corrientes relacionadas con la psicología (la conductista²⁸⁹, la humanista, la cognitiva²⁹⁰, la sociocognitiva²⁹¹ y la sociocultural). La orientación humanista (Maslow, 1954; Rogers, 1969) aportó nuevos estudios relacionados con la psicología, desarrollados en los años cincuenta y sesenta, que consideraron que las teorías neoconductistas sobre la motivación *extrínseca*, como comportamiento natural del hombre, eran inadecuadas y, en cambio, respaldaron una motivación *intrínseca*. En el aprendizaje, se lo interpretó como un *deseo natural*, una necesidad innata que predispone a participar voluntariamente en actividades desafiantes y gratificantes.

Maslow (1943) creó una pirámide de las necesidades según la cual las necesidades básicas han de estar satisfechas antes de poder satisfacer otras de rango superior. En la base de la pirámide, se sitúan las necesidades fisiológicas, luego la necesidad de seguridad y confianza, la de la intimidad personal, la de la autoestima, las necesidades cognitivas y las estéticas; todas ellas, presididas por la necesidad de autorrealización.

Según Maslow (1962), la motivación es un factor que hace que una persona actúe y se comporte de una determinada manera. La combinación de procesos intelectuales, fisiológicos, psicológicos, de relación e interrelación incide, en una situación dada, en cómo se actúa, con qué vigor y en qué dirección se encauza la energía. El conocer este factor incidiría, así, en un aprendizaje significativo. Para ello, se requerirían métodos y estrategias de *enseñanza* que satisfagan esos impulsos, deseos y necesidades e inducir a los estudiantes a lograr sus propósitos educativos.

²⁸⁹ De **Skinner**, los estudios sobre motivación extrínseca sostuvieron que cuando un estudiante ve repetidamente algunos de sus comportamientos como refuerzos y recompensas (buena calificación), puede desarrollar y mejorar una motivación positiva hacia esas tareas.

²⁹⁰ La corriente cognitiva (Deci & Ryan, 1985) complejiza la concepción de motivación, con factores cognitivos y afectivos, promoviendo teorías basadas en la *autodeterminación*, sobre los objetivos, el interés, el concepto de uno mismo y las propias competencias, el sentido de eficacia, los factores del éxito o fracaso.

²⁹¹ Gardner y Lambert (1972) ponen el acento en la actitud individual como un factor que influye y da forma a la motivación, incidiendo en el aprendizaje.

Rogers (1969) propuso que el individuo posee, en sí mismo, los medios para la autocomprensión y para el cambio del concepto de *sí mismo*, de las actitudes y del comportamiento autodirigido. El concepto de autorreflexión y la necesidad de crecimiento personal promoverían, también, el aprendizaje. Potenciando el desarrollo socio-emocional, se mejorarían capacidades como las de saber escuchar al otro y hablar, tomar decisiones, fijarse metas personales o las de saber trabajar de forma cooperativa.

Goleman (1996) estableció una teoría sobre la *inteligencia emocional*, inspirada en las inteligencias múltiples de Gardner (1998). Sus rasgos principales definen la *autoconciencia* (capacidad de análisis y percepción de las propias emociones), el *autocontrol* (capacidad de controlar y educar los propios impulsos y emociones), la *automotivación* (capacidad de establecer objetivos, motivarse y perseverar en los mismos), la *empatía* y la *competencia social*.

En este enfoque, el *modelo de aprendizaje* preconiza, así, la afectividad, la sensibilidad ante los sentimientos y emociones de los demás, las posibilidades relacionales, las características de personalidad del aprendiz (las creencias, las percepciones, los valores), la eliminación de la ansiedad y la competitividad, las vías individualizadas, el análisis de las necesidades de comunicación, una fuerte motivación, como factores determinantes para el aprendizaje.

Desde la perspectiva cognitiva, la lingüística aplicada había propiciado los estudios sobre qué contenidos enseñar y cómo estructurarlos o qué estrategias de aprendizaje y de comunicación en L2/LE usar. A la consideración del componente afectivo se añade el estudio y análisis de aquellos factores individuales que inciden en la disposición, favorable o no, hacia la enseñanza y el aprendizaje en lenguas.

Asimismo, la afectividad y la motivación emocional, trasladadas a la *educación de L2/LE*, llevaron a otro principio importante: la hipótesis del filtro afectivo. En el proceso interactivo, el estudiante que tiene una visión positiva hacia el proceso, tendrá un aprendizaje significativo de la L2/LE, no así aquellos que no estén motivados. De este modo, estarán más abiertos a aprender, a buscar situaciones para usar y practicar la L2/LE, a participar e interesarse por los diferentes aspectos del idioma y cultura de la lengua meta.

