

**COMPETENCIA COMUNICATIVA Y HABILIDADES COGNITIVO-DISCURSIVAS
COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL PARA FAVORECER LA INCLUSIÓN
EDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON SÍNDROME DE ASPERGER**

**Alejandra Acevedo Giraldo
Dora Luz Galindo Aguas
Lina Marcela Gómez Pérez
Diana Carolina Orozco Pérez
Carolina Tamayo Ruiz**

Asesora:

Luz Helena Uribe Pedroza PhD

**Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Departamento de Educación Infantil
Licenciatura en Educación Especial**

Medellín, febrero de 2010

COMPETENCIA COMUNICATIVA Y HABILIDADES COGNITIVO-DISCURSIVAS COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL PARA FAVORECER LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON SÍNDROME DE ASPERGER

DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

Teniendo en cuenta que la pragmática está inmersa en todos los actos comunicativos, para el planteamiento de este proyecto de investigación es importante partir de una serie de supuestos: Por una parte, la comunicación es un proceso que nos permite enviar y recibir mensajes a través de diferentes canales; los cuales llevan implícito un código común entre los participantes y cuya finalidad es producir un efecto en el otro. Por otra parte, la comunicación lleva inmerso el lenguaje; el cual, es una facultad del ser humano que a través de los signos o de una lengua le permite hacer uso de la misma en cualquier contexto. De éste, se derivan cinco niveles o componentes, que Robert Owens (2003) denomina morfosintáctico, fonológico, semántico y pragmático y a través de los cuales se estructura y se materializa el lenguaje.

En particular, uno de los aspectos más significativos del lenguaje es su uso; visto no sólo desde el desarrollo cognitivo y comunicativo, sino incluyendo, además, los aspectos paralingüísticos, que son los elementos propios del habla de cada persona (timbre, entonación, ritmo, sonidos, silencios) y los aspectos extralingüísticos que son las actitudes y la disposición física de cada hablante (movimientos, posturas, contacto físico) que permiten su adecuación contextual. Estos aspectos, comúnmente conocidos como *pragmática del lenguaje*, implica, por una parte, la emisión de actos de habla elocutivos (i.e., la trasmisión de la intención comunicativa del enunciado de un emisor), prelocutivos (i.e., la respuesta o acción que se desencadena en el receptor) y significados inferenciales, que facilitan la comprensión de las intenciones comunicativas de los diferentes hablantes (Austin, 1962 y Searle, 1976; citados en Gallardo-Paúls, 2005). Por otra parte, en ella también convergen los elementos interactivos¹, que reflejan la forma en que se distribuyen los turnos de conversación y los elementos textuales² que le confieren coherencia y cohesión a los mensajes producto de esa interacción comunicativa (Gallardo-Paúls, 2005, 2009).

En otras palabras, la pragmática es el componente lingüístico que permite al sujeto comprender el uso del lenguaje en un contexto. La pragmática del lenguaje es, por tanto, un elemento fundamental en la interacción humana; ya que refleja la capacidad y destreza para articular apropiadamente factores sociales, emocionales, cognitivos y lingüísticos en el momento de enviar y recibir un mensaje dentro del marco de un contexto comunicativo (Twachtman-Cullen, 1998; citado en Martín-Borreguero, 2005). Un contexto de interacción y comunicación real, que implica la participación de interlocutores reales (i.e., hablantes y oyentes), que deben aceptar y estar atentos a la diversidad de usos y expresiones lingüísticas que en él se puedan presentar; pues de ello depende la interpretación de su significado (Acuña y Sentis, 2004).

¹ Son categorías que surgen al considerar que todo mensaje se dirige a un receptor; por ello, guardan relación con los roles que se asumen en los diferentes momentos de la interacción comunicativa.

² Son categorías pragmáticas vinculadas a la naturaleza gramatical del mensaje que construye el hablante y el valor que éste puede tener con relación a la adecuación léxica y las cadenas correferenciales, las estructuras morfosintácticas, los conectores y las superestructuras textuales.

Es en este sentido, la semántica y la pragmática están en permanente interrelación y no se pueden desligar; pues es innegable que comparten un espacio común. De hecho, González Montero (2008) sostiene que:

“Al poner la semántica en clave pragmática, la fuente responsable del sentido de los enunciados ya no puede ser más que un espacio heterogéneo que se singulariza en la emisión particular de tal o cual persona. ...Cuando alguien habla, actualiza las constantes que componen toda lengua y, simultáneamente, las presuposiciones compartidas que componen un espacio de condiciones comunes de enunciación...” (p. 23).

Esta interrelación entre los componentes semánticos y pragmáticos del lenguaje favorece la posibilidad de destacar más ampliamente el carácter social del mismo; pues hace ver los enunciados, mensajes o discursos de los hablantes como realizaciones efectivas que responden a presuposiciones implícitas de carácter colectivo. Así pues, mientras el componente semántico le permite al lenguaje expresar su doble sentido de transmisor de información y medio de acción sobre los demás seres, el componente pragmático hace posible que estos sentidos sean puestos en juego durante la interacción comunicativa. Esta interrelación saca, por tanto, a la luz el hecho de “que las personas se hablan las unas a las otras y que cada vez que lo hacen, actúan” (p. 23). En otras palabras, además de ser una forma de expresión de las oraciones y proposiciones, el lenguaje puede ser visto también como una forma de comportamiento colectivo que funciona a través de actos cotidianos de comunicación y significación, que se sustentan en las presuposiciones originadas en los roles que asumen los hablantes y que otorgan valores a lo que dicen (González Montero, 2008).

Ahora bien, en el caso particular que compete a este proyecto de investigación, la relación entre estos dos componentes adquiere especial importancia debido a las graves alteraciones lingüísticas y de comunicación que suelen caracterizar a los alumnos con Síndrome de Asperger (SA). Así pues, si bien las habilidades fonológicas, sintácticas y gramaticales parecen seguir en la mayoría de los casos un curso de desarrollo apropiado y que se refleja en la adquisición de un léxico amplio y sofisticado, se debe destacar la existencia de alteraciones significativas a nivel de las habilidades semánticas y pragmáticas.

En particular, tanto la práctica clínica como la investigación (Ozonoff, Dawson, & McPartland; Boucher; Ozonoff & Miller; citados en Martín Borreguero, 2005; entre otros) han demostrado que a nivel semántico los niños con SA evidencian un desinterés y cierta torpeza a la hora de definir y utilizar términos comunes y coloquiales. Un alto porcentaje de ellos presenta serias dificultades a la hora de comprender y utilizar conceptos abstractos y, en particular, aquellos que deben ser definidos en términos de temporalidad (p. ej., antier, pasado mañana, mañana) y espacialidad en el tiempo (p. ej., después, antes, primero). Además, estos niños presentan una tendencia hacia la interpretación literal del lenguaje; la cual se traduce en la manifestación de dificultades para realizar inferencias y comprender o hacer uso de los dobles sentidos, el lenguaje figurativo o metafórico y las expresiones idiomáticas, como los sarcasmos y el humor irónico.

Con relación al componente pragmático, la situación parece ser más crítica; pues muchas de las habilidades y competencias implicadas en el uso social del lenguaje se encuentran severamente afectadas en las personas con SA. Así pues, se observa un déficit en el uso flexible de los actos de habla y, por ende, la comprensión de la intencionalidad de la comunicación o la expresión de la misma es idiosincrática y no permite adaptar su

discurso a la respuesta del receptor. Específicamente, se caracterizan por expresar sus intenciones comunicativas de una forma particular o que sólo ellas pueden entender; con lo cual, tienden a establecer una comunicación de naturaleza instrumental (es decir, dirigida a satisfacer sus intereses o necesidades físicas y emocionales), expresan rápidamente sus preferencias, deseos y hacen comentarios que no siempre son relevantes (Martín Borreguero, 2005, Prior & Ozonoff, 2007; Tager-Flusberg & Caronna, 2007).

En consecuencia, suelen manifestar problemas para tomar la iniciativa o terminar las conversaciones, cambiar de tema y exhiben una incapacidad para apreciar y comprender las claves sociales no verbales que acompañan el discurso y, particularmente, cuando se trata de la emisión y/o recepción de comentarios que tienen una naturaleza social o que son culturalmente aceptados (p. ej., hablar de eventos cotidianos, conocer o compartir los intereses y gustos de una persona, entre otros). Los patrones de entonación, la regulación del volumen, la velocidad y la prosodia del habla también están claramente alterados en muchos de los casos (Koning & Magill-Evans, 2001; citado en Tager Flusberg & Caronna, 2007) y, por ello, es posible afirmar que las personas con SA presentan alteraciones en el desarrollo de los aspectos suprasegmentales³ del lenguaje. Por último, cabe destacar que su uso del lenguaje es limitado y, por ello, sus comentarios, solicitudes y peticiones (para, incluso, aclarar sus dudas o errores en la interpretación de los intercambios comunicativos), así como sus descripciones de eventos y el reconocimiento frente al discurso del otro son poco frecuentes; pues pueden fallar en el seguimiento de las reglas de cortesía, o tienen problemas con el mantenimiento y la toma de turnos (Martín Borreguero, 2005, Prior & Ozonoff, 2007; Tager-Flusberg & Caronna, 2007).

Aunque la literatura afirma que los niños con SA no suelen presentar alteraciones en la totalidad de los componentes del lenguaje (i.e., sintáctico, fonológico y gramatical) y, por ello, atraviesan las mismas etapas de desarrollo, algunos autores consideran que puede haber algunos retrasos en la edad de aparición de algunos de ellos. Así, Martín Borreguero (2005), Szatmari (1989) y Attwood (2002) coinciden con Hans Asperger al afirmar que, en términos generales, las principales dificultades en la pragmática radican en retraso en el desarrollo de un lenguaje expresivo superficialmente perfecto, pero que se caracteriza por ser formalmente pedante, estar acompañado de una prosodia inusual, presentar ciertas peculiaridades en el tono de la voz y manifestar un deterioro en la comprensión de la comunicación, que incluye errores producto de una interpretación literal o implícita (i.e., lo sobreentendido) de un contenido que, por el contrario, puede estar sugiriendo la existencia de un doble sentido.

En el contexto escolar, estas dificultades pueden estar limitando no sólo el establecimiento de relaciones e intercambios comunicativos apropiados, la realización de actividades grupales o la participación en las actividades lúdicas; sino que también están generando conductas desadaptativas y disruptivas dentro y fuera del aula o creando una incapacidad para interpretar los eventos comunicativos del interlocutor (p. ej., la expresión o manifestación de sentimientos y necesidades o la discusión de ideas, pensamientos y opiniones); es decir, una serie de aspectos que se espera puedan ser comprendidos por el docente e interpretados apropiadamente por el alumno. En este sentido, cabría entonces pensar que el rendimiento académico de los estudiantes con SA puede verse afectado por una dificultad en los procesos de significación (i.e., incapacidad para encontrarle sentido a aquellos contenidos que tienen un carácter abstracto, pragmático

³ Entonación, acento y ritmo de la voz

y/o social) y, en consecuencia, podría estarse generando una incapacidad para poder construir conocimientos significativos.

Ahora bien, al centrarse en el marco de las exigencias del mundo circundante, la inclusión educativa se ha propuesto como una alternativa para responder a las necesidades individuales de los estudiantes con o sin Necesidades Educativas Especiales (NEE). No obstante, las estrategias de intervención pedagógicas para que ésta sea exitosa no se han desarrollado a la par de las necesidades de los individuos y, en muchas ocasiones, no se focalizan es aspectos que son fundamentales en la manifestación del trastorno y que también pueden favorecer el mejoramiento de su rendimiento académico. Esto no parece diferenciarse de lo que ocurre con las personas que presentan Trastornos del Espectro Autista (TEA) y, en particular, SA en otros ámbitos de atención e intervención.

Rodríguez Muñoz (2007), por ejemplo, destaca como el lenguaje y la comunicación han sido aspectos insuficientemente analizados a la hora de ofrecer una solución a problemáticas relacionadas estrictamente con el sistema lingüístico. Así pues, aunque la intervención del lingüista o del terapeuta de lenguaje sea inevitable para resolver asuntos relacionados con la comunicación en las personas con TEA y SA, este investigador enfatiza que ésta debe estar acompañada y en permanente comunicación con el trabajo desarrollado por los profesionales de otros dominios del saber. En este sentido, señala, por ejemplo, como los psicólogos, que fueron los pioneros en prestar atención a las limitaciones que presentan estas personas con la producción y comprensión verbal. De forma similar, presenta una compilación de literatura a partir del cual busca dar cuenta de los trabajos sobre comunicación, Autismo y síndrome de Asperger que se ha desarrollado en los últimos años (i.e., desde 2000 a 2007) y que parten del uso de diferentes metodologías discursivas, pragmáticas, psicolingüísticas, o de otra índole, para encargarse del estudio de este tipo de trastornos y su producción oral.

Con base en estos argumentos y retomando el contexto escolar y, en particular, la inclusión educativa de los estudiantes con SA, es importante partir de la idea que estos niños y jóvenes, en algunos sentidos, suelen pasar desapercibidos, porque con el paso del tiempo muestran una reducción en la manifestación de la sintomatología y/o mejoran algunas de sus habilidades gracias a sus propias fortalezas o a los programas tempranos de intervención especializada (Attwood, 2000). Su capacidad intelectual y memorística, su marcado interés y amplio conocimiento sobre algunos temas, así como su facilidad para aprender de ellos y la fluidez y, en muchos casos, sofisticación de su lenguaje pueden hacer al docente olvidar que se enfrenta con un estudiante que necesita de adaptaciones y acompañamiento directo. Pese a ello, la utilización de propuestas de enseñanza estructurada – sustentadas en la educación especial o en las nuevas tendencias de educación inclusiva – son las que de acuerdo con los desarrollos investigativos permiten alcanzar mejores resultados; pues ofrecen al estudiante con SA la posibilidad de alcanzar metas y logros académicos congruentes con su capacidad intelectual. (e.g., Attwood, 2000; Jordan, 2003; Jordan & Powell, 1996; Martín Borreguero, 2005; Rivière, 2001, entre otros).

Así, se ha encontrado que ciertos enfoques farmacológicos, psicológicos de corte conductista (como el Método TEACCH, las historias sociales, entre otros) o de terapia del lenguaje tienen consecuencias positivas en lo que se refiere al mejoramiento o adquisición de habilidades lingüísticas, sociales, prosociales y cooperativas, así como en la reducción y eliminación de conductas características del trastorno, como rituales, rutinas o aquellos comportamientos que son más disruptivos y problemáticos (por

ejemplo, agresividad, ansiedad, etc.). Es decir, son propuestas o programas de intervención orientados a paliar la severidad de los síntomas centrales del trastorno, a partir de la promoción de la adquisición de habilidades y conductas más adaptativas. Sin embargo, aunque éstas puedan ser implementadas dentro del ámbito educativo, no abarcan integralmente las múltiples y diversas necesidades que los niños, jóvenes o adultos puedan presentar dentro de ese contexto y tampoco hay nada que pruebe que permitan mejorar la comprensión y la comunicación o que favorezcan la actuación independiente del apoyo o el acompañamiento de sus docentes, compañeros o en general, de la estructura colectiva (Jordan & Powell, 1996).

En consecuencia, los programas de inclusión educativa requieren de un acompañamiento especializado, donde se implementen intervenciones individuales y reforzadas con un apoyo y seguimiento sistemáticos a los docentes, compañeros y familia; de manera que se generalicen las estrategias de intervención a los diferentes contextos. Estas intervenciones deben ser de tipo pedagógico y propender por el desarrollo y fortalecimiento de habilidades lingüísticas, comunicativas y cognitivo discursivas del estudiante con SA y, de forma paralela, estar asociadas a la modificación y refuerzo permanente de los patrones de comunicación de quienes le rodean.

Con relación a este aspecto, muchos expertos en el tema (Attwood, 2002; Jordan, Jordan & Powell, 1996; Martín Borreguero, 2005; Rivière, 2001, entre otros) coinciden en apoyar contundentemente la educación inclusiva como el modelo ideal para educar a estos estudiantes. No obstante, esto no parece ser posible para todos, por lo menos al principio, pues una minoría presenta necesidades educativas y conductuales que van a requerir un acompañamiento más individualizado e impartido por otros profesionales o en instituciones especializadas. Cabría, entonces, agregar que dadas estas condiciones, la institución educativa también podría convertirse en el espacio propicio para adquirir, desarrollar, potenciar y mejorar las competencias comunicativas y cognitivo discursivas, que están afectando significativamente su funcionamiento general y, particularmente, su rendimiento escolar.

No obstante, como señala Attwood, para que la inclusión educativa de estos niños(as) tenga éxito, es necesario lograr no solo una participación activa de la familia y los agentes educativos, sino además ofrecerles la debida preparación y acompañamiento especializado para que puedan afrontar las dificultades cognitivas, emocionales y lingüísticas que los caracterizan. En este sentido, destaca la importancia de que los profesores cuenten con una clara disposición, unas reacciones emocionales predecibles, flexibilidad frente al desarrollo del currículo y un estilo de enseñanza que se acomode fácilmente a las características de los estudiantes con SA, pero que también esté en posibilidad de ver el mundo desde su perspectiva y reconocer sus fortalezas y aspectos positivos.

Así, además de que los padres tengan un apoyo permanente de especialistas que los orientan frente a la cotidianidad, este autor señala reiteradamente que uno de los apoyos más destacados implica que toda la comunidad educativa tenga conocimiento de las características del trastorno; para, de este modo, poder comprender y proponer estrategias de intervención pedagógica frente a las actuaciones del niño o adolescente en el aula y en los diferentes entornos. Además, al hablar de su experiencia de tener un alumno con SA en su aula, Pedro Padrón Pulido (2004) señala que la intervención pedagógica no debe hacerse sólo desde el sujeto e ignorando lo imprescindible que es el contexto para lograr este objetivo. Por ello, en coherencia con lo planteado por Attwood,

destaca la necesidad de partir de una flexibilización del currículo, en la que, por ejemplo, se combine el nivel de atención prestada al estudiante con SA con una intensidad similar a la que se manifiesta hacia el resto del grupo. De este modo, el trabajo dirigido a unos y a otros no será paralelo, sino aunado. Por último, propone que la inclusión educativa no sólo depende del mejoramiento de las competencias en la interacción, sino de la respuesta del grupo a los esfuerzos que realice la persona a nivel socio-afectivo como curricular.

De forma más específica, María del Carmen López (2008) en su trabajo de “Intervención educativa con un alumno con Síndrome de Asperger” destaca la necesidad de intervenir desde el contexto del aula las dificultades en la interacción social, en el autocontrol emocional y la comunicación, así como aquellas que implican aspectos sensoriales y motores, o que tienen repercusión en el desarrollo del trabajo escolar. Igualmente, para lograr la implicación y motivación del estudiante, enfatiza la importancia de facilitar su participación activa en todo el proceso de intervención pedagógica. Ello implica, proponer actividades concretas (i.e., manipulativas) en las que pueda tomar parte, tanto en el diseño como en el aprendizaje de aquellos aspectos que se busca alcanzar.

Por su parte, además de considerar que la inclusión educativa ofrece posibilidades para que el niño alcance metas académicas congruentes con su capacidad intelectual, Pilar Martín Borreguero (2004) sostiene que la obtención de logros se convierte en una fuente de refuerzo positivo para el alumno, de manera que tiene efectos muy relevantes no sólo para el desarrollo de un autoconcepto positivo, sino también para incrementar la autoconfianza en sus propias habilidades. No obstante, subraya la necesidad de que los padres participen activamente desde el hogar, apoyando las estrategias y programas de intervención pedagógica que se diseñan e implementan en el contexto escolar; dado que ello permitiría un incremento en la consistencia de las estrategias conductuales y la generalización de las técnicas de instrucción que esperan lograr un cambio positivo en la conducta y rendimiento académico del alumno.

El papel del educador especial es, por tanto, adoptar un nuevo rol que le permita brindar apoyo a la institución educativa y la familia para determinar y cubrir las necesidades del alumno, definir objetivos e identificar problemas, discriminar las posibles opciones y soluciones, escuchar y reflexionar de manera crítica frente a las posibilidades de mejoramiento de las condiciones que favorecerán el rendimiento del estudiante (Dunst, 2002, citado en Canal Bedia y Guisuraga Fernández, 2008). Así pues, además de la estructuración del contexto escolar y adaptación del currículo a las dificultades y necesidades específicas del estudiante, de acuerdo con algunos autores el educador especial debe encargarse de informar y formar a los profesores sobre: (a) la variabilidad en la expresión de la sintomatología, para así poder identificar e interpretar adecuadamente las conductas inapropiadas e idiosincráticas que pueda presentar el estudiante, (b) el perfil de habilidades cognitivas y lingüísticas que les permitirán determinar sus potencialidades, debilidades, así como evitar el establecimiento de demandas y expectativas poco realistas y que pueden incrementar tales conductas; (c) el uso de estrategias pedagógicas y didácticas focalizadas en la clarificación de objetivos e instrucciones que facilitarán al estudiante la comprensión y desarrollo de las diferentes tareas y actividades escolares; (d) la enseñanza de habilidades sociales como objetivo transversal en todas las áreas del currículo, como un medio para favorecer las oportunidades de interacción con sus iguales, la comprensión y resolución de situaciones en las que debe aplicarse el juicio práctico, así como disminuir sus dificultades para

determinar lo que es relevante (Attwood, Happe, Klin y Volkmar, Kuncze y Mesibov, Martín, citado en Canal Bedia y Guisuraga Fernández, 2008).

En términos generales, todos los elementos hasta aquí señalados reafirman por qué la inclusión educativa puede ser la estrategia de intervención más adecuada frente a las dificultades que trascienden las diferentes esferas de la cotidianidad de los niños con SA y, particularmente, de su proceso educativo. Sin embargo, es importante pensar por qué en este contexto la intervención suele partir o focalizarse en el mejoramiento de las habilidades sociales⁴, sin tomar en consideración el verdadero alcance de las dificultades lingüísticas, comunicativas, cognitivo-discursivas y conductuales en su aprendizaje. De hecho, aunque Attwood (2005), plantea la importancia de que haya un docente que apoye individualmente al alumno con SA (i.e., un maestro de apoyo), considera que su foco de atención debe orientarse hacia las actividades de interacción social, así como a ayudarle a comprender y percibir las señales sociales o a reconocer sus propias emociones. Es decir, la mayoría de las veces, la intervención en el contexto del aula se focaliza en aquellos aspectos que tienen que ver con las alteraciones en el desarrollo de la teoría de la mente y la coherencia central, que caracterizan a las personas que presentan este trastorno.

Por esta razón, como profesionales de la educación especial, este proyecto consideró como un deber investigar y dar a conocer los medios y recursos que podrían facilitar y propiciar un ambiente escolar inclusivo, que favorezca los procesos de aprendizaje de los estudiantes con SA, a partir de la provisión de una intervención pedagógica focalizada en el entrenamiento y mejoramiento de las habilidades comunicativas y cognitivo-discursivas. Con base en este principio, surgió la necesidad de investigar sobre el papel de estas habilidades en el aula. Es en este espacio donde particularmente se ponen de manifiesto las dificultades pragmáticas y semánticas del estudiante con SA; donde a través del contacto con sus pares y la implementación de estrategias didácticas y pedagógicas se pueden atenuar las barreras que imposibilitan el establecimiento de una comunicación eficaz y funcional, que, en última instancia, obstaculiza el proceso de enseñanza-aprendizaje y la promoción de su participación activa dentro del contexto escolar. Dentro de estas barreras se destacan, entre otras, las dificultades para comprender y seguir instrucciones, para abstraer, resumir, jerarquizar y organizar ideas, para establecer metas y prioridades, para organizar y expresar el discurso de una forma coherente, para comprender el lenguaje figurado y las expresiones lingüísticas propias de cada contexto.

Además de esto, no se puede olvidar que los estudiantes con SA también parecen presentar un aparente desinterés por el otro. Y cuando ese otro es el docente, tomando en cuenta que él es el mediador entre el pensamiento y el aprendizaje, se pierde la conexión de esa relación, que es fundamental para favorecer un adecuado proceso de inclusión educativa. Es por esto que el rol del educador especial implica también orientar, facilitar y acompañar al docente en el afrontamiento de las diferencias en la expresión de ciertas conductas y la comprensión e interpretación del discurso, así como en la adaptación de su enseñanza a las dificultades cognitivas, los estilos de pensamiento y aprendizaje del estudiante con SA. De este modo, el docente podrá aplicar estrategias pedagógicas especializadas, individualizadas y efectivas para dar respuesta a las habilidades y necesidades educativas específicas del estudiante y, por ende, para el favorecimiento de sus procesos académicos.

⁴ Por ejemplo, propiciar estrategias para poder enfrentar conflictos, fomentar la comprensión y expresión de emociones de una forma más adaptativa, trabajar en la conciencia y mejoramiento de la organización e imagen personal, facilitar la comprensión del doble sentido, el discurso humorístico y otras expresiones lingüísticas, así como disminuir el número de conductas problemáticas en el aula.

De lo anterior, surgieron algunos interrogantes, que fueron la base para el desarrollo del proceso de investigación:

¿Qué tipo de intervención y qué contextos se tienen en cuenta actualmente para el desarrollo del proceso educativo de estudiantes con SA? ¿Puede referirse a este proceso como inclusión educativa?

¿Conoce la comunidad educativa las características generales del estudiante con SA? ¿De qué manera influye este conocimiento en el desarrollo de su proceso educativo y, por ende, de su aprendizaje?

¿Cómo y por qué el entrenamiento en habilidades comunicativas y cognitivo-discursivas puede favorecer el proceso educativo y, en particular, la inclusión educativa del estudiante con SA?

Teniendo en cuenta que el aula es un contexto social demandante de una comunicación funcional: ¿por qué es importante pensar en las habilidades comunicativas y cognitivo-discursivas como un elemento para favorecer el proceso de inclusión educativa?

¿Cómo promover desde los procesos de inclusión educativa el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades lingüísticas y comunicativas de los estudiantes con SA para posibilitar una comunicación funcional que les permita desempeñarse de forma eficiente y alcanzar un nivel de aprendizaje apropiado a su edad y nivel académico?

¿Cómo promover desde la inclusión educativa el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades comunicativas y cognitivo-discursivas en pro del mejoramiento de sus habilidades sociales y cognitivas del estudiante con SA?

¿Cuál es el verdadero rol del educador especial en el proceso de inclusión educativa del estudiante con SA?

ANTECEDENTES

En nuestro país, el SA es poco estudiado. Esto se ve reflejado en el desconocimiento de su condición de ser un TEA y, por supuesto, de sus características generales, así como en las pocas propuestas de intervención, orientadas al mejoramiento de la calidad de vida de esta población y la escasez de investigaciones sobre el tema y, en particular, sobre los procesos educativos y los aspectos que deben ser tomados en cuenta para favorecerlos.

Una de las causas de dicho desconocimiento es la, ya nombrada, invisibilidad del síndrome; la cual conlleva a que muchas de las personas que lo sufren estén expuestas a varias situaciones desfavorables para su desempeño en la vida cotidiana y escolar. Además de las ya mencionadas a lo largo de la definición del problema de investigación, una de estas situaciones es el sin número de visitas a diferentes profesionales, que suele terminar sin ningún resultado concreto o lo que algunos padres y expertos en el tema han denominado “el carrusel médico” (Nancy Virgües, Directora de la Asociación Asperger Colombia, citada por Páez, 2007). En otras ocasiones, es posible llegar al establecimiento de un diagnóstico, pero éste es errado o, en el peor de los casos y el más común, pasan desapercibidos por presentar un nivel de inteligencia superior, así como un perfil cognitivo y académico irregular.

Debido a este desconocimiento, una de las investigaciones más recientes en el ámbito nacional (e.g., Naranjo, 2008) ha buscado identificar las características y dificultades cognitivas, comunicativas y sociales de los niños con SA, con el ánimo de detectar este síndrome a tiempo y, de esta manera, poder iniciar una intervención temprana con las familias. A través del establecimiento de un contacto telefónico con el autor, se pudo confirmar que el estudio partió de un trabajo diagnóstico con un grupo de 20 niños con SA y sus familias; pero, infortunadamente, hasta el momento no ha sido posible contar con datos concretos, pues este trabajo se encuentra en publicación.

Aunque esta investigación es reciente, es importante resaltar que posiblemente sólo podrá brindar aportes en relación a la identificación de la población; lo cual es debido a sus objetivos y, por ende, al enfoque clínico de la misma. No obstante, es importante retomarla, ya que por el contacto que tuvo el médico con las familias de los sujetos estudiados, se vio la necesidad de crear la Asociación Asperger Colombia; la cual busca formar un grupo de profesionales para difundir el conocimiento sobre el síndrome, defender los derechos de las personas que lo presentan y orientar a las diferentes familias en cuanto a sus características, las herramientas para que creen conciencia social en cada uno de los contextos en que participa el sujeto (i.e., académico, laboral y comunitario) y, además, darles una guía frente a algunos de los profesionales que orientan propuestas de atención para el favorecimiento de su calidad de vida. En otras palabras, de acuerdo con la información aportada por el Dr. Naranjo, la presentación de los hallazgos de esta investigación no sólo confirma el desconocimiento que hay sobre el SA y las pocas propuestas de investigación e intervención que a nivel nacional buscan favorecer a esta población en los diferentes contextos, sino que además, destaca la necesidad de que otras áreas del conocimiento hagan sus aportes para el favorecimiento de las condiciones sociales y educativas de las personas que presentan este trastorno.

Si se centra este análisis en el contexto del departamento de Antioquia, las investigaciones que se han realizado, son de la Facultad de Educación y la de Ciencia Sociales y Humanas de la Universidad de Antioquia. Estas investigaciones se han focalizado en su gran mayoría en las generalidades del Autismo o los TEA desde una perspectiva de corte psicológico, psicoanalítico, neurológico y psicopedagógico.

En términos generales, estas investigaciones describen y definen el Autismo retomando autores clásicos como Leo Kanner, Hans Asperger, Eugen Bleuler, y Angel Riviere, entre otros. Las temáticas tratadas retoman el recorrido histórico de la comprensión de estos trastornos, presentan un análisis del diagnóstico desde modelos neuro-cognitivos, revisan diferentes metodologías para el reconocimiento de emociones o la intervención en áreas como la adaptativa-cognitiva y el lenguaje. No obstante, vale aclarar que a pesar de tener relación con el tema de este proyecto de investigación, este último estudio no aporta mucho al análisis en cuestión pues ha sido desarrollado desde un enfoque psicoanalítico de corte Lacaniano.

La revisión de estas investigaciones refuerza estos énfasis al evidenciar el trabajo individualizado realizado por los profesionales especializados en cada una de estas disciplinas (i.e., psicólogos, psicopedagogos, educadores especiales, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionales, neurólogos) en contextos específicos donde se lleva a cabo la intervención, como el familiar, el institucional y el social.