Los componentes principales de la motivación en *didáctica de L2/LE* se evidencian en el deseo de identificación con un hablante ideal en L2/LE, el deseo de tener cualidades específicas que respondan a demandas o responsabilidades, o evitar resultados negativos y el agrado del entorno de la experiencia educativa en la que se produce.

La *didáctica de la L2/LE de perspectiva humanista-afectiva* amplió la consideración de experiencias significativas en la enseñanza. Si aprender significa formarse como persona, no basta con la competencia comunicativa. Se considera al aprendiz como un participante activo que puede hacer efectivo su proceso de aprendizaje si conoce sus capacidades y limitaciones personales y pone en práctica aquellas estrategias que mejor se adapten a su estilo de aprendizaje. Las implicaciones didácticas de este modelo apuntan a ayudar al aprendiz para que se identifique como el hablante competente que podría llegar a ser. Para ello, la teoría apunta a estimular sus intereses concretos y enseñarle los procedimientos adecuados para aprender. Otras consideraciones son: la empatía del docente, la existencia de una atmósfera de aula relajada y un grupo cohesivo y con normas claras.

Por otro lado, la hipótesis de la distinción entre adquisición y aprendizaje de L2/LE sirvió de fundamento teórico a la propuesta *natural* de Terrell y Krashen (1983). La hipótesis sostenía que es más importante la exposición e inmersión en la lengua meta que la producción escrita de los estudiantes. La teoría de adquisición en la que se basa este método es la gramática chomskyana. La *adquisición* de una L2/LE consiste en el conjunto de procesos de carácter natural e inconscientes mediante los cuales el aprendiz desarrolla (al igual que con la L1) la competencia de la lengua que lo habilita a la actuación y a la comunicación. En cambio, el *aprendizaje* se refiere al conjunto de procesos conscientes en el marco de una enseñanza formal, en la cual se produce la corrección de errores, que permite al estudiante alcanzar el conocimiento explícito de las reglas gramaticales y de uso lingüístico de la L1/L2/LE, así como la capacidad de expresar verbalmente ese conocimiento.

Para Krashen (1981), la habilidad para producir frases en L2/LE se debe a la competencia *adquirida*, naturalmente. El aprendizaje lleva al conocimiento consciente de las reglas gramaticales y tiene una (y única) función de control: actuar como un

monitor, un corrector, modificándolos si no va de acuerdo con las reglas aprendidas. Sólo sirve si ya se ha adquirido la lengua.

En esta propuesta, el aprendizaje no tiene la función de *iniciar* la producción en L2/LE. Siguiendo el modelo de adquisición, Krashen y Terrell delimitaron tres estadios por los cuales pasan los estudiantes:

1. Estadio de pre-producción (silencio): desarrolla la comprensión auditiva;
2. Estadio de la producción precoz: marcado por errores, donde importa el significado y no la forma y no es apropiado corregir, excepto si es *grave*;
3. Producción discursiva: se motiva el uso actuaciones con diferentes roles, inicio y finalización de diálogos, dramatizaciones, discusiones y formación de pequeños grupos de trabajo.

El objetivo principal de esta teoría es la *comprensión de significados*. La orientación natural reduce la enseñanza de la gramática de L2/LE al mínimo (ya que no es necesario el aprendizaje), tanto que no existen explicaciones gramaticales en el aula, no hay repetición de estructuras, ni ejercicios de huecos. La práctica gramatical se realiza fuera de la clase, una vez iniciada la *producción*.

La lengua es considerada una competencia a adquirir y desarrollar primero, fundamentalmente receptiva. Se la considera un conocimiento que articula otras competencias: comunicativas, psicológicas, educativas, sociales... Es una herramienta de comunicación en la que la corrección formal es secundaria. Los datos de la interlengua demuestran el nivel de desarrollo de la L2/LE de cada aprendiz, que se la considera ya un estadio 2. Estos datos determinan el programa curricular y su progresión, sin relevancia gramatical ni funcional.

El docente tiene la función de guía, director de actividad de clase, consultor listo para dar apoyo y motivación psicológicos. Promueve el aprendizaje de tipo inductivo a través de la motivación: crea un ambiente en donde el proceso de enseñanza/aprendizaje se realiza de un modo relajado y tranquilo. Demuestra tolerancia hacia las gramáticas intermedias, pues, con ellas, el estudiante va cotejando sus hipótesis de L2/LE por medio de una parametrización personal del sistema, sin explicitación. El trabajo del docente es, en ese momento, el de practicar, dar el *input* correcto para la formación del parámetro.