De forma similar, es importante resaltar que aunque en algunos de estos proyectos se habla de un trabajo interdisciplinar, fueron realizados en instituciones especializadas, como el Centro de Servicios Pedagógicos de la Universidad de Antioquia. Por el contrario

y como se ha mencionado a lo largo de esta revisión del proyecto, se pretende realizar un trabajo centrado en el favorecimiento de los procesos académicos de las personas con SA incluidas en el aula, a partir de la intervención pedagógica de las habilidades comunicativas y cognitivo-discursivas y, prioritariamente, aquellas que guardan relación con aspectos pragmáticos y semánticos, que afectan significativamente no sólo la cotidianidad de estos estudiantes sino su rendimiento académico.

Por otra parte, se puede observar que la inclusión de las personas con SA en el sistema educativo antioqueño también ha dado algunos pasos de la mano de instituciones especializadas, como es el caso de la Fundación Integrar en la ciudad de Medellín. Así, algunos de los niños y jóvenes con SA matriculados en centros educativos (públicos y privados) reciben un acompañamiento directo de parte de personal especializado, que busca ayudar a los estudiantes a permanecer y promoverse en el sistema de educación formal desde el ciclo inicial hasta la educación superior; a partir del desarrollo de programas dirigidos al fortalecimiento de sus nivel académico, social y emocional así como a la formación de sus padres y docentes.

Ahora bien, durante el diseño de este proyecto se intentó establecer contacto con otras instituciones especializadas del Área Metropolitana (Instituto de Capacitación Los Alamos, el Arca Mundial, ADN - Alas de Nuevo; entre otros) con el fin de saber si realizaban o acompañaban procesos de inclusión educativa con esta población. Nuevamente, el desconocimiento frente al tema o la falta de información específica que permitiera confirmar cuál es el trabajo que hasta el momento se ha realizado con esta población fueron la respuesta común. Por ello, a lo largo de este proceso de investigación se esperaba poder obtener una respuesta objetiva frente a los procesos de inclusión que deben ser implementados con las personas con SA, así como el valor agregado para ofrecer a las instituciones educativas que, como la Fundación Integrar, ya realizan un trabajo especializado con estos estudiantes en la ciudad de Medellín.

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Con base en el planteamiento del problema, las preguntas que motivaron y orientaron esta propuesta de intervención así como los antecedentes aquí señalados, los objetivos de investigación se definen a continuación:

Objetivo general:

Identificar y analizar los elementos comunicativos y cognitivo-discursivos que deben sustentar el diseño de una propuesta de inclusión educativa para favorecer el desempeño académico de un estudiante con SA.

Objetivos específicos:

- Identificar las fortalezas y debilidades a nivel comportamental (desarrollo social y del control emocional), cognitivo, académico y curricular, así como en lo relacionado con las competencias comunicativas y las habilidades cognitivo-discursivas de un estudiante con SA incluido en el aula.

- Reconocer las características de los contextos familiar, social y escolar que benefician o limitan el desarrollo del proceso de inclusión educativa de un estudiante con SA a partir de la implicación de las competencias comunicativas y las habilidades cognitivo-discursivas.
- Diseñar una propuesta de inclusión educativa que tenga en cuenta el desarrollo y potenciación de las habilidades comunicativas y cognitivo-discursivas del estudiante con SA e implique las acciones específicas que cada uno de los agentes educativos (padres, docentes, compañeros, etc.) debe realizar para apoyar el proceso.
- Estimar la eficacia de las estrategias de intervención pedagógica que componen la propuesta de inclusión educativa planteada inicialmente y, en caso de ser necesario, generar alternativas de mejoramiento para sus debilidades.

MARCO TEÓRICO

Generalidades sobre el Síndrome de Asperger y su diagnóstico

El Autismo es un trastorno generalizado del desarrollo que afecta básicamente tres áreas del mismo, que desde las primeras descripciones de Leo Kanner (1943, traducido por Sanz Vicario, 1993) y los avances más recientes en su conceptualización han permanecido invariables (Rivière, 2001; Wing, 2005): *la interacción social, la comunicación y el lenguaje, así como la manifestación de patrones de conducta o intereses restringidos, estereotipos y repetitivos.*

En cuanto a las relaciones sociales, las personas con Autismo presentan una dificultad para relacionarse apropiadamente con los demás y con las situaciones sociales que se presentan cotidianamente. En el área de la comunicación, puede llegar a presentarse una ausencia total del lenguaje o un retraso y uso inadecuado en aquellas personas que lo poseen. Esto puede traducirse en la manifestación de graves alteraciones como las ecolalias (repetición de emisiones escuchadas con anterioridad), la comprensión e interpretación literal de enunciados, mensajes o expresiones lingüísticas, la falta de atención al lenguaje, las dificultades pragmáticas (es decir, con el uso social del lenguaje y en particular en aspectos relacionados con la flexibilidad en el uso de los actos de habla y, por ende, en la comprensión de la intencionalidad del discurso o la expresión del mismo de una forma adaptativa y en correspondencia con el del receptor), entre otras. Finalmente, pero no menos importante, son las dificultades a nivel de los patrones de conducta o lo que Kanner denominó la variancia del ambiente; es decir, aquellas características asociadas a la expresión de una inflexibilidad mental y una excesiva adherencia a las rutinas que imposibilitan la espontaneidad en las actividades de estas personas.

Aunque en sus inicios se describió como un único trastorno, con el paso del tiempo y los avances en la investigación el Autismo ha sido concebido como parte de un amplio espectro, descrito inicialmente por Lorna Wing y Judy Gould (1979; citado en Wing, 2005) como Trastornos del Espectro Autista (TEA), pero que, por, sus características, también son conocidos como Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD). Dentro de esta conceptualización se destaca básicamente el principio dimensional de la existencia de un “continuo” de trastornos, determinado por una alteración cualitativamente diferencial en

esas tres áreas y que abarca desde los trastornos con mayores dificultades hasta aquellos que, a pesar de mostrar alteraciones en esas mismas áreas, presentan un alto grado de funcionalidad, que los hace pasar desapercibidos.

De acuerdo con el manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-IV-TR) a un extremo de este espectro se encuentra, entonces, el Autismo clásico de Kanner; seguido por el Trastorno de Rett, el cual se presenta solo en niñas y cuya principal característica diferencial es la manifestación de un retroceso, que se hace evidente antes de los 3 años y que altera la adquisición del lenguaje expresivo, las habilidades sociales y el desarrollo motor. En tercer lugar, está el Trastorno Degenerativo de la Infancia, en el cual, después de un desarrollo aparentemente normal hasta los 2 años y antes de los 10, se pierden funciones y capacidades que ya han sido adquiridas por el niño. Seguidamente, se encuentra lo que comúnmente se ha denominado como Trastornos de Alto Funcionamiento y dentro de los cuales se destacan el Trastorno Autista de Alto Funcionamiento y el Síndrome de Asperger (los cuales se desarrollarán posteriormente con mayor profundidad; por presentar similitudes que competen el objeto de estudio de esta investigación), así como el Trastorno Generalizado del Desarrollo No Especificado, que se caracteriza por su dificultad para el establecimiento de un diagnóstico claro y preciso, en la medida en que la manifestación de sus alteraciones en nivel o especificidad no cumple con todos los criterios como para ser ubicado específicamente en ninguno de los trastornos citados (APA, 2000).

Para efectos de su desarrollo, este proyecto se enfocará en el Síndrome de Asperger (SA), dado que es un trastorno que ha recibido poca atención debido a su reciente reconocimiento como tal y al conocimiento de las particularidades de sus características. Además, como ya se ha mencionado, Colombia no es ajena a esta situación y a pesar de los avances en el estudio de los demás TEA, actualmente no existen muchas investigaciones sobre el desarrollo de la competencia comunicativa y las habilidades cognitivo-discursivas en el SA, y, mucho menos, sobre la atención educativa de los estudiantes que presentan el trastorno.

El término “Síndrome de Asperger” fue acuñado por primera vez en 1981 por Lorna Wing, en honor al pediatra austriaco Hans Asperger, quien cuarenta años antes había descrito un grupo de niños con características similares a las señaladas por Leo Kanner en sus autistas; pero cuya diferencia se basaba en la utilización de un lenguaje más funcional (Asperger, 1944) y la manifestación de una serie de características sociales, lingüísticas y cognitivas peculiares. En este sentido, la psiquiatra británica resumió el perfil de estos niños en una falta de empatía, la manifestación de ingenuidad, poca habilidad para hacer amigos, la utilización de un lenguaje pedante o repetitivo, una pobre comunicación no verbal y la expresión de un interés exagerado por ciertos tópicos y, en algunos casos, torpeza motora y mala coordinación (Wing, 1983).

Aunque para Hans Asperger el SA formaba parte de la “psicopatía autística”, y, en ese sentido, a pesar del tiempo algunos autores (Van Krevelen, 1971; Wolff y Barlow, 1979; Kay y Kolvin 1987; Nagy y Szatmari 1986; Wolff y McGuire, 1995; citados en Torres Iglesias, Caballero Andaluz y Rodríguez Sacristán, 2001) lo han seguido definiendo como un trastorno de la personalidad, cuyos síntomas iniciales no se manifiestan hasta una edad avanzada en el desarrollo del niño, para otros investigadores como Lorna Wing existen evidencias claras frente a la presencia de alteraciones en el comportamiento social que se dan en etapas del desarrollo del lenguaje preverbal, como la dificultad en la atención conjunta, la falta de reciprocidad social y una variedad de afecciones del lenguaje, que posteriormente mejoran, permitiéndole llegar a adquirir y dominar los

componentes estructurales y formales del mismo. Por estas características, esta autora y otros investigadores como Angel Riviere, Miriam de la Iglesia, Josep Artigas coinciden en ubicar al SA dentro de los TEA, argumentando que éste es un tipo de Autismo de Alto Funcionamiento. No obstante, plantean que, dentro de este grupo, el SA representa la parte del continuo que se caracteriza por presentar mayores habilidades cognitivas y un nivel de actuación más funcional o cercano a la normalidad; con lo cual, consideran que la fortaleza relativa de estas dos últimas características es lo que distingue al SA de otras formas de Autismo o TEA y, por ello, permiten que su pronóstico sea mejor.

Por su parte, otros investigadores como Gillberg o Martín Borreguero han admitido dentro del diagnóstico de este trastorno la posibilidad de un retraso inicial y leve en el desarrollo del lenguaje. Igualmente, aunque mantiene la idea de una continuidad entre autismo y SA, señala la posibilidad de que los dos diagnósticos se evidencien en un mismo niño. No obstante, para Saztari el Autismo y SA no son diagnósticos compatibles; con lo cual, la condición de Autismo, debe ser excluyente para establecer un diagnóstico de SA, donde lo nuclear del cuadro sería la presencia de un déficit social. (Martín-Borreguero, 2004, 2005)

Pese a estas discusiones y discrepancias cualitativas en las líneas de investigación del trastorno, el reconocimiento oficial del Síndrome de Asperger como categoría diagnóstica se da en 1994 con las publicaciones del DSM-IV y CIE 10; con lo cual, se busca establecer un consenso entre los investigadores y clínicos. Por ello, el DSM-IV (1994) y sus versiones más recientes (DSM-IV TR - 2000), consideran los siguientes criterios como pautas básicas para la identificación y establecimiento del SA:

A. Una alteración cualitativa de la interacción social, manifestada al menos por dos de las siguientes características:

1. Una alteración significativa en el uso de múltiples comportamientos no verbales como contacto ocular, expresión facial, posturas corporales y gestos reguladores de la interacción social
2. Incapacidad para desarrollar relaciones con compañeros, apropiadas para su nivel de desarrollo.
3. Ausencia de la tendencia espontánea a compartir disfrutes, intereses y objetivos con otras personas (p. ej., no mostrar, traer o enseñar a otras personas objetos de interés)
4. Ausencia de reciprocidad social o emocional

B. Expresión de patrones de comportamiento, intereses y actividades restrictivas, repetitivas y estereotipadas, manifestados al menos por una de las siguientes características (DSM-IV TR, 2000):

1. preocupación absorbente por uno o más patrones de interés estereotipados y restrictivos que son anormales, sea por su intensidad o su objetivo.
2. Adhesión aparentemente inflexible a rutinas o rituales específicos, no funcionales.

3. Manierismos motores estereotipados y repetitivos (p. ej., sacudir o girar manos o dedos, o movimientos complejos de todo el cuerpo).

4. Preocupación persistente por partes de objetos.

C. El trastorno causa un deterioro clínicamente significativo de la actividad social, laboral y otras áreas importantes de la actividad del individuo.

D. No hay retraso general del lenguaje clínicamente significativo (p. ej., a los 2 años de edad utiliza palabras sencillas, a los 3 años de edad utiliza frases comunicativas).

E. No hay retraso clínicamente significativo del desarrollo cognitivo o de las habilidades de autoayuda propias de su edad, comportamiento adaptativo (distinto de la interacción social) y curiosidad sobre del ambiente durante la infancia.

F. No cumple los criterios de otro trastorno generalizado del desarrollo ni de esquizofrenia.

Pese a las particularidades hasta aquí destacadas, el establecimiento de un diagnóstico preciso no es siempre tarea fácil y, por ello, algunos expertos en el tema (Attwood, 2002; Rivière, 2002; Gillberg, 1989, 1991 y Szatmari, Bartolucci y Bremner, 1989, citados por Martín Borreguero, 2004) consideran que la definición que ofrece la Asociación Americana de Psiquiatría (APA) es insuficiente. En consecuencia, han intentado resumir las principales características del SA, con el propósito determinar algunas diferencias con otros trastornos y tomar en consideración el hecho de si realmente existe en todos los casos un retraso inicial en la adquisición del lenguaje o unas alteraciones no estructurales y/o irregulares en el desarrollo del mismo:

- El trastorno comienza a manifestarse alrededor del tercer año de vida o, en ocasiones, a una edad más avanzada.
- Aunque la mayoría de estos niños posee una inteligencia promedio, tiene dificultades con el aprendizaje de tareas y actividades escolares convencionales (Wing, 2005).
- La ausencia de un retraso en el desarrollo lingüístico y, en este sentido, la expresión de una gramática y sintaxis adecuadas y con frecuencia de un nivel muy avanzado para su edad, se presenta en muchos de los casos. No obstante, se evidencian deficiencias graves con relación a la comunicación pragmática o uso social del lenguaje. Gillberg (1989) incluso destaca la presencia de un déficit en la comprensión o interpretación literal del significado de las expresiones ambiguas o idiomáticas. Ángel Rivière (2001) al igual que otros autores como Gillberg y Wing (citados por Martín Borreguero), por su parte, difieren de los planteamientos del DSM-IV (2000) y otros investigadores respecto al desarrollo del lenguaje y coinciden al afirmar que si puede existir un retraso en éste. En algunos casos el lenguaje se adquiere de forma tardía y anómala, pero con el paso del tiempo termina siendo *“formalmente correcto o incluso demasiado correcto y formal”* (Rivière, 2001, p. 28).
- Un trastorno de la comunicación no verbal, manifestado en una falta de sensibilidad a las señales sociales y en las pautas de relación expresiva no verbal, como la modulación de los turnos o la falta de contacto ocular al hablar, una expresión poco flexible y coordinada de gestos manuales y corporales que acompañan el discurso, la pobre exhibición de expresiones faciales congruentes el

contenido de la conversación o la adopción de posturas corporales incorrectas (Martín-Borreguero, 2004, 2005).