El aprendiz es considerado en sus condiciones psicológicas donde la motivación estimula el aprendizaje significativo. De este modo, deviene autónomo para tomar

decisiones, participar, pedir ayuda y confrontar. Esta perspectiva otorgó un papel protagonista y muy activo a los estudiantes al punto de dejar que ellos decidiesen qué estudiar.

El objetivo general del aprendizaje de idiomas, desde esta perspectiva, es motivar, inculcar y potenciar el desarrollo de la L2/LE para permitir la comunicación verbal y no verbal sin priorizar la corrección formal de la lengua. Para ello, se diseña un plan de estudios estructurado de acuerdo con el orden de *adquisición* del idioma, con variedad de materiales, posiblemente auténticos, actividades de dramatización, conversaciones, uso de reglas con ejercicios sobre habilidades lingüísticas, musicoterapia y uso de nuevas tecnologías.

En los métodos atribuibles a la orientación humanista-afectiva, la atención se centra en el *estudiante*. Una constante en los métodos es la realización de actividades de relajamiento, de autocontrol, de autoestima para lograr un clima de confianza, de solidaridad, que favorezca un ambiente positivo, para que el aprendiz se sienta *bien* y pueda contribuir mejor a su autodesarrollo. Solo se han tenido en cuenta algunos de estos métodos que se detallan a continuación y que no siempre siguen un modelo comunicativo de lengua²⁹², pero son de carácter inductivo e implícito:

El método de *respuesta física total* se desarrolló en EE. UU. en los años 70, propuesto por Asher (1982), psicólogo especialista en metodología de L2/LE. Su método retoma el mentalismo y el constructivismo de Piaget y considera que el aprendizaje es similar al de la L1, fundamentando el aprendizaje en el modelo estímulo-respuesta. Las observaciones del comportamiento del niño en cuanto a la adquisición de su L1 llevaron al planteo de que se necesita un tiempo determinado para escuchar sin expresar una palabra, hasta que se haya estabilizado la etapa de desarrollo mental necesaria de la lengua y *reaccione lingüísticamente*.

Llevado a la L2/LE, este método, prioriza la comprensión auditiva del significado. En este sentido, se trabajan las acciones físicas, acompañadas de órdenes porque enseñando por medio de imperativos y de movimientos corporales se puede dirigir la conducta del aprendiz sin necesidad de *memorizar* ni entender todas las

²⁹² Se los incluye aquí por los modelos psicopedagógicos que implementan en la enseñanza/aprendizaje de L2/LE.

palabras. Este método sostiene también un aprendizaje placentero de la lengua, por medio del juego de contacto físico. La gramática se enseña de manera inductiva.

El *Silent Way of Language Teaching* (Gattegno, 1983) es un método que no considera la perspectiva *natural* y se caracteriza por el silencio del docente a lo largo del proceso de aprendizaje. Este estimula la producción lingüística en L2/LE. Durante las clases, se charla y se autocorregirse entre estudiantes, mientras el docente guía la enseñanza de manera silenciosa, ayudándose con gestos, reglas, imágenes.

Este método fue propuesto por el científico y pedagogo egipcio Caleb Gattegno (1963). La función del docente se basa en la organización y dirección del proceso por medio de gestos, materiales escritos, colores simbólicos y objetos lúdicos. Por medio del silencio, se hace posible que el aprendiz reflexione acerca de su aprendizaje.

Desde un punto de vista glotodidáctico, este método es estructural: repeticiones de las oraciones, relaciones de los objetos con sus nombres, etc. Desde una perspectiva psicopedagógica, es un método inductivo que promueve la autonomía, el esfuerzo cognitivo de aprender el sistema lingüístico, de un modo espontáneo, inconsciente, intuitivo generativista, al principio (que descubra las reglas de la lengua por sí solo). Distingue aprendizaje/adquisición y, una vez superado el periodo silencioso, se propugna un aprendizaje consciente de la lengua.

Gattegno creó una escuela en la que se enseñaron numerosas lenguas por medio de su método y para la que se crearon diversos materiales y listas de conjugaciones y vocabulario para colgar con el fin de ser consultadas según la necesidad. Tanto en este como en el método de Asher, se considera de gran importancia evitar el aprendizaje memorístico del léxico. No obstante, se descuida la comprensión auditiva y la pronunciación.