- A menudo se observa un retraso en el desarrollo motor y una torpeza en la coordinación motriz (Tantam, 1988, 1991; citado por Martín Borreguero, 2004). Igualmente, Gillberg (1989; citados por Martín Borreguero, 2004) plantea que anomalías pueden ser demostradas en el área motriz del examen neurológico.
- Dadas sus alteraciones en el desarrollo de la Teoría de la Mente⁵ (ToM), las personas con SA exhiben una incapacidad para manifestar reciprocidad social y emocional, que incluso, en algunos casos, se puede expresar a través de una hiper o hipo-emocionalidad, que ha sido descrita por diferentes autores. Así, Tony Attwood (2002) la define como una falta de control emocional, Lorna Wing (1983) la describe como una disminución en la capacidad para la expresión de empatía; mientras que Gillberg (1989; citado por Martín Borreguero, 2004) la define como una incapacidad para interactuar con sus iguales, una ausencia de deseo e interés en las relaciones sociales y la expresión de respuestas sociales que no son adecuadas al contexto o la situación. Por su parte, Szatmari et al. (1989; citado por Martín Borreguero, 2004 y Attwood, 2002) hacen referencia a una interacción social torpe y poco efectiva, que se caracteriza por la manifestación de una dificultad para percibir y comprender los sentimientos de otros o ser empático ante los mismos.

Ahora bien, independientemente del nombre que los diferentes autores quieran atribuir a estas alteraciones en la ToM, el desarrollo del lenguaje parece acompañar este proceso, pues también juega un papel importante entre el establecimiento de conexiones entre el sistema emocional y la cognición. Por ello, cuando estas conexiones no se desarrollan satisfactoriamente o involucran conceptos y esquemas inapropiados e ineficientes, sería razonable plantear la imposibilidad para comunicarse o cooperar con las personas que presentan SA y otros TEA en la negociación de un mundo social común; con lo cual se justifica que estén en riesgo de errar en la percepción o en la comprensión de las señales emocionales de los demás, cometer equivocaciones comportamentales y tener un desarrollo desadaptativo que propiciará conductas externalizantes que provocan el rechazo de compañeros, respuestas sociales inapropiadas o una incapacidad para crear relaciones empáticas (Izard, Mostow, Trentacosta, & Campbell, 2002).

- En relación con lo anterior, Szatmari et al. (1989; citado por Martín Borreguero, 2004 y Attwood, 2002) plantean otro criterio que denominan "*aislamiento social*" y el cual puede asociarse con la ausencia de relaciones de amistad o la falta de interés por establecerlas, la evitación del contacto social o una tendencia hacia un estilo de vida solitario. Desde esta visión, la interacción social puede, entonces, manifestarse de diferentes niveles, que hacen más difícil el establecimiento del diagnóstico. Por ello, no es extraño que algunas personas con SA tengan interés por el establecimiento de relaciones de amistad; no obstante, éstas son motivadas por intereses personales particulares y que, como dicen estos autores, buscan satisfacer sus propias necesidades.
- El desarrollo excesivo de comportamientos repetitivos e intereses obsesivos, producto de la falta de flexibilidad cognitiva, tienen una naturaleza idiosincrásica, que también forma parte de los rasgos característicos del síndrome.

⁵ La hipótesis de la ToM como explicación de los TEA plantea que la desconexión social severa que se evidencia incluso en individuos de alto funcionamiento, se debe a una alteración en la habilidad para interpretar a vida personal en términos de sus estados mentales internos (pensamientos, ideas, emociones, sentimientos, etc.) y atribuir tales estados a otras personas y, lo que es más importante, emplear tales apreciaciones en la predicción y explicación del comportamiento personal o de los demás (Baron-Cohen, 1995).

Específicamente, comprende la adhesión repetitiva e inflexible a rutinas de comportamiento (que en muchas ocasiones no son funcionales) y la preocupación absorbente por un tema o temas de interés particular (p. ej., los dinosaurios, los juegos de video, las matemáticas, la medicina), que no siempre corresponden a la edad de la persona con SA, que algunas veces no son compartidos por los demás y que suelen impedir la realización de otro tipo de actividades (Gillberg, 1989; citado por Martín Borreguero, 2004). Al igual que Kanner, Lorna Wing los asocia con una resistencia al cambio y al desarrollo intenso de intereses restringidos, que pueden evidenciarse, incluso, en la manifestación de un juego repetitivo y de carácter poco social.

En síntesis, se puede afirmar que, por sus características generales, el SA es un trastorno ubicado dentro del Espectro Autista, pero que por la heterogeneidad de sus síntomas, las peculiaridades de sus habilidades lingüísticas, el desarrollo cognitivo irregular y, por ende, la presencia de capacidades excepcionales, en muchas ocasiones, puede pasar desapercibido; hasta el punto que, como dice Pilar Martín Borreguero (2004), quienes lo presentan pueden ser vistos como personas excéntricas. Así pues, a pesar de presentar todas estas múltiples, pero heterogéneas, alteraciones, es importante señalar que el trastorno tiene un pronóstico positivo, que supone a quien lo presenta altas posibilidades de integración en la sociedad.

De forma similar, otras controversias se centran en el establecimiento de diferencias significativas entre el Autismo Clásico de Kanner y el SA, con relación a aspectos dentro de los cuales se resaltan la edad de comienzo, los niveles del lenguaje, las dificultades y fortalezas en algunas habilidades cognitivas y las habilidades motoras. Como se ha citado previamente, la gran mayoría de los investigadores coinciden en ubicar al SA dentro del espectro del Autismo, argumentando que éste es un tipo de Autismo de Alto Funcionamiento. No obstante, es necesario aclarar que el Autismo Clásico de Kanner es diferente del Autismo Clásico de Alto Funcionamiento y que éste, a su vez, es diferente del SA.

Rivière (2001) plantea como una de las principales diferencias entre estos dos últimos trastornos la no existencia de dificultades estructurales en el lenguaje de las personas con SA. Es más, de acuerdo con este autor, se presenta una capacidad lingüística extraordinaria, aunque acompañada de severas limitaciones en la pragmática. La segunda diferencia sería, entonces, una “inteligencia impersonal fría”; es decir, la manifestación de habilidades extraordinarias en algún campo restringido. Un aspecto que podría ser equivalente a lo que Leo Kanner (1943) había denominado “islotos de capacidad”.

Peter Szatmari (1989; citado en Martín Borreguero, 2004) focalizó el establecimiento del diagnóstico en la realización de una diferenciación cualitativa de los cinco rasgos más característicos⁶, mientras que otros autores como Gillberg establecieron criterios de corte cuantitativo. Con el paso del tiempo y los avances en el campo, se ha llegado a la conclusión que el SA, efectivamente, forma parte de los TEA y, por ello, investigadores como Wing y Gillberg han considerado que los criterios diagnósticos establecidos por Szatmari presentaban algunas inconsistencias, pues no se hacía referencia a los

⁶ Además de la exclusión de los criterios diagnósticos del DSM-III para Autismo Clásico, este investigador consideraba el dentro de su análisis el aislamiento social, el trastorno de la interacción social, el trastorno de la comunicación no-verbal, el lenguaje idiosincrásico y excéntrico.

intereses y actividades restringidas y/o repetitivas ni a las alteraciones en el desarrollo motor; lo cual ha dificultado su diferenciación de otros trastornos.

Según las características planteadas por los autores mencionados anteriormente el SA no sólo se correlaciona con el Autismo, sino que, a lo largo de la historia, se han identificado varios trastornos con características similares y que en muchas ocasiones han hecho difícil establecer un diagnóstico claro y preciso. Aunque no está claramente demostrado y, de hecho, aun es materia de debate, de acuerdo con Pilar Martín Borreguero (2004), es probable que algunos de estos trastornos puedan definirse como diagnósticos alternativos, pero más cercanos al SA. Este es el caso del Autismo de alto funcionamiento, el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), Trastorno Semántico y Pragmático del Lenguaje, el Trastorno Esquizoide Infantil y el Trastorno de Aprendizaje No-verbal. Por el contrario, otros trastornos como el Trastorno Obsesivo-Compulsivo, la Esquizofrenia, la Depresión, y el Trastorno de la Tourette, se consideran patologías clínicamente diferentes con similitudes en algunos síntomas y que en algunos casos pueden presentarse de forma comórbida.

De forma similar, al centrarse en las dificultades en la pragmática del lenguaje, muchas de ellas coinciden con características de trastornos como el Síndrome de Williams, la hidrocefalia asociada a discapacidad cognitiva o el, ya citado, Trastorno Semántico-Pragmático (Artigas, 2001). Por lo tanto, para no correr el riesgo de confundir el SA, es necesario tener en cuenta la edad de aparición de las dificultades, el grado de las mismas, otras áreas están afectadas o si hay trastornos asociados.

Con base en los planteamientos hasta aquí presentados se puede, por tanto, resaltar que aunque es poco el conocimiento sobre este cuadro y existe la necesidad de establecer un diagnóstico claro, para reconocer los límites entre el SA y otros trastornos con los que se puede llegar a confundir. La experiencia demuestra que, además, de ser importante el establecimiento de un diagnóstico temprano, es necesario que este sea preciso para poder ofrecer atención oportuna y que favorezca el desarrollo y, por ende, evite o disminuya los riesgos de presentar dificultades en otras áreas, como el rendimiento escolar.

Lenguaje, pensamiento y comunicación: elementos fundamentales para comprender las dificultades académicas de los estudiantes con SA

En términos generales, se puede concebir el lenguaje como la facultad del ser humano que permite interpretar el mundo y la realidad y darle sentido a los signos⁷ y a los símbolos⁸. Las controversias que se han generado alrededor de éste, ha permitido desarrollar varias perspectivas en cuanto al proceso de adquisición y su relación con el pensamiento; pues es éste último el que interpreta organiza, recupera y almacena esos signos y símbolos.

Dentro de las múltiples perspectivas que han analizado este aspecto, por su consideración de los procesos de comunicación, interacción y su relación con el pensamiento, sólo se retomarán las visiones de Vigotsky y Piaget, dado que son éstas las que tienen mayor pertinencia para este análisis (Medina, 2007).

⁷ Los signos se componen de dos facetas: significado (i.e., concepto) y significante (i.e., el nombre de las cosas, la imagen acústica)

⁸ Un símbolo es un signo que posee siempre una relación arbitraria entre significado y significante

Para Vigotsky, el lenguaje es el instrumento simbólico que regula las relaciones con los demás, con el medio y con uno mismo. Bajo esta postura, su adquisición parte de una fase que cumple una función comunicativa, para luego ser egocéntrico⁹ y, finalmente, ser interiorizado. Es decir, el lenguaje en un principio es sólo un acompañante de la actividad infantil (el llanto, la sonrisa, la mirada, etc.), luego en las dos fases subsecuentes, y aproximadamente a los tres años de edad, se convierte en un instrumento del pensamiento, dedicado a la búsqueda y planificación de tareas cognitivas. Sin embargo, en la fase egocéntrica la regulación del comportamiento se realiza externamente, mediante el habla y más tarde, cuando ya el niño lo ha interiorizado y domina el lenguaje, emplea su propia habla interna para regularse.

Por el contrario, para Piaget el lenguaje es un instrumento de la capacidad cognitiva y afectiva del individuo. Por ello, sus planteamientos señalan que la capacidad lingüística que el niño posea, depende de su conocimiento del mundo; es decir, de sus posibilidades de interacción con el entorno y otras personas. Para este autor, el desarrollo del lenguaje comienza de forma autista (desde el nacimiento hasta los 2 ó 3 años), ya que no va dirigido a nadie; seguidamente, es egocéntrico (entre los 3 y los 7 años), ya que el niño habla para sí mismo, aunque esté en presencia de adultos o pares. Finalmente, hacia la edad escolar (7 a 8 años) comienza a manifestarse un lenguaje social; lo que quiere decir, que espontáneamente el niño ya es capaz de sostener una conversación.

En síntesis, se puede decir que las contradicciones de estos dos autores sobre la adquisición del lenguaje, enfatizan las funciones que cumple éste en cada una de las fases del desarrollo que proponen. Así, por ejemplo, Piaget hace una distinción entre un lenguaje egocéntrico y un lenguaje socializado. Por ello, específicamente, plantea que el lenguaje egocéntrico cubre la mayor parte de la producción hasta los tres años, luego va disminuyendo y tiende a un descenso total después de los siete años, momento en el cual da paso al lenguaje socializado. En el caso de Vigotsky, no tiene sentido distinguir entre un lenguaje egocéntrico y un lenguaje socializado posterior, porque tanto en el niño como en el adulto la función primaria del lenguaje es la comunicación. Además, considera que el pensamiento egocéntrico surge cuando el niño traslada las formas propias del comportamiento social al ámbito de sus funciones psíquicas internas. Así pues, la línea de desarrollo no se vería trasladada desde el lenguaje individual al social, sino desde el lenguaje social al lenguaje individual.

Igualmente, sus propuestas revelan que estos dos autores tienen perspectivas distintas cuando se refieren a la relación entre pensamiento y lenguaje. Vigotsky señala que tienen raíces diferentes y se desarrollan de forma independiente y sólo aproximadamente a los dos años de edad, es el momento en el cual se encuentran y se torna verbal el pensamiento y racional el lenguaje. Es justamente en esta intersección cuando aparece el pensamiento verbal, el cual permite que el niño empiece darle significado a la palabra. Por ello, a medida que va dominando el lenguaje, el niño modifica su modo de generalizar la realidad, así como la relación entre estas dos facultades. Además, Vigotsky plantea que el lenguaje interiorizado se desarrolla a partir del lenguaje socializado y éste se convierte en el órgano esencial del pensamiento; con lo cual, los factores ambientales, los adultos y el medio social toman un papel importante. En otras palabras, el lenguaje se considera como factor facilitador de la interacción y comunicación social y la interacción como fuente de aprendizaje del pensamiento (Vila y Gisperl, SF).

⁹ Los niños en sus primeras etapas del desarrollo son incapaces de situarse en un punto de vista distinto del suyo; con lo cual, se dice que están "autocentrados". Son incapaces de ponerse en el lugar del otro para poder imaginar su punto de vista; por ello, le atribuyen a sus juguetes o a los objetos de su ambiente sus propios sentimientos o pensamientos.

Por el contrario, Piaget en esta relación considera al lenguaje como medio que revela las características del pensamiento en sus diferentes etapas¹⁰; es decir, es sólo un componente de la función simbólica. Así, por ejemplo, en el periodo pre-operacional (aproximadamente entre los 2 y los 6 o 7 años) el lenguaje se manifiesta cuando surgen la imitación diferida¹¹, el juego simbólico¹², el dibujo, y las imágenes mentales¹³. Estas representaciones se van construyendo a través de las interacciones entre el sujeto y el medio y tienen como resultado la interiorización de los esquemas de acción que permitirán consolidar nuevas etapas del desarrollo (por ejemplo, pasar a las operaciones concretas y las operaciones formales). En otras palabras, es a través de estas representaciones como se puede evidenciar que el niño progresa de lo sensorial y concreto a lo complejo y abstracto, de lo individual y egocéntrico a lo social y objetivo (Medina, 2007).

En concreto, se resume de estas visiones, que para el primer autor el lenguaje precede al pensamiento, y la naturaleza de este último dependerá de su desarrollo lingüístico. Por el contrario, en el caso de Piaget, es el pensamiento el que posibilita la adquisición del lenguaje. Es decir, el ser humano, al nacer no posee lenguaje, sino que lo va adquiriendo poco a poco como parte del desarrollo cognitivo. Así pues, a pesar de sus diferencias y contradicciones, las dos posturas coinciden en que el lenguaje va de la mano con el pensamiento y su relación se materializa en los procesos comunicativos.

Ahora bien, desde otras visiones, pero en coherencia con lo expuesto, también se considera que el lenguaje y las prácticas sociales permiten al niño la construcción y comprensión de las representaciones mentales¹⁴; ya que es a través del lenguaje como puede dar cuenta de sus explicaciones del mundo, sus comprensiones y predicciones. De este modo, a lo largo del desarrollo, estas explicaciones se van construyendo en los contextos específicos en los cuales está inmerso y a partir de las prácticas socialmente validadas, de las cuales es un aprendiz constante. Es en este proceso donde la simbolización adquiere vital importancia; pues es la consideración del formato de las representaciones la que permite que esta colección de símbolos adquiera un significado, en correspondencia con el mundo objetivamente construido (Arbeláez, 2002).

La base del proceso de simbolización del lenguaje está estrechamente ligada a la habilidad del niño para simbolizar (representar) cosas mediante el juego (juego simbólico) y entender que sus acciones tienen un “efecto” sobre el mundo que le rodea. En coherencia con lo citado en el párrafo anterior, son estos procesos de simbolización los que permiten tener una representación de la realidad externa; lo cual, inicialmente le brinda al niño herramientas para explorar, anticipar y manipular el comportamiento propio y, posteriormente, el ajeno. Por lo tanto, es la simbolización la que le da paso a lo que se ha llamado teoría de la mente (ToM); es decir, aquella habilidad que permite al ser humano comprender y predecir la conducta propia y de otras personas, sus conocimientos, sus intenciones y sus creencias (Premack y Woodruff, 1978; citado por Ustárrroz, Pérez-Sayes, Erekatxo-Bilbao, Pelegrín-Valero, 2007).

Aunque existen diferentes posturas al respecto, en esencia, la adquisición de la ToM se basa en las múltiples oportunidades para el establecimiento de relaciones sociales y en

¹⁰ Sensorio motriz, pre-operacional, operaciones concretas y operaciones formales

¹¹ Imitar o representar una acción u objeto cuando no está presente

¹² Juego simulando la realidad

¹³ Son el resultado de una imitación interiorizada. Esta imitación trata de proporcionar una representación activa de los cuadros perceptivos

¹⁴ Representaciones internas de la realidad externa. Son un espejo de la lógica con la que se lee el mundo externo.

las interacciones cotidianas que le posibilitan al niño ampliar su léxico, construir significados, adquirir habilidades socio-cognitivas, interpretar las acciones e intenciones de los otros, entre otras. Igualmente, en ese intento por influir en el otro, por transmitir información “con sentido” y manifestar e interpretar los pensamientos nace la comunicación; es decir, el acto mediante el cual se establece contacto con los demás y donde, además, se pone en evidencia la estrecha relación entre el pensamiento y el lenguaje.

En este sentido, al lenguaje se le atribuye una función comunicativa, ya que le sirve al hombre para expresar sus ideas, emociones y deseos (Peirce, 1931; Searle, 1969, citados por Acosta y Moreno, 2005). Así pues, a partir de los aportes de la teoría de Saussure (citado por Acosta y Moreno, 2005), a finales del siglo XIX y principios del XX, fue posible establecer que el lenguaje es una propiedad común a todos los seres humanos, que procede de su facultad de simbolizar y que, además, presenta dos componentes fundamentales, que son considerados la base de la comunicación: la lengua y el habla.

En particular, Saussure definía la lengua como “el sistema de signos orales y escritos del que disponen los miembros de una comunidad para realizar los actos lingüísticos cuando hablan y escriben”. La lengua hacia, entonces, referencia al inventario de signos que ha sido estipulado por una comunidad específica y, por ello, sus hablantes no pueden modificarlo. En otras palabras, desde esta postura, se consideraba que cada individuo sólo podía hacer uso de ella a partir de la realización de un acto de selección y combinación, que se materializa en la propia expresión oral o escrita de su pensamiento.

Sólo con el paso del tiempo Noam Chomsky (1979), presenta una distinción entre estos dos conceptos, al proponer algunas pequeñas modificaciones en su definición. Así pues, señalaba que la lengua es “el sistema interiorizado que poseen los hablantes, capaz de generar sus realizaciones lingüísticas”. En otras palabras, se implica que el hablante es el único que tiene la posibilidad de evaluar tales relaciones; gracias a la “competencia” o dominio inconsciente que tenga sobre su propia lengua. De forma similar, consideraba que el habla es una “actuación”, que implica el uso real que el hablante hace de su propia lengua en situaciones concretas. En esencia, es posible asumir que Chomsky introduce, además, el concepto de “competencia lingüística” al tomar en consideración “el conocimiento tácito (o inconsciente) que cada hablante tiene de la gramática de su lengua, en una estructura cognoscitiva y creativa inherente al ser humano, que le permite, a partir de elementos finitos (fonemas, morfemas, reglas de selección y combinación), generar y producir un número infinito de oraciones”.

De acuerdo con estas afirmaciones, la lengua puede ser concebida como el código que acompaña al mensaje, que se interpreta como habla. El código (i.e., lengua) es, por tanto, el saber lingüístico acumulado en la mente del hablante y el mensaje (i.e., el habla) es la realización concreta y real del mismo. Por ello, el habla se limita y sólo tiene validez para un momento y circunstancia específica y en ella tiene influencia directa parte del saber del hablante; es decir, el conocimiento que tenga de su propia lengua. En otras palabras, aunque estos dos elementos son de índole diferente, ambos coexisten en la comunicación y es a través de ellos que el lenguaje se traduce en pensamiento hablado, con sentido y organizado; con lo cual, sirve de mediación entre el individuo y la sociedad (Rojas, 1993).

Ahora bien, con el propósito de lograr que la expresión del pensamiento sea coherente, tenga sentido y llegue apropiadamente a quienes va dirigido, los lingüistas han establecido que la lengua se constituye a partir de la interrelación de cuatro niveles o

componentes, a saber, fonológico, sintáctico, semántico y pragmático (Acosta y Moreno, 1999):

En particular, el nivel fonológico se interesa por el estudio de la organización de los sonidos en un sistema coherente, que se vale de sus caracteres articulatorios y de la distribución o suma de los contextos en que pueden aparecer; con lo cual, busca comprender el efecto que ejercen unos sonidos sobre otros a la hora de intentar dar sentido a lo expresado.

El nivel sintáctico, por su parte, hace referencia a la construcción apropiada y coherente de las oraciones; con lo cual guarda una relación estrecha con la gramática y, por ende, se encarga de estudiar el orden de ubicación de las palabras en la oración y las reglas que determinan su relación con los demás elementos constitutivos de la misma. En otras palabras, la sintaxis implica el conocimiento sobre las relaciones que se establecen entre las palabras que conforman la oración y la forma cómo se expresan tales relaciones. De este modo, cada uno de los elementos sintácticos se constituye en una unidad funcional y, por ello, no es suficiente con saber el significado individual de las palabras, sino que también es necesario saber asociar estos significados a la función que tienen dentro de la oración.

Con relación al nivel semántico, cabe decir que éste se refiere a la comprensión de los significados, sentidos e interpretaciones que se dan a las palabras, expresiones o símbolos. Específicamente, la semántica se encarga de estudiar la codificación del significado en el contexto de las expresiones lingüísticas; con lo cual, implica tanto el aspecto denotativo (es decir, la relación que se establece entre una palabra y aquello a lo que se refiere) como el connotativo (es decir, que abarca la relación entre una palabra y su significado de acuerdo a ciertas experiencias y al contexto).

Ahora bien, para comprender el nivel pragmático es necesario partir del hecho de considerar el habla como un hacer; un hacer que en su uso es siempre contextualizado. Por ello, Levinson (1983, citado por Lomas, Osoro y Tusón, 1992) afirmaba que, "la pragmática es el estudio de la capacidad de los usuarios de una lengua para asociar oraciones a los contextos en que dichas oraciones son apropiadas". Bajo esta perspectiva, se puede, por tanto, decir que el objetivo fundamental de la pragmática es el estudio de la lengua en su contexto de producción, que puede ser físico o considerado como el bagaje de conocimiento que comparten los implicados en un acto comunicativo.

En otras palabras, el acto comunicativo no puede entenderse como algo estático, sino como un proceso de cooperación entre los hablantes, que permite el entendimiento mutuo y, por tanto, la consideración de las presuposiciones y la interpretación de las intencionalidades de cada uno. Así pues, al producir un enunciado, el hablante intenta comunicar un mensaje, cuya intención debe ser interpretada por el interlocutor y, con secuencia, emitir una respuesta, que puede ser verbal o no verbal.

Bajo esta perspectiva, tanto la expresión de las intenciones como su interpretación exigen que los interlocutores compartan una serie de convenciones, que le dan coherencia y sentido a los enunciados que se producen; con lo cual, el sentido va mucho más allá del significado gramatical de las oraciones, como se evidencia en aquellos enunciados que son indirectos. Ante estos hechos, la teoría de los actos de habla, propuesta por Austin (1962, citado por Lomas et al., 1992) aporta una explicación sobre el uso social y contextualizado del lenguaje. Así pues, con base en la observación de actos comunicativos se ha establecido que al producir un enunciado se realizan

simultáneamente tres actos: el acto locutivo¹⁵ o significado literal, el acto ilocutivo¹⁶ asociado a la expresión o la fuerza ilocutiva y el acto perlocutivo o efecto que se produce en la audiencia. En otras palabras, este uso social del lenguaje (i.e., pragmática) también exige la consideración de un contexto de interacción y comunicación real, que implica la participación de interlocutores reales (i.e. hablantes y oyentes), que deben aceptar y estar atentos a la diversidad de usos y expresiones lingüísticas que en él se puedan presentar; pues de ello depende la interpretación de su significado (Acuña y Sentis, 2004).

Es en este sentido que la semántica y la pragmática están en permanente interrelación y no se pueden desligar; pues es innegable que comparten un espacio común. Así pues, mientras el componente semántico permite que el lenguaje manifieste su doble sentido de transmisor y medio de acción sobre los demás seres, el componente pragmático hace posible que estos sentidos sean puestos en juego durante la interacción comunicativa. Esta interrelación saca, por tanto, a la luz el hecho de “que las personas se hablan las unas a las otras y que cada vez que lo hacen, actúan” (González Montero, 2008, p. 23). En otras palabras, esta interrelación permite comprender cómo las circunstancias y el contexto ayudan a tomar decisiones frente a las diferentes alternativas de uso o interpretación. De hecho, es la pragmática la encargada de seleccionar las interpretaciones que son más apropiadas para una situación y/o un contexto determinado y, de este modo, reduce la ambigüedad en la comprensión de las expresiones de los interlocutores.

Es ahí donde juega un papel importante la competencia comunicativa, considerada (Hymes 1974, citado por Girón y Vallejo, 1992) como la capacidad de un individuo para conocer la lengua y participar apropiadamente en situaciones comunicativas específicas y cuya adquisición está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones. Es decir, comprende las aptitudes y conocimientos que un individuo debe poseer para poder hacer uso de sus habilidades pragmáticas y, por ende, de los elementos lingüísticos, paralingüísticos¹⁷ y extralingüísticos¹⁸ que están a su disposición a la hora de interactuar y comunicarse. Estos elementos son, por tanto, generados de acuerdo a la situación, al contexto y permiten darle más comprensión al interlocutor; con lo cual, intervienen para facilitar la comprensión de las intenciones comunicativas de los diferentes hablantes (i.e., permiten que la teoría de la mente con la función para la cual ha sido adquirida).

Ahora bien, una vez analizados todos estos aspectos relacionados con el lenguaje, el pensamiento y la comunicación es posible destacar su gran influencia en la interacción con el mundo y la expresión del ser humano como un ser de naturaleza social. Así pues, lo aquí señalado evidencia como desde el nacimiento la comunicación tiene una función social. De hecho, mucho antes que empiece hablar, el niño ya es capaz de comunicar sus necesidades y hacerse entender. Incluso, la observación de su comportamiento y sus gesticulaciones durante los primeros meses de vida da muestras claras de que quiere expresarse y comunicarse. Por ello, las alteraciones en el desarrollo del lenguaje pueden conducir a un aislamiento, que dificulta la integración en los entornos en los que el niño se desenvuelve habitualmente (por ejemplo, la familia o la escuela) y, en algunos casos, dar

¹⁵ La expresión de una oración con un sentido y un referente determinado,

¹⁶ Producción de una enunciación, una premisa, una orden, etc., en virtud de una fuerza convencional

¹⁷ Elementos propios del habla de cada persona (timbre, entonación, ritmo, sonidos, silencios)

¹⁸ Actitudes y la disposición física de cada hablante, en las que se distinguen dos tipos de actividades kinestésica (i.e., movimientos, posturas y gestos de cada sujeto) y proxémica (i.e., contacto físico y distancias interpersonales entre los hablantes).

origen a actitudes de pasividad, dependencia o agresividad como formas de expresión de sus necesidades y deseos.

Esta es una de las múltiples problemáticas paradójicas que, con frecuencia, se suelen manifestar en las personas que presentan Síndrome de Asperger (SA). Incluso, desde sus primeras observaciones Hans Asperger (1944; citado por Attwood, 2002) identificó un perfil diferente en las habilidades lingüísticas de estas personas y lo describió de la siguiente manera: un retraso en el desarrollo, en presencia de una lenguaje expresivo superficialmente perfecto y formalmente pedante; con una prosodia extraña, características peculiares de la voz y un deterioro de la comprensión, asociado a errores de interpretación del sentido literal o implícito (es decir, de lo sobreentendido).

Así, aunque en comparación con otros Trastornos del Espectro Autista (que no desarrollan el lenguaje y su comunicación no verbal) las personas con SA no evidencian un retraso significativo en el desarrollo del lenguaje y, paradójicamente, la gran mayoría de ellos alcanzan un nivel de funcionamiento adecuado o incluso avanzado en el ámbito de las habilidades lingüísticas relacionadas con los componentes fonológico, sintáctico y gramatical la relación entre la pragmática y la semántica adquiere especial importancia, debido a las graves alteraciones comunicativas que suelen caracterizarlos (Attwood, 2002; Martín Borreguero, 2005; Monfort, Juárez Sánchez y Monfort Juárez, 2004):

En particular, a nivel fonológico las personas con SA exhiben una capacidad adecuada para identificar sonidos aislados, decodificar sonidos complejos, imitar acentos ajenos con precisión inusual, leer con fluidez y articular claramente las palabras emitidas. Igualmente, para el caso del nivel sintáctico, se ha demostrado que adquieren apropiadamente las reglas gramaticales, así como un vocabulario extenso y sofisticado; por ello, son capaces de formar oraciones gramaticalmente correctas. Además, aunque de forma automática, su avanzada capacidad de memoria auditiva les permite retener grandes cantidades de información relacionada con sus temas de interés y acceder a estos datos cuando la situación lo requiera.

Los componentes semántico y pragmático son, por el contrario, los más alterados en esta población. Así pues, aunque a nivel semántico presentan un desarrollo adecuado o avanzado del léxico expresivo y receptivo, comprenden conceptos concretos y son capaces de abstraer los atributos comunes de los conceptos pertenecientes a una categoría en particular, presentan un déficit en la comprensión de conceptos abstractos, una dificultad para comprender los dobles sentidos o el sentido figurado (sarcasmos, chistes o metáforas), tienden a hacer una interpretación literal del lenguaje y asignan significados fijos a las palabras sin tener en cuenta el contexto social y presentan una dificultad para comprender términos relacionados con la temporalidad y la espacialidad.

A nivel pragmático, parecen presentarse las mayores dificultades. Así pues, las personas con SA no fijan la mirada al interlocutor al hablar, no respetan los turnos de la conversación, tienen dificultad para comprender las señales no verbales o la intención comunicativa de los demás, son incapaces de adaptar el contenido de la conversación al interlocutor y al contexto, pasan de un tema a otro sin una demarcación clara y además presentan dificultades con la prosodia y, particularmente, con el volumen y velocidad al hablar o la entonación de su voz la mayoría de las veces no es coherente con la intención comunicativa; lo que conlleva a establecer conversaciones sin sentido o que son incoherentes.