La *sugestopedia*, *superlearning*, *pedagogía sugestiva* o *aprendizaje global* fue propuesto por un médico neuropsiquiatra búlgaro Georgi Lozanov, en 1978. Considerando los estudios neuropsicológicos, propuso activar las dos mitades del cerebro para el proceso de aprendizaje, partiendo de la psicoterapia comunicativa y otras disciplinas psicoterapéuticas, por medio de diversos canales (audios, mímica).

En el aprendizaje de lenguas, el aspecto afectivo-emotivo incide significativamente. Para relajar o paliar el temor y la vergüenza, la sugestión y

relajación ayudan en el proceso de aprendizaje. Este método prioriza el *uso* de la lengua, no la *forma*, por lo que la enseñanza de la gramática se reduce a la mínima expresión. La presentación de las categorías del lenguaje parten de un *input* disparador (diálogo). En el aula, se cuelgan carteles sobre gramática, vocabulario, pero no se explicitan las categorías ni se explican los criterios de agrupación, simplemente se exhiben.

En este método, se atiende al entorno del aprendiz (ubicación y comodidad del banco, luz tenue, sonidos armoniosos o música baja, etc.) y resulta, asimismo, significativa la utilización de estímulos externos, como dibujos, esquemas y pósteres, así como, también, la introducción de la música clásica y las actividades de dramatización, el componente lúdico y la pregunta-respuesta. Por lo que, también este método es ecléctico. Desde el punto de vista glotodidáctico parte parcialmente de las premisas conductistas (estímulo positivo-respuesta positiva, objetivo estrictamente gramatical), pero los modelos psicopedagógicos son humanistas: sosteniendo el filtro afectivo.

El *enfoque humanístico-afectivo* cuestiona las relaciones entre el desarrollo cognitivo y el desarrollo lingüístico al plantear que una L2/LE puede adquirirse siguiendo el recorrido de la L1, como si el cerebro y la mente para una L2/LE partiesen del mismo estado, estructura y dominios que la facultad del lenguaje (y otras facultades mentales) de un neonato. Si bien presentó innovaciones en la forma de presentar los materiales y en el incentivo al aprendiz y aprendizaje motivante, se invirtió tanto en las necesidades afectivas y cognitivas de los estudiantes y las necesidades de comunicación para la progresión del currículo, que no dejó lugar para la gramática, la cultura (sin una reflexión explícita, reflexiva y consciente sobre la diversidad cultural) y los procesos metalingüísticos (la explicitación de la gramática en L2/LE habilita reflexiones en L1 y viceversa, sobre todo trabajando con currículos paralelos entre docentes de L1/L2/LE).

Igualmente, la confianza radical y la defensa de las potencialidades individuales para auto-motivarse, -conocerse, -controlarse, etc., no respetan las etapas del desarrollo personal típico ni atípico. Por otro lado, generan la ilusión de una sociedad *pasiva* en cuanto al desarrollo interactivo de cada persona.

La *respuesta física total* corresponde a un conjunto de técnicas que promueven actividades de léxico y experimentación de temas gramaticales (por ejemplo, el

imperativo). El *método silencioso* es, sin embargo, poco pedagógico en el aspecto socioconstructivo, con una gramática estructural. Las aplicaciones de *sugestopedia* privilegian la presentación de vocabulario (con perspectiva estructuralista), lecturas, diálogos, roles y dramatización. El *enfoque natural* se basa en situaciones comunicativas significativas, da cuenta del período de silencio, característico del contacto inicial del aprendiz con la L2/LE, enfatizando el significado y no la forma. Estos métodos consideran al aprendiz como centro del aprendizaje, buscando utilizar estrategias que motiven al estudiante y que le permitan el desarrollo de su potencial.

Los enfoques en didáctica de lenguas, principalmente en L2/LE, son orientaciones para la enseñanza-aprendizaje institucionales. Los modelos implicados en cada uno de estos tres enfoques se pueden observar representados en la Tabla 19:

MODELO	MÉTODO TRADICIONAL	MÉTODO DIRECTO	ENFOQUE ESTRUCTURAL
CONTEXTO	<p>XVIII.</p> <p>Fin: escritura, Estudio de gramática y reglas. Lingüística descriptiva tradicional, el método prusiano, gramática de Port Royal, Seidenstück y Plötz.</p> <p>El latín: una lengua <i>muerta</i>.</p> <p>Modelo de análisis y aprendizaje de lenguas clásicas aplicado a lenguas modernas. Traducción interlineal.</p>	<p>Reacción al formalismo Gran Bretaña, EE. UU., Francia, XIX-hasta los 40.</p> <p>El lenguaje se presenta sin mediación Reglas y análisis a posteriori.</p> <p>Gouin, Viëtor, Passy, Sweet y Jones, Jaspersen.</p>	<p>40-1960. USA</p> <p>Influencia la lingüística Bloomfield, antropología de Boas, psicología neoconductual de Skinner y lingüística contrastante de Lado.</p> <p>Interés en las tecnologías gloto didácticas.</p>

MODELO DE APRENDIZAJE DE LA LENGUA	Deductivo y explícito, de las reglas al comportamiento lingüístico. Memorístico. Se aprende explicando y almacenando información. Ausencia de situaciones comunicativas concretas.	Inductivo, L2/LE =L1 e implícito, sin explicación explícita.	Deductivo e implícito Conductista Exposición de secuencias de estímulo-respuesta-refuerzo, Repetición continua para aprendizaje mecánico de automatismos. Desde el nivel más superficial de la estructura.
ROL DE LA LENGUA	Forma escrita, no se usa oralidad. Transferir frases de LM a la extranjera.	Oral Herramienta para comunicar, espontánea.	Producto (no proceso). En sus estructuras mínimas y un conjunto de reglas que se transforman en comunicación auténtica salidos del laboratorio de idiomas.
UNIDAD	La frase	El texto	El habla gramatical.
ROL DEL DOCENTE	Modelo, fuente de información. Explica las reglas y excepciones usando la LM, controla el aprendizaje con ejercicios escritos. No requiere buen nivel de L2/LE	L1 usa solo para L2/LE Motiva al uso auténtico Proporciona diálogos e historias natural. retroalimenta	Modelo a imitar Estimula gestiona laboratorio lingüístico y tecnologías de glottodiatria, verifica respuestas, organiza el curso
MODELO DE APRENDIZ	Pasivo Aplica reglas en composición escrita. Usa conocimiento gramatical y léxico para comprender textos.	Autónomo Inducir las reglas Generaliza Centro de la didáctica Imita el vocabulario y estructuras.	Pasivo, Desarrolla respuestas correctas a estímulos precisos Sin creatividad
OBJETIVO GENERAL DE APRENDER LENGUAS	Escritura y producción y habilidades lógicas a través del estudio de la gramática, la traducción y lectura de clásicos.	Hablar en L2/LE Oralidad Adquirida como LM.	Desarrollar la comunicación oral, la competencia en producción de respuestas automáticas basadas en modelos fijos.

CURRÍCULO	Basado en la literatura escrita en lengua original	Espontáneo sin programa	Formal, Estructural (gramática y vocabulario)
MÉTODOS, TÉCNICAS, MATERIAL Y AYUDAS	<p>Método gramatical traslacional y de lectura. Lecciones de gramática. Método gramatical de traducción. Pocas técnicas, Uso de traducciones, dictados, ejercicios de manipulación de textos. Sin herramientas tecnológicas.</p>	<p>Método natural (como LM), oral, Método Berliz. Exposición a lengua oral improvisar. Conversar espontánea Dramatizar, jugar, usar imágenes y gestos. Material no organizado.</p>	<p>Método E-R-R audio-oral-visual. Situacional Estudios de niveles. Ejercicios estructurales o de patrones. Instrumentos: grabador y laboratorio de idiomas.</p>

Tabla 19. Comparación de los enfoques glotodidácticos.

Fuente: elaboración propia.

Anexo G. Otras intervenciones educativas en el TEA

Desde la década del sesenta, se han propuestos diversos modelos de intervención educativa, orientados a desarrollar la comunicación y el lenguaje, las competencias sociales y el comportamiento en las personas con TEA (las dimensiones problemáticas). Las inquietudes se centraron, por muchos años, en determinar qué programas eran más efectivos y cuáles los métodos acordes a esta condición, llevando, en muchos casos, a considerar la combinación de diferentes orientaciones. Estos modelos, sin embargo, no toman en consideración la didáctica en general ni la *glotodidáctica*²⁹³, en particular, sino los posibles métodos que se adecuan a las personas con autismo. Por lo tanto, no hay necesariamente una reflexión sobre un modelo disciplinar de lengua, un modelo de docente, una metodología y estrategia específicas para un programa curricular de la escuela secundaria. Lo que hay es un *modelo de persona* (no un estudiante en tanto rol institucional de la escuela), con un diagnóstico de TEA y una orientación psicoeducativa como teoría del aprendizaje (algunas conductuales, otras evolutivas, otras según el desarrollo psicolingüístico).