En conjunto, se podría pensar que la severidad de las alteraciones en estas áreas son las que pueden estar ocasionando dificultades no sólo en la comunicación e interacción social, sino en el desempeño académico de los estudiantes que presentan SA. De hecho, de acuerdo con muchas de las afirmaciones arriba desarrolladas, la literalidad en la producción del lenguaje y en la comprensión e interpretación del discurso del otro así como la imposibilidad para reconocer y aplicar las reglas de la pragmática les obliga a imponerle límites a su capacidad para responder apropiadamente y en correspondencia con las expectativas de los diferentes contextos en los cuales se desenvuelven. Por ello, surgió la necesidad de indagar si el mejoramiento de habilidades cognitivo-discursivas era un medio para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes que presentan el trastorno y qué papel jugaba la consideración de estas habilidades en todos y cada uno de los contextos de interacción (familiar, social y escolar); pues es en estos espacios donde a través del contacto con el otro y la implementación de estrategias pedagógicas se podrían atenuar las barreras que imposibilitan el establecimiento de una comunicación eficaz y funcional, que, en última instancia, obstaculiza el proceso de enseñanza-aprendizaje de estos estudiantes y la promoción de su participación activa dentro de una sociedad.

Propuestas de intervención para el trabajo de la pragmática en personas con Síndrome de Asperger

Como se ha señalado a lo largo de esta revisión, las habilidades comunicativas y cognitivo-discursivas¹⁹ crean las condiciones necesarias para interactuar con los demás, relacionarse con el mundo y, con ello, suplir los propios deseos, conocer las intencionalidades de quienes comparten el contexto e influir en su conducta. En este sentido, estas habilidades cobran importancia en el funcionamiento cotidiano, ya que permiten no sólo expresar los sentimientos, ideas y pensamientos, sino que también tienen un propósito: una intención de actuación recíproca. Además, la adquisición y puesta en escena de estas habilidades implica el compartir un código común que favorezca el logro de cierto grado de entendimiento entre los participantes (i.e., interlocutores), para así poder dar significado a la transmisión de la información. Este aspecto es esencial para lograr interpretar el mundo y la realidad; una realidad que en el caso de este proyecto hace referencia a la participación activa del estudiante dentro del contexto escolar y su comprensión de los contenidos académicos que allí se le ofrecen.

Bajo esta panorámica, cuando hay alteraciones en el desarrollo de aquellos elementos o habilidades que facilitan la comunicación (i.e., lenguaje, las habilidades de pensamiento, la lengua y el habla), como ocurre en el caso del SA, todas las oportunidades de conocimiento del mundo se ven reducidas, ya que las intenciones comunicativas del individuo no pueden ser expresadas, porque no tiene las herramientas necesarias para que le comprendan y para comprender a sus interlocutores. Surge, entonces, la necesidad de generar propuestas de intervención efectivas, ya que estas alteraciones llevan consigo el deterioro de otras habilidades cognitivas, sociales, emocionales y, principalmente, lo que nos compete: las habilidades comunicativas y cognitivo-discursivas que favorecen el desempeño a nivel personal, social y académico.

¹⁹ Entendidas dentro de este proyecto como el establecimiento de una relación directa entre el pensamiento y el lenguaje y a partir de la cual se favorece la interacción y la comunicación.

Sobre la base de las consideraciones anteriores y teniendo en cuenta los antecedentes de la investigación y el trabajo realizado con los niños en el contexto escolar, el propósito principal del proyecto partió de la idea de realizar un trabajo de intervención pedagógica que implicara directamente las habilidades comunicativas y cognitivo-discursivas del estudiante, considerando que si se lograba que estas habilidades mejoraran y ello se viera reflejado en la manifestación de una comunicación más funcional (tanto en la expresión como en la comprensión) dentro del contexto familiar, social y del aula, también se optimizarían los aprendizajes y, en esta medida, se favorecería la interacción del estudiante con quienes le rodean.

Con miras a lograr este propósito se hizo, entonces, necesaria la revisión de diferentes investigaciones relacionadas con el planteamiento de propuestas de intervención, a partir de las cuales se esperaba alcanzar el mejoramiento de las habilidades comunicativas y cognitivo-discursivas de personas con SA. De esta manera, se esperaba saber qué se ha hecho con estas personas para desarrollar o potenciar la comunicación, en especial, a nivel pedagógico y desde el contexto escolar. Esta revisión permitió identificar aspectos comunes del proyecto y algunos vacíos, que se convirtieron en punto de partida para el desarrollo del mismo y, particularmente, para el diseño de la propuesta de intervención.

En concreto, esta búsqueda evidenció que el trabajo en función del mejoramiento de las habilidades comunicativas es reducido - incluso en el campo internacional -; pues los estudios focalizados en la intervención con las personas con SA, por lo general, están dirigidos al mejoramiento de las habilidades sociales. A continuación se expone la revisión de una serie de artículos teóricos e investigaciones centradas en el planteamiento de propuestas de intervención para favorecer el lenguaje y la comunicación:

En primer lugar, Jenniffer Peralta Montecinos (2000) hace un análisis de la teoría de la pragmática de Wittgstein y la teoría de la biología de la cognición de Humberto Maturana para comprender la importancia de los factores contextuales en la adquisición y moldeamiento del lenguaje y su función comunicativa. De acuerdo con Peralta Montecinos, la primera de estas posturas habla sobre las habilidades que se disponen en la interacción, mientras que la segunda aporta las bases para comprender de qué manera operan estas habilidades y qué adecuaciones y transformaciones hace cada uno de los sujetos; es decir, cómo se ajusta el discurso de acuerdo con el contexto y las respuestas que se obtienen durante la interacción.

En conjunto, para estos Wittgstein y Maturana la interacción se asume como una construcción de relación social, donde la comunicación va más allá de ser un acto meramente informativo, pues es a través de ella, que se actúa, transforma, conoce y aprende sobre el mundo. La intervención para el mejoramiento de las habilidades pragmáticas dentro de un contexto de interacción – y, en el caso de este proyecto dentro del aula – permitirá, por tanto, no centrarse únicamente en el sujeto afectado, sino que haya una transformación en todo los elementos que forman parte de este contexto (i.e., niño, docente y pares). En otras palabras, una intervención centrada en el mejoramiento de las habilidades pragmáticas sumada a la riqueza de interacciones comunicativas propias del contexto escolar, familiar y social, facilitarán la comprensión de las situaciones que se suceden en el marco del proceso educativo y, por ello, facilitarán la comprensión de los contenidos y, por ende, fomentarán el logro de un aprendizaje más significativo.

En relación con lo anterior, Peralta Montecinos (2007) retoma seis contextos, que, de acuerdo con Felson (1995), están presentes en la comunicación, influyen en ella y, a su

vez, la constituyen; con lo cual, deberían ser áreas a tener en cuenta a la hora de plantear cualquier propuesta de intervención para lograr el mejoramiento del lenguaje y, en particular, de la pragmática. Dichos contextos son: *contexto emocional* (i.e., disposición emocional positiva o negativa que se asume frente al acto comunicativo y que permite llegar a consensos entre los interlocutores), *contexto social* (i.e., el rol que se asume dentro de la comunicación y el cual condiciona el estatus que se tiene en la relación), *contexto funcional* (i.e., la intención comunicativa que subyace al contenido verbal y no verbal de la comunicación), *contexto físico* (i.e., objetos, personas, características ambientales y espacio físico que influyen en la adaptación de la comunicación a las condiciones sociales), *contexto de eventos* (i.e., implica conceptualizar esquemas temporales del acto comunicativo y establecer relaciones de causalidad, que, en un momento dado, permiten estructurar rutinas para facilitar el aprendizaje de las habilidades comunicativas en los niños) y *contexto del discurso* (i.e., implica tener en cuenta lo que se ha dicho y lo que se va a decir, para que el discurso comunicativo entre los interlocutores sea coherente).

De forma similar, la autora destaca que, además de los ya mencionados, Norris y Hoffman (1993) consideran la existencia de otros dos contextos. Un *contexto situacional*, que implica la relación entre el contexto físico y el de los eventos; es decir, es el contexto que permite que el aprendizaje y el uso del lenguaje estén contextualizados a una situación determinada y, por ende, a los objetos y eventos que en ella tienen lugar. Igualmente, incluyen un *contexto semántico*, que implica la forma como la interpretación del discurso está asociada al conocimiento personal, científico, cultural e histórico que se posea, así como a la forma en que el sujeto se refiere a los objetos o eventos; es decir, a su nivel de abstracción, concreción o metalingüística.

Aunque este artículo no era específico frente al SA, sí lo era con relación a la pragmática del lenguaje y las condiciones que se deberían tener en cuenta a la hora de intentar promoverla, entrenarla, potenciarla o mejorarla. Por ello, fue importante partir de su análisis para identificar algunos de los elementos que se deberían considerar para lograr el diseño de una propuesta que pudiese beneficiar el uso de las habilidades pragmáticas tanto en el contexto escolar como en la interacción social y la vida cotidiana.

El segundo de los artículos parte de una revisión de Myriam de la Iglesia y José Sixto Olivar Parra (2007a) sobre un tipo de entrenamiento que se ha denominado Comunicación Referencial Ecológica (CRE) y que ha sido de utilidad en poblaciones en situación de discapacidad; dentro de las cuales se pueden citar los niños con Síndrome de Down y Autismo del Alto Funcionamiento. En particular, esta metodología implica el análisis de intercambios comunicativos referenciales de una pareja de sujetos con la ayuda de un adulto. Durante estos intercambios, el adulto-experimentador transmite un referente, a partir del cual el sujeto-emisor debe formular un mensaje lo suficientemente preciso y comprensible²⁰ como para que el sujeto-receptor, haciendo uso de sus habilidades semánticas y pragmáticas, pueda decodificarlo e identificar en él los elementos que son referentes – o no-referentes, en caso de que haya sido transmitido de forma errada o con ambigüedad –.

²⁰ Es decir, se espera que el emisor formule mensajes que expresen los atributos discriminativos que diferencian al referente sin ambigüedad.

En estos estudios, el adulto-experimentador asume un rol de mediador de la comunicación y los aprendizajes²¹ que en ella tengan lugar. de esta manera, facilita la Zona de Desarrollo Próximo (Vigostky) o, en caso de ser necesario, proporciona pautas para que el emisor planifique, organice y regule su acción comunicativa y y que esta labor pueda ser trasladada al sujeto-receptor y, posteriormente, a los demás interlocutores con los cuales tiene relación.

Por lo general, este paradigma parte del uso de técnicas de cambio de roles, modelado, conflicto socio-cognitivo y feedback e implica el entrenamiento de habilidades socio-comunicativas de cooperación o de toma del rol (i.e., adaptar la comunicación a la perspectiva y necesidades del interlocutor), estrategias de evaluación (i.e., analizar la propia comunicación, para controlarla, modificarlo o adecuarla) y estrategias de comparación o análisis de la tarea (i.e., valorar la coincidencia entre el referente y el mensaje).

Dado que la valoración del proceso comunicativo se realiza en función de su eficacia en caso del SA, estas técnicas parecen tener gran utilidad, pues las fortalezas de estas personas a nivel comunicativo les permiten partir de la realización de un análisis o evaluación frente a la pertinencia de la información contenida en sus mensajes o los del emisor y, de este modo, poder identificar si son ambiguos, erróneos o incompletos. De hecho, en el artículo se hace referencia a algunos estudios realizados por diferentes investigadores (Belinchón y Olivar, 2003, De la Iglesia y Olivar, 2007b, Olivar, 2004; entre otros), a partir de los cuales se ha evidenciado que el uso de las técnicas comúnmente utilizadas para el entrenamiento en CRE y señaladas arriba favorece el potencial de aprendizaje que muestran estas personas para mejorar sus mensajes y, por ende, sus estilos de comunicación.

Aunque los resultados de algunos de estos estudios se han considerado exploratorios – dadas el número reducido de sujetos y el uso de pruebas no paramétricas –, en conjunto, indican una mejoría en la competencia socio-comunicativa de de las personas con Autismo de Alto Funcionamiento o SA. No obstante, estos resultados son parciales, en la medida en que, por sus características, estas personas continúan presentando dificultades en la adopción de toma de perspectiva; pues en las tareas de comunicación referencial realizan más emisiones ambiguas, ineficaces e irrelevantes.

De forma similar, el análisis realizado por los autores de este artículo con relación a estos estudios revela que los efectos del entrenamiento no siempre son duraderos, debido a las pocas sesiones y a la falta de un entrenamiento específico en algunos de los grupos y, particularmente, en la fase de generalización. Por ello, es conveniente reforzar las ganancias en los diferentes contextos en los cuales se desenvuelve cada sujeto, ya que allí emergen situaciones comunicativas en las cuales se puede dar un proceso de aprendizaje más significativo y eficaz. Se considera, entonces, que los entrenamientos en habilidades pragmáticas no deben centrarse sólo en el sujeto, sino que también deben involucrar a los diferentes contextos en los que este se encuentra vinculado. De hecho, la revisión de estos estudios señala que, por ejemplo, el contexto escolar es un espacio propicio para la utilización de estas técnicas, pues las situaciones de aprendizaje son claros exponentes de la comunicación referencial, pues las temáticas, contenidos o

²¹ El adulto hace las veces de mediador que se encarga de “tutelar el intercambio” o regular el discurso del emisor a partir del mantenimiento del canal de comunicación, la provisión de pautas guía o ayudar que intentar evitar el fracaso de la comunicación.

conceptos expuestos por el profesor, pueden ser considerados como prototipo de “referentes”.

El entrenamiento en CRE es, por tanto, un inicio para el diseño de propuestas de intervención pedagógica, dado que aporta una visión más integradora del entrenamiento comunicativo, es una metodología flexible, que puede ser utilizada en contexto y que sirve tanto para la evaluación como para la intervención de las dificultades comunicativas. En este sentido, es una metodología útil para trabajar con poblaciones que presentan patologías o alternaciones en el desarrollo de las habilidades lingüísticas, pero que, además, exhiben una disposición para el entrenamiento.

Ahora bien, en un segundo estudio Myriam de la Iglesia y un grupo de investigadores (De la Iglesia, Olivar Parra y Valle Flores, 2004) buscaron establecer la relación entre la Teoría de la Mente (ToM) y la Comunicación Referencial Ecológica (CRE) en un grupo de 30 niños y adolescentes divididos en tres subgrupos equivalentes en edad de desarrollo lingüístico: 10 con TEA (medio, alto funcionamiento y SA), 10 con Síndrome de Down y un grupo control 10 personas sin ningún tipo de trastorno.

El procedimiento que se llevó a cabo en esta investigación fue la aplicación de las tareas de falsa creencia de primer orden²² (i.e., la historia de Sally y Ann, el recipiente engañoso y cambio de ubicación de las monedas), una adaptación de la tarea de Sally y Ann para evaluar las falsas creencias de segundo orden²³ y dos tareas comúnmente utilizadas para evaluar la CRE (i.e., “organización de una sala” y “organización de una cocina”)²⁴.

En las tareas de ToM se analizaron una serie de variables, que, directa o indirectamente, muestran la capacidad del sujeto para anticipar, inferir, reconocer estados emocionales y/o las intenciones del hablante: comprensión de la falsa creencia de un tercero con respecto a los hechos, comprensión de la creencia falsa sobre el estado de la creencia del otro y la comprensión de los hechos fundamentales de la historia.

Las tareas de CRE implicaron el análisis de variables evaluadas con el emisor (i.e., número de mensajes repetidos, número de mensajes reestructurados, calidad del mensaje inicial, calidad del mensaje reestructurado final, regulaciones internas, regulaciones al otro emisor, regulaciones débiles y número de intervenciones), variables evaluadas con el receptor (i.e., aportes, preguntas, regulaciones internas, regulaciones al otro receptor, regulaciones débiles) y variables relacionadas con el experimentador (i.e., intervenciones guía y regulaciones débiles del receptor para iniciar, mantener y finalizar actos comunicativos).

Aunque sus perfiles son funcionalmente diferentes, los resultados de este estudio demostraron que tanto las personas con TEA como con Síndrome de Down presentan dificultades en la ToM, particularmente, en las tareas de segundo orden (e.g., entender las

²² Las tareas de falsa creencia de primer orden consisten en atribuir a otros, creencias, ideas, pensamientos y otros estados mentales con relación a aspectos que parten de la consideración de la realidad física; con lo cual, permiten hacer una predicción de su conducta.

²³ Las tareas de falsa creencia de segundo orden consisten básicamente en representar mentalmente las creencias de otro sujeto sobre las creencias o estados mentales de un tercero en relación a una realidad. Por ello, se basan en la representación de situaciones de engaño, pero en las cuales el engañado descubre el engaño sin que el engañador se entere.

²⁴ En esencia, estas tareas implican a un sujeto, que hace las veces de hablante y debe comunicar los atributos o cualidades de un objeto referente a otro sujeto, está separado por una pantalla opaca y que hace las veces de oyente. De esta manera, a partir de un grupo de objetos idénticos a los que tiene en frente el hablante, el oyente debe identificar el objeto referente.

representaciones mentales de los otros) y en las expresión de las habilidades pragmáticas. Así pues, aunque los dos grupos son incompetentes a nivel pragmático, las personas con SA presentan mayor distorsión y ambigüedad en la formulación de los mensajes, son poco hábiles a la hora de autoevaluarse y necesitan mayor apoyo de un adulto. Por el contrario, las personas con Síndrome de Down son más funcionales en sus intercambios comunicativos y tiene mayor habilidad para la toma de perspectiva y la autoevaluación de sus mensajes, son menos reguladoras en la formulación de los mismos.

Con base en estos resultados es posible sugerir que el hecho de que diversas poblaciones presenten dificultades a nivel comunicativo y simultáneamente dificultades en la ToM – y, particularmente, en las tareas de falsa creencia de segundo orden – puede sustentar, por lo menos en parte, la hipótesis de que las dificultades en las habilidades pragmáticas son producto de las dificultades para representarse teorías o hacer inferencias frente los estados mentales, los pensamiento o las intenciones de los interlocutores. En otras palabras, a la hora de analizar la competencia comunicativa de una persona (con o sin un trastorno) es importante tomar en consideración su desempeño en las tareas de ToM; sin embargo, no es condición suficiente para determinar la calidad de sus mensajes y, por ende, su eficacia comunicativa.

Por otra parte, los resultados demuestran que las habilidades de ToM de primer orden influyen en la eficacia comunicativa, pero de manera diferente en cada uno de los grupos estudiados. En el caso de los TEA se exige mayor apoyo en la realización actividades comunicativas que impliquen asumir diferentes roles, regulaciones del discurso o la formulación de preguntas. Para el grupo con Síndrome de Down, este apoyo era necesario en las estrategias cognitivas de comparación. Por último, la influencia de la ToM en el grupo de control se observaba más claramente en las estrategias que tiene que ver con la evaluación de la tarea y la toma de conciencia del proceso comunicativo.

A pesar de estos hallazgos, los autores consideran pertinente ampliar el tamaño de la muestra en la realización de otros estudios y, además, tener en cuenta nuevas variables para darle mayor soporte a los hallazgos. De igual manera, se destaca que estos resultados ofrecen datos teóricos y prácticos que pueden ser tomados en cuenta para la realización de propuestas de intervención para mejorar la funcionalidad y eficacia comunicativa tanto para las personas con TEA como para otros grupos poblacionales, que también presenten dificultades a nivel comunicativo.

Es, entonces, este el aspecto que le da mayor relevancia al análisis de este artículo en función del desarrollo de este proyecto de investigación; pues brinda elementos para fortalecer el análisis frente a la importancia de comprender la relación entre el lenguaje, el pensamiento y la comunicación a la hora de pensar en alternativas de intervención pedagógica para lograr el mejoramiento del desempeño académico de estudiantes con SA y, además, ofrece pistas sobre aquellos elementos comunicativos y cognitivo-discursivos que deben ser tenidos en cuenta y dentro de los cuales cabe citar el diseño y la provisión de estrategias que favorezcan la evaluación y toma de conciencia frente al propio discurso del estudiante y la comprensión de sus propias habilidades pragmáticas y semánticas, así como para la toma de perspectiva del discurso de quienes le rodean; de manera que tenga mayor posibilidad de, por ejemplo, anticipar o inferir sus pensamientos, respuestas y reacciones, identificar sus intenciones o reconocer sus estados emocionales.

En conjunto, las propuestas revisadas han generado avances en la formulación de propuestas para el mejoramiento de las habilidades pragmáticas. No obstante, por el tiempo empleado en el entrenamiento y otras variables, estos no son siempre efectivos o permanecen en el tiempo. Pese al reconocimiento de estos aspectos, su variabilidad también puede indicar que no hay una única propuesta de intervención que sirva para todas las personas con SA. En otras palabras, para que éstas tengan resultados más significativos o generalizables, es necesario que tengan en cuenta las necesidades, dificultades y fortalezas de cada persona, partan de su adaptación a tales características y, además, se realicen en los contextos específicos en los cuales el sujeto se desenvuelve; de manera que le permitan una práctica permanente en las condiciones de su vida cotidiana, como puede ser el caso de la escuela y el hogar.

Por otra parte, aunque las investigaciones presentadas brindan aspectos importantes para el trabajo a realizar en el área de la comunicación y lenguaje, ninguna de ellas tiene en cuenta los diferentes contextos, la interrelación y diálogo permanente entre ellos o la importancia que la potenciación o mejoramiento de estas habilidades puede tener en el desempeño y rendimiento académico, en las habilidades sociales y el logro de una vida más independiente y autónoma. Por ser uno de los principales espacios de socialización y en el cual se dan un sin número de situaciones significativas, la escuela se convierte, por tanto, en el lugar ideal para lograr un mejoramiento de las habilidades comunicativas y cognitivas discursivas, que pueden favorecer la interacción y, de forma indirecta, los aprendizajes. Este vacío identificado en otras investigaciones reitera que el trabajo en los diferentes ambientes tiene en cuenta no solo al estudiante con SA, sus dificultades y sus necesidades, sino también su individualidad, intereses e implicación con todos aquellos con quienes interactúa en la cotidianidad: el docente, sus pares y todo el personal educativo, la familia, los amigos e, incluso, la sociedad.

Inclusión educativa de personas con el síndrome de Asperger

El reconocimiento de la diversidad de los estudiantes ha obligado al sistema educativo a tomar en consideración la implementación de políticas de calidad que tengan en cuenta sus características individuales (personales, psicológicas, académicas, cognitivas) y, en particular, las necesidades educativas de aquellos estudiantes pertenecientes a grupos antes vistos como “diferentes”, minoritarios y que, por ello, no podían ser parte del sistema de educación formal (Booth y Ainscow, 1998). Así, la puesta en marcha de una educación inclusiva se ha propuesto como una aproximación al reconocimiento de las características y particularidades de los estudiantes y, especialmente, de los grupos poblacionales diversos y vulnerables; de manera que sean atendidos en las instituciones de educación formal, reciban una educación acorde a sus características e incrementen sus posibilidades de aprendizaje (Daniels y Garner, 1999; Stainback y Moravec, 1999, retomado por Pilar Arnaiz, 2003). Esta filosofía de la inclusión educativa hace, entonces, un llamado a intervenir pedagógicamente a los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), teniendo en cuenta sus características personales, psicológicas o sociales, así como a sus ritmos y estilos de aprendizaje.

La educación inclusiva se centra, por tanto, en apoyar las cualidades y las necesidades de todos y cada uno de los estudiantes en la comunidad escolar, para que se sientan bienvenidos seguros y alcancen las competencias académicas básicas y aquellas que les permitan desenvolverse como ciudadanos. En este sentido, exige pensar en la heterogeneidad de los estudiantes dentro de un grupo como una situación normal y poner

en marcha una planificación educativa que esté acorde a sus características y permita a los docentes movilizar distintos niveles instrumentales y actitudinales así como hacer uso de sus recursos intrapersonales e interpersonales, de manera que los beneficien a todos (Mir, 1997). En conclusión, avanzar hacia la inclusión educativa no implica esencialmente un trabajar en función de la reestructuración de la educación especial, ni de la integración; por el contrario, tiene que ver con tener en cuenta a todos los estudiantes y no únicamente a aquéllos que tienen NEE. Tampoco puede ser considerada como un objetivo en sí mismo, sino como un intento de mejorar la calidad de todo el sistema educativo, para que pueda atender convenientemente a todos los estudiantes.

Bajo esta perspectiva, desde el 2003 el Ministerio de Educación Nacional (MEN) le ha apostado al desarrollo de una política pública que favorezca la educación inclusiva, a partir de la generación de los mecanismos necesarios para hacer efectivos los derechos a la educación, la participación y la igualdad de oportunidades para todos los niños, jóvenes y adultos. Para cumplir con este propósito, esta política ha dado prioridad a las poblaciones en situación de discapacidad; pues por mucho tiempo habían sido el objetivo de instituciones especializadas o las más vulnerables a la exclusión en el sistema de educación formal. Igualmente, ha sido necesario que gradualmente el sistema educativo defina y aplique concepciones éticas que permitan considerar la inclusión como un asunto de derechos y de valores.

En este sentido, se ha venido invitando a las instituciones de educación formal para que desde su plan de mejoramiento se aseguren de que la inclusión sea el centro de su desarrollo; con lo cual, es necesario que en su interior se replanteen las políticas y sus prácticas pedagógicas. Ello ha implicado implementar estrategias de enseñanza flexibles e innovadoras, para que abran el camino a una educación que reconozca los diferentes estilos de aprendizaje, la diversidad de capacidades entre los estudiantes y la necesidad de ofrecer diferentes alternativas de acceso al conocimiento y evaluar los diferentes niveles de competencia (Al Tablero, 2007).

Así pues, la política de inclusión educativa de la población en situación de discapacidad en Colombia, en el artículo 3 del Decreto 366 de 2009 plantea la necesidad de “coordinar y concertar con otros sectores, entidades, instituciones o programas especializados la prestación de los servicios, con el fin de garantizar a los estudiantes con discapacidad o con capacidades o con talentos excepcionales, los apoyos y recursos técnicos, tecnológicos, pedagógicos, terapéuticos, administrativos y financieros”. En otras palabras, esta política busca transformar la gestión escolar para garantizar educación pertinente a estudiantes que presentan discapacidad de tipo sensorial como sordera, hipoacusia, ceguera, baja visión y sordo-ceguera, de tipo motor o físico, de tipo cognitivo como síndrome de Down u otras discapacidades caracterizadas por limitaciones significativas en el desarrollo intelectual y en la conducta adaptativa, o por presentar características que afectan su capacidad de comunicarse y de relacionarse como el Síndrome de Asperger, el autismo y la discapacidad múltiple.

De acuerdo con la legislación, todas estas personas tienen potencialidades para desenvolverse dentro del espacio educativo y social y, por ello, pueden acceder a los diferentes niveles y grados de la educación formal. La escuela debe, por tanto, garantizarles los apoyos adicionales que demanden, con el fin de que desarrollen las competencias básicas y ciudadanas, aun cuando necesiten más tiempo y otras estrategias para lograrlo.

Sin duda, la inclusión educativa de los estudiantes en situación de discapacidad cuesta trabajo y no es responsabilidad únicamente de la escuela, pues exige una elaboración interna de todos los involucrados en el proceso educativo. Exige un trabajo continuo de información, desmitificación y asimilación de la verdadera situación de los estudiantes. Este es un trabajo que debe partir desde la familia, extendiéndose a los profesores, compañeros de clase, empleadores y sociedad en general. Así pues, es fundamental el conocimiento y el grado de aceptación que tenga la familia y, en particular, los padres sobre el comportamiento que presenta el estudiante, las estrategias de enseñanza que posean, la utilización de técnicas para el control de comportamientos y la enseñanza de habilidades adaptativas, pues éstas son parte de las herramientas necesarias para constituirse en un verdadero soporte para el logro de su desarrollo integral. Además, la comunicación permanente entre la familia y el colegio es indispensable para dar respuesta en el momento preciso a todos los apoyos que el estudiante requiera desde el hogar y, en este sentido, poder garantizar el éxito escolar.

El caso de la inclusión educativa en personas con SA ha sido una experiencia diferente a la de los estudiantes que presentan Autismo Clásico e, incluso, a las demás personas en situación de discapacidad; pues a pesar de mostrar un perfil cognitivo y académico irregular, en la gran mayoría de los casos tanto la escuela como los mismos estudiantes ignoran su diagnóstico. Su alto nivel lingüístico y funcional en comparación con otros estudiantes con TEA, la presencia de un nivel intelectual promedio o, en muchas ocasiones, superior y la ausencia de rasgos físicos - que según el imaginario social son propios de las personas en situación de discapacidad - hacen que pasen desapercibidos dentro del sistema escolar.

De hecho, como se ha señalado previamente en esta revisión, algunos autores (López-Escobar Fernández, 2006) consideran que los niños con TEA a menudo ha pasado por un proceso diagnóstico producto de múltiples sospechas, relacionadas con retrasos en el desarrollo del lenguaje, problemas de conducta, dificultades de aprendizaje, trastornos motores o sensoriales, hiperactividad, entre otros. Por ello, es frecuente que los alumnos con SA tengan un diagnóstico errado y que sus dificultades sean entendidas como extraños rasgos de personalidad o problemas de conducta asociados a esos otros trastornos. Como resultado, la evolución personal y escolar de los niños y el equilibrio de sus familias presentarán serias complicaciones, pues no hay un claro reconocimiento de su condición real. En otras palabras, es muy probable que los alumnos con SA siempre hayan estado en las instituciones de educación formal, pero hayan sido señalados y vistos con otros ojos: “el niño raro”, “el nerd”, “el niño que solo habla de fútbol”, “el niño solitario, tímido o que no quiere compartir con nadie” y que, además, “no entiende las cosas más sencillas, como los chistes”.

A partir de este análisis, se consideró importante para esta investigación saber qué tan beneficioso o desventajoso puede ser el pensar en una propuesta de inclusión educativa que, además, de favorecer el proceso académico, modifique tales imaginarios, permita reconocer las diferencias entre los estudiantes y, además, identifique las estrategias que, desde la provisión de contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales ofrecidos en dicho proceso, van a posibilitar el desarrollo de las competencias comunicativas y cognitivo-discursivas del estudiante. Se partió, entonces, de la revisión de algunas investigaciones, artículos teóricos y referencias otras bibliográficas que revelaron los hallazgos (positivos y negativos) de algunos intentos de inclusión educativa focalizados en estos estudiantes, las condiciones que serían más apropiadas para lograrlo, así como los

aspectos que deberían ser tomados en cuenta a la hora de diseñar la propuesta de inclusión educativa del estudiante.

Ahora bien, dado que la literatura señala que las dificultades más marcadas de las personas con SA en su vida escolar están asociadas a las alteraciones en las relaciones sociales y la comunicación, autores especializados en el tema, como el inglés Tony Attwood (2005), apoyan su inclusión en el aula; pero destacan la necesidad de hacer una ubicación apropiada basada en la evaluación completa de las capacidades del estudiante y, en particular, las habilidades relacionadas con su funcionamiento social. Sólo así será posible lograr una selección cuidadosa de las adecuaciones ambientales y las adaptaciones curriculares, el acceso a profesionales expertos en el tema, el apoyo individual y la constitución de un equipo interdisciplinario que facilite su proceso educativo.