Los modelos que se desarrollan en este apartado dan cuenta de orientaciones, a veces eclécticas, en los que se intenta encontrar el modo de enseñar la lengua y la comunicación a personas con autismo. Pero, básicamente, responden a intervenciones educativas no escolares y, en muchos casos en una lengua no española (inglés, fundamentalmente).

Con respecto a los programas basados en enfoques *conductuales*, se destacan el método Lovaas y el *Applied Behaviour Analysis* (ABA: Análisis Aplicado de la Conducta). El método desarrollado por el doctor Ivar Lovaas (1987), de la Universidad de California, en EE. UU. tenía como objetivo principal aumentar las conductas adaptativas y reducir aquellas inadecuadas. Los principios de la intervención consideran el uso de técnicas de estimulación, reforzamiento, moldeamiento y el retiro gradual de los estímulos de apoyo. Con este método, se mejoran habilidades como la atención, la obediencia, la imitación o la discriminación. Pero, ha sido criticado por la dificultad de generalizar las conductas aprendidas para su uso en un ambiente natural espontáneo, por

²⁹³ El enfoque gotodidáctico es una orientación didáctica en un cruce disciplinar donde convergen todas esas posiciones o suposiciones.

apuntar a mejorar el cociente intelectual (CI) y porque un aprendizaje tan estructurado no es representativo de interacciones naturales.

El método ABA²⁹⁴ retoma el método Lovaas modificando algunos aspectos. ABA se basa en fomentar conductas mediante refuerzos positivos e inhibir aquellas no deseadas mediante mecanismos de extinción. Uno de los métodos de instrucción es el entrenamiento en ensayos separados (*Discrete Trial Training*, DTT) que descompone habilidades específicas en pequeños pasos, que se aprenden de una manera gradual. Se enseñan desde habilidades de atención hasta otras más complejas como conductas verbales o sociales.

De ABA, derivan otras intervenciones recientes llamadas *Pivotal Response Training*, *Natural Language Paradigm* e *Incidental Teaching*. Los estudios no han podido demostrar la superioridad de uno u otro método de aplicación (Sheinkopf & Siegel, 1998).

El programa de **Lorna Wing** cuestiona el condicionamiento operante conductista, planteando que “las deficiencias del lenguaje en los trastornos autistas se deben primordialmente a la falta de un impulso innato a comunicarse con otros” (Wing, 1998, p. 117). El conductismo no ayudaría a desarrollar estrategias de resolución de las problemáticas relacionadas con el lenguaje y la comunicación, puesto que, aunque la producción de palabras emerja como un aprendizaje, no se puede condicionar, así, la intencionalidad, la cooperación, las implicancias, etc. En este sentido, Wing propone una técnica siguiendo un modelo comunicativo: enseñar a usar el lenguaje en contextos significativos, en situaciones concretas, “preparar palabras y dibujos (...) que tengan significados en el mundo real” (Wing, 1998, p. 117). La corrección del uso erróneo no es *castigado*, pero tampoco corregido y sí considera premiar los usos correctos del lenguaje. En los casos de mutismo total, sugiere el uso de signos.

La intervención *Treatment and Education of Autistic and Related Communication-Handicapped Children* (TEACCH), fue creado por Erick Schopler en 1966, en Carolina del Norte, EE. UU. Ese es un método combinado de modelos conductistas y evolutivos. Se caracteriza por una enseñanza individualizada y

²⁹⁴ Es un método que se aplica en la ciudad de Córdoba.

estructurada, teniendo como propósito desarrollar habilidades comunicativas y promover el uso de éstas en contextos espontáneos-naturales.

La intervención apunta a incidir en el modo de pensar, aprender y experimentar el mundo de las personas con TEA. Las diferencias cognitivas explicarían los síntomas y los problemas conductuales que presentan. TEACCH utiliza procedimientos de ensayo discreto y teorías de la psicolingüística y la psicología del desarrollo. Propone interacciones de juego entre adultos y niños para motivar la enseñanza.

En sus inicios, esta metodología se utilizó en la educación *especial* (privada), mientras que en la actualidad se ha extendido a la educación regular en muchos países del mundo (Schopler, 2000), considerándola una metodología que beneficia tanto a los niños con TEA como a sus compañeros de clase.

El programa TEACH integra a los padres y a terapeutas en el proceso de aprendizaje. Emplea ayudas visuales para ofrecer información en cuatro ámbitos:

1. Organización del entorno espacial: imágenes en los lugares que recuerdan *qué* hacer en ellos,
2. Agendas: dibujos y pictogramas para anticipar la secuencia de actividades durante un tiempo,
3. Fotografías o dibujos que informan *cómo* realizar actividades de forma independiente,
4. Organización de tareas: describen *qué* tarea hacer y *cómo* sin necesidad de lenguaje verbal.

El problema de este programa se evidencia cuando el estudiante con TEA tiene que *usar* el lenguaje para dar cuenta de sus necesidades e intereses a otras personas, ya que este enfoque no favorece la producción comunicativa en interacciones interpersonales. Igualmente, la evidencia científica de la eficacia de este modelo no está aún validada (Eikeseth, 2009).

El sistema de *Comunicación Total* fue creado por Benson Schaeffer y colaboradores, en los ochenta, como un sistema alternativo de *comunicación*. Originariamente, surgió como un sistema de signos para personas con sordera (Schaeffer, Arlene & Kollinzas, 1994) y mutismo y luego se lo trasladó como técnica a otros diagnósticos. Es un sistema bimodal que combina los signos manuales y las palabras simultáneamente, favoreciendo la oralidad. Gradualmente, se van

introduciendo otras formas *aumentativas* de interactuar, durante el proceso de enseñanza (agendas, pictogramas, imágenes, etc.).

Este es un modelo combinado de funciones comunicativas y moldeamiento conductual. La técnica del encadenamiento y marcha atrás permite la adquisición de cada signo que se enseña y su uso espontáneo generalizado. Este sistema evita la asociación entre interacción o intercambio lingüístico y castigo (condicionamiento operante) y estimula un proceso gradual de aprendizaje de signos. Utiliza el procedimiento denominado 'aprendizaje sin error', para evitar la desmotivación. El aprendizaje con este método se produce de manera incidental. Es tarea de las personas que trabajan con él determinar el movimiento natural con alguna intención comunicativa para, posteriormente, utilizar el moldeamiento.

Ahora bien, aunque la enseñanza directa del habla signada favorece la organización visual del entorno, la técnica hace hincapié en la situación pragmática sin considerar otros niveles y procesos del desarrollo de la lengua. La estimulación de la interacción reproduce los espacios o contextos *naturales* donde se producen las interacciones sociales y, en este sentido, la carga emotiva y el bombardeo estimular que experimentan las personas con TEA no son tenidos en cuenta.

El sistema de *Comunicación Facilitada* (CF) fue creado por Rosemary Crossley (1994) y permite que las personas con acceso limitado o inexistente de la lengua hablada puedan expresarse a través de las nuevas tecnologías. Esta técnica se basa en la idea de que las personas con TEA u otros diagnósticos poseen capacidades de actuación oral bloqueadas, por lo tanto necesitan una alternativa o un proceso aumentativo de expresión para canalizar la producción.

Esta técnica consiste en usar la computadora, con el apoyo de un instructor(a) (facilitador/a), como herramienta para interactuar con los demás. El medio tecnológico genera una distancia interpersonal que atenúa las presiones que la simultaneidad ejerce sobre personas con TEA. Esta mediación disminuye el impacto emotivo, evita los requerimientos del intercambio e interrelación comunicativa y establece una distancia pragmática-situacional (espacio-temporal).

Por medio de computadoras, las personas con autismo inician un proceso de intercambio que comienza con imágenes visuales, luego con carteles escritos y finalizan

escribiendo con el teclado. A diferencia del TEACH, la CF promueve la producción a través del uso del lenguaje verbal en su modalidad escrita como forma privilegiada del intercambio comunicativo.

Uno de los aspectos que explicita la CF es la segmentación, en diferentes pasos, de las instancias del evento comunicativo. De este modo, desarrolla la lengua escrita en un proceso paulatino de lo que involucra el comportamiento comunicativo, lingüístico (inclusive a nivel motriz) escriturario. Sin embargo, la CF es rechazada desde diferentes ámbitos científicos y desaconsejada desde las reglamentaciones por plantear la invalidez de los resultados. Al haber un *facilitador* que ayude en el proceso de escritura de las personas con diagnóstico de TEA, lo escrito, en cuanto producto lingüístico y comunicativo ¿es del facilitador o del persona con TEA? Al no saberse la autoría, se cuestiona el método.

Otro programa es el *Communication DEALL*, creado, en el 2000, por Karanth, en India. Este es un programa de intervención para niños con autismo de 0 a 6 años. El objetivo es lograr que los niños, a los 6 años, se integren en escuelas regulares. El proceso de intervención lo lleva adelante un equipo multidisciplinario orientado a desarrollar habilidades motrices, comunicativas, cognitivas, sociales y emocionales (Karanth, Shaista & Srikanth, 2010).

En Chile, Huaiquían (2009) desarrolló el programa PIBI enfocado en el desarrollo de las FE de niños entre 3 y 8 años de edad con diagnóstico de TGD. Este programa se fundamenta en el uso de imágenes ya que favorecerían las experiencias cotidianas, la flexibilidad mental y la anticipación de comportamientos. Consideran relevantes:

1. La educación como la principal vía de intervención para los niños con autismo,
2. El uso de material visual en procesos de intervención: las imágenes son organizadores y claves para darle sentido a la acción.

Otro modelo es el de finales de los ochenta promovido por orientaciones naturales de la educación escolar (Schopler & Mesibov, 1985). La *Enseñanza Natural del Lenguaje* en L1 se propone, además, para el currículo escolar. Desde el punto de vista lingüístico, retoma los modelos de adquisición típica de la lengua y se realiza considerando los contenidos relevantes del estudiante, organizado sobre los aspectos

funcionales específicos. A nivel comunicativo, utiliza la asertividad en las interacciones comunicativas. Cognitivamente, considera relevante controlar las variables de adaptación y de integración social. No tiende a generalizar las habilidades aprendidas más allá del contexto de enseñanza y realiza una generalización sólo del estímulo. Afectivamente, incrementa la motivación para aprender y promueve la autonomía. Desde una perspectiva didáctica, varía las tareas en bloques de ensayos para mejorar el rendimiento.

En fases iniciales, la intervención se centra en torno a **funciones comunicativas** en L1 reducidas (petición y rechazo), con contenidos relativos a objetos cotidianos y concretos (alimentos, objetos), o acciones placenteras o displacenteras (actividades y acciones de los otros agradables y desagradables), partiendo de las respuestas del estudiante. La extensión del programa depende de las características personales del perfil dinámico funcional.

En síntesis, no hay consenso sobre qué modelo de intervención es el más adecuado. Pero, hay consenso en cuanto a que la orientación psicoeducativa (basada en los principios de modificación de conductas y en las teorías del aprendizaje) y el apoyo comunitario (compañeros, tutores, educadores, familia, equipo sanitario, etc.) favorecen el aprendizaje. Para ello, se considera necesaria la intervención temprana e individualizada, en entornos naturales, que orienten a generalizaciones dentro del contexto en el que se enseñaron, que respeten el perfil dinámico funcional de la persona con TEA, con el seguimiento de la familia y de un grupo multidisciplinario de profesionales.

Las intervenciones orientadas a lograr aprendizajes significativos, funcionales, espontáneos y generalizables en un ambiente de motivación, han de potenciar y permitir el desarrollo de habilidades que sean utilizables en contextos naturales. Por lo tanto, la intervención en el ámbito educativo apunta también a mejorar la calidad de vida y lograr los aprendizajes y la participación de los estudiantes con autismo en su familia, la escuela y la comunidad.

Los modelos anglosajones han propuesto metodologías psicoeducativas para personas con diagnóstico de TEA y han permitido diferentes procesos de intervención. Sin embargo, dichos modelos no responden a la realidad del español actual. Asimismo,

la enseñanza a personas con autismo y la búsqueda de métodos adecuados se han llevado a cabo, sobre todo, en el ámbito privado (escuelas para estudiante con autismo, centros privados de rehabilitación o consultorios); el paradigma inclusivo de la escuela pública es actual. Los métodos lingüísticos y comunicativos para personas con dicho diagnóstico dan cuenta, en muchos casos, de recortes metodológicos históricos, con enfoques tradicionales en enseñanza de lenguas (formales y funcionales), y el paradigma positivista (en el ámbito de la salud). Y, los enfoques más actuales están básicamente orientados a la enseñanza de la lengua inglesa o la L1 y, mayoritariamente, para la escuela primaria donde se incluyen estudiantes con certificado de TEA.



Universidad Nacional de Córdoba
2021 - Año del homenaje al Premio Nobel de Medicina Dr. César Milstein

**Hoja Adicional de Firmas
Informe Gráfico**

Número:

Referencia: María Laura Grosso - Tesis. Letras

El documento fue importado por el sistema GEDO con un total de 470 pagina/s.