En otras palabras, aunque Attwood considera que sólo a partir de la integración de estos múltiples apoyos será posible mejorar significativamente las capacidades y la calidad de vida de las personas con el SA, sus apreciaciones no toman en cuenta las dificultades en el lenguaje y la comunicación. Las adaptaciones curriculares y el diseño de las estrategias de intervención pedagógica deben ser, por tanto, lo suficientemente pertinentes como para permitir al estudiante desempeñarse apropiadamente dentro y fuera del aula; con lo cual, deben partir del reconocimiento tanto de sus dificultades como sus habilidades. Consecuentemente, al hablar de la inclusión educativa en estudiantes con SA se deben retomar sus características y particularidades a nivel lingüístico y comunicativo; de manera que sean un instrumento que promueva y mejore su desempeño y sus logros académicos, convirtiéndolos, además, en una fuente de refuerzo positivo, que se verá reflejado en un incremento de la autoestima, el autoconcepto, la autoconfianza en las propias habilidades y, en última instancia, en una mejor adaptación a las exigencias de la vida cotidiana.

Por otra parte, al focalizar la revisión en las investigaciones que ponen de manifiesto programas psicopedagógicos de intervención en estudiantes con TEA, algunos de ellos parten de la consideración de los presupuestos de la Teoría de la Mente (Frith y otros, 1991; Pennington y Ozonoff, 1996; citados por Ojea Rúa, SF). En conjunto, los resultados del uso de estas propuestas muestran que los estudiantes con este tipo de trastornos aprenden las “enseñanzas y conductas” que espera el docente; sin embargo, Ojea Rúa (SF) señala que con frecuencia tienen dificultades para generalizar estos aprendizajes o para comprender sus contenidos conceptuales. Aunque el autor no es explícito al señalar las causas de tales dificultades, por sus características se podría pensar que las últimas podrían estar asociadas a las alteraciones cognitivas (i.e., planificación, organización, anticipación, flexibilidad mental), en la semántica y la pragmática del lenguaje; con lo cual, al no tener en cuenta estos aspectos dentro del planteamiento de las propuestas de intervención pedagógica en los diferentes contextos, el proceso no resultaría exitoso en todos los sentidos.

Esta búsqueda también permitió identificar un sin número de investigaciones que a pesar de pensar en la inclusión educativa de los estudiantes con SA y reconocer sus dificultades en la comunicación y la interacción social, no tienen en cuenta la importancia de mejorar la calidad de las habilidades cognitivo-discursivas (i.e., la expresión y producción y comprensión del discurso propio y de los demás) y los aspectos paralingüísticos y extralingüísticos del lenguaje (i.e., la pragmática) en los diferentes contextos. A manera de ejemplo se cita el estudio realizado por Manuel Ojea Rúa (SF) para analizar los efectos de la combinación de dos programas educativos (i.e., TEACCH e Interacción Intensiva) que

configuraban la adaptación curricular adecuada a las necesidades individuales de dos niños con SA. Así pues, al no considerar los elementos arriba señalados, sus resultados revelan que aunque los estudiantes incrementaron el número de palabras y/o frases y ello mejoraba globalmente su comunicación e incrementaba el lenguaje expresivo, los estudiantes seguían careciendo de las habilidades para desarrollar competencias básicas que les permitieran compartir experiencias subjetivas con los demás.

Por su parte, María del Carmen López (2008) reporta un estudio realizado con un niño con SA incluido en una institución de educación formal y cuyas dificultades en la interacción con sus profesores y pares motivaron la realización de un entrenamiento basado en la consideración de la interacción y las relaciones sociales, la comunicación, las dificultades sensoriales, motoras y emocionales, las habilidades para el trabajo y la modificación de conductas problemáticas. Aunque algunas de las habilidades entrenadas se asocian con las habilidades comunicativas y cognitivo-discursivas (e.g., comunicación no verbal, comprensión de doble sentido, aprendizaje de reglas y convencionalismos), este estudio enfocó todos sus esfuerzos en el mejoramiento de la interacción con sus compañeros y la solución a algunas conductas derivadas de las dificultades señaladas (e.g., afrontar conflictos, comprensión de emociones, comprensión del discurso humorístico, entre otras), pero no el mejoramiento del proceso educativo y, por ende, del aprendizaje del niño.

Si bien estos estudios son sólo una muestra de los muchos revisados, en conjunto todos ellos apuntan a un mejoramiento de la inclusión educativa desde la intervención en las habilidades sociales o comunicativas con fines de mejorar el desarrollo de competencia para la interacción social, más no con fines académicos. En otras palabras, a pesar de hacer referencia a un modelo de inclusión educativa, todas las propuestas encontradas hasta el momento no tienen el propósito de lograr favorecer el proceso educativo o que el estudiante mejore su rendimiento académico y sus procesos cognitivos a través de la intervención en estos aspectos.

Pese a estos hallazgos, la revisión de algunos artículos teóricos demuestra la existencia de otras propuestas que intentan mejorar la inclusión educativa de estos estudiantes a partir del reconocimiento de la importancia de focalizar la intervención en objetivos más académicos. Así, por ejemplo, Juana María Hernández (SF) en un análisis sobre las diferentes etapas educativas que atraviesan los estudiantes con SA resume claramente los objetivos educativos a los cuales hay que apuntar para que el proceso de inclusión educativa de esta población sea exitoso. Entre ellos destaca no sólo la intervención en aspectos sociales y emocionales, sino también en el rendimiento escolar, la adquisición de hábitos de estudio y estrategias de aprendizaje más adecuadas a sus características. Además, señala que la planeación del programa de aprendizaje debe basarse en la flexibilización del currículo, de manera que contemple las adaptaciones curriculares necesarias para potenciar el nivel de conocimientos y dar respuesta a las dificultades de aprendizaje que suelen presentar estos estudiantes.

En este orden de ideas, se puede observar y, a la vez, constatar que los dos aspectos anteriormente analizados (i.e., entrenamiento en habilidades sociales y de la comunicación y los objetivos académicos) siguen estando desarticulados en la práctica cotidiana. No hay un trabajo de beneficio mutuo y que, de acuerdo con la hipótesis que sustentó el desarrollo de este proyecto de investigación, se considera fundamental para el logro de una inclusión educativa exitosa y, en consecuencia, de un mejoramiento del rendimiento escolar y social de los estudiantes que presentan SA.

METODOLOGÍA

Diseño general del estudio:

Tipo de investigación: El desarrollo de este proyecto se sustenta en un modelo de investigación cualitativa, de tipo descriptivo, explicativo, predictivo y normativo

Tipo de enfoque: Estudio de caso normativo.

De acuerdo con Pentti (2007) el estudio normativo de casos intenta descubrir no sólo *cuál es el estado actual o cómo están las cosas*, sino que intenta *pensar en cómo deberían estar, para diseñar propuestas de mejoramiento*. Por ello, no se queda en la simple descripción y explicación del caso, para pensar en y predecir sus posibles condiciones futuras, sino que, además, intenta probar una propuesta de intervención y evaluarla, con el propósito de generar una alternativa definitiva y que mejore el objeto de estudio.

Aunque este enfoque tiene tres modalidades que dependen del punto inicial de partida, para el desarrollo de este proyecto se partió de lo que el autor ha denominado la alternativa "A": la comprensión del estado actual del objeto de estudio. Para ello, fue necesario hacer una definición de una línea de base o línea de partida (i.e., evaluación psicopedagógica, con el fin de describir objetivamente las condiciones generales y evaluar subjetivamente los problemas existentes en el proceso educativo del estudiante con SA. Esta evaluación se realizó de forma simultánea en diferentes contextos y su objetivo final fue crear una propuesta de intervención educativa centrada en cómo a partir del mejoramiento de la comunicación y las habilidades cognitivo-discursivas era posible corregir tales problemas. De acuerdo con lo estipulado por Pentti, este enfoque de investigación también permitió conservar aquellas condiciones que son favorables o benéficas de esa línea de base y sustituir o mejorar sólo aquellas que eran desfavorables para el estudiante.

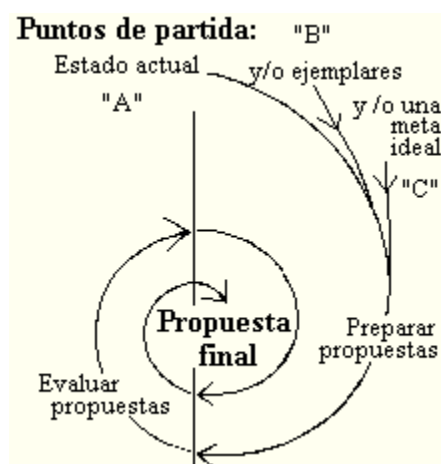


Figura 1. Esquema general del estudio de caso normativo
Adaptado de Pentti (2007)

La etapa final del proceso de estudio de caso normativo, consiste en pensar en las modificaciones que serán necesarias en la propuesta original, para, de este modo, en

lograr un diseño detallado de una propuesta de intervención que sea definitiva. Este proceso requiere de la realización de una evaluación permanente, preferiblemente realizada por expertos en el tema o, por lo menos, simulando sus puntos de vista.

Población: Un Estudiante con SA incluido en el aula.

Selección del caso:

Para esta investigación, la selección del caso se hizo de manera instrumental, en la medida en que se hizo a propósito. Para dicha selección, inicialmente se recurrió a la Fundación Integrar de Medellín, con el fin de que a través de ella fuera posible identificar una institución educativa en la que hubiese un estudiante que presentara SA o, en su defecto, esta identificación pudiese hacerse a partir de alguno de los estudiantes que forman parte de alguno de los programas de atención de la Fundación, pero que estuviese matriculado en una institución educativa de carácter formal.

Dado que por esta vía no fue posible lograr la identificación de un estudiante con estas características, la tutora del proyecto hizo esta solicitud a un profesional en el área y a partir de él fue posible establecer contacto directo con la familia del estudiante citado. El desarrollo del proyecto partió, entonces, de la identificación de una familia en la cual uno de los hijos era un adolescente con SA.

Ahora bien, además de contar con el consentimiento explícito de los padres y el estudiante, para poder desarrollar todo el proceso de investigación y, por supuesto, cumplir con los requerimientos éticos, fue necesario obtener el aval y la colaboración de las directivas del colegio. Solo así fue posible iniciar el desarrollo e implementación de un proceso de inclusión educativa, en el que los diferentes agentes educativos pudieran asumir con responsabilidad todo lo que esto implicaba.

Descripción del caso:

Estudiante con SA, primero de dos hijos que presentan Trastornos del Espectro Autista²⁵. Producto de un embarazo a término y sin antecedentes médicos particulares. Su desarrollo inicial pareció ser adecuado; sin embargo, alrededor de los 4 años de edad empezó a evidenciar una falta de organización y coherencia en la expresión de sus ideas, aislamiento de sus compañeros de clase y alteraciones severas en el desarrollo de su motricidad fina. Por esta razón, fue remitido al neurólogo, quien estableció un diagnóstico de Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH). Se inició un tratamiento con medicación y terapia ocupacional para mejorar sus dificultades motrices. Sólo con paso del tiempo y la evolución de la sintomatología se confirmó la presencia de un Síndrome de Asperger.

Desde niño no parece verse motivado hacia el establecimiento de relaciones interpersonales y aunque es capaz de interactuar en contexto familiar y escolar, es torpe a nivel social y emocional. Tiene un tono de voz muy fuerte y parece que todo el tiempo está enojado, le es difícil mantener la mirada en una conversación y no tiene amigos fuera del colegio. Por ello, con el apoyo de la Fundación Integrar se ha realizado un trabajo de intervención centrado en el mejoramiento de sus habilidades sociales y de control emocional, así como de sus habilidades de auto-cuidado.

²⁵ Su hermana menor presenta un Trastorno Autista.

Su lenguaje y comunicación son aparentemente adecuados; no obstante, los padres reconocen que tiene problemas y señalan que, por lo general, no mantiene contacto visual, no es capaz de mantener el turno en una conversación, interrumpe el discurso de los demás y quiere hablar únicamente de lo que a él le interesa. Al hacérselo notar, trata de esperar y vincularse a la conversación. Igualmente, en algunas ocasiones, utiliza un discurso poco comprensible, habla enredado y es difícil entender lo que realmente desea expresar. Inicialmente pareció evidenciar un desarrollo lingüístico apropiado y, de hecho, sus padres señalan que hacia los dos años y medio hablaba perfectamente y sabía todo el alfabeto. No obstante, en sus primeros años de escolarización ya era posible evidenciar ciertas anomalías. Su lenguaje era muy elaborado, rico en vocabulario y utilizaba expresiones que no eran propias de su edad y que, además, le permitían narrar historias muy complejas. No obstante, estaba acompañado de una prosodia particular (i.e., cambiaba el ritmo constantemente) e imitaba voces que no parecían ser reconocidas por sus padres. Una evaluación realizada hacia los 7 años confirmó estas peculiaridades y demostró algunas dificultades en la comprensión de órdenes complejas y en el uso del lenguaje preposicional.

Por la misma época, ya era posible evidenciar algunos comportamientos repetitivos y estereotipados²⁶, que confirmaron su diagnóstico y que, además, podían estar afectando su desempeño escolar. Se observaba también, la manifestación de una conducta atípica y, en algún sentido, acompañada de hiperactividad y un bajo nivel de adaptación. Actualmente, sigue presentando conductas repetitivas, particularmente, cuando está inquieto o ansioso (p. ej., se come los cuellos y mangas de las camisetas y sacos o come papel). Está obsesionado con el estudio, los computadores, las caricaturas de manga y algunos deportes que ve en la televisión; con lo cual sus actividades de ocio y entretenimiento fuera de casa son muy limitadas y las realiza solo. Además, le cuesta trabajo modificar los horarios o el tiempo dedicado a estas y otras rutinas. Suele consumir los mismos alimentos y, además, parece presentar algunas alteraciones a nivel sensorial, pues no acepta algunos sabores y texturas, que le producen náuseas y malestar.

Generalmente, sigue las reglas establecidas tanto en casa como en el colegio; no obstante, se ofusca con facilidad cuando las cosas no le salen como espera o no logra conseguir lo que quiere. Cuando esto ocurre, es agresivo y, en algunas ocasiones, llega a perder el control. Pese a ello, sólo en pocas ocasiones se han hecho llamados de atención frente a su conducta y, cuando ello ha sido así, se ha buscado la forma de resolver la situación. Con el paso del tiempo, en el colegio han empezado a presentar algunas conductas poco apropiadas, pero que parecen estar asociadas a ciertas manifestaciones propias de la adolescencia, que, quizá por sus dificultades sociales y emocionales, le ha resultado difícil afrontar.

Desde sus primeros años, este estudiante ha formado parte de una institución educativa privada, actualmente, está matriculado en el grado 7°. Siempre ha sido muy responsable y su desempeño ha sido destacado; particularmente, en el área de matemáticas. Por ello, cuando su rendimiento se ve afectado negativamente, presenta una baja tolerancia a la frustración y reacciona de forma poco apropiada: se ofusca y desespera. De acuerdo con sus padres, parece ser muy independiente y, por ello, le han fomentado su interés por el estudio y, cuando ha sido necesario, le han facilitado la vinculación a grupos o programas

²⁶ Estereotipias como el balanceo y golpes constantes a la mesa, que acompañaban la realización de algunas tareas o la presencia de perseveraciones (reiteraciones o repeticiones) que no correspondían con la retroalimentación negativa de su desempeño en la realización de actividades.

de intervención (p. ej., el programa Aprendamos de la Fundación Integrar), donde se ha buscado mejorar sus dificultades y métodos de estudio, hasta el punto que nunca pide ayuda y no es necesario acompañarlo o colaborarle. No obstante, tanto ellos como sus docentes reconocen que en el último año, quizá por la edad en la cual se encuentra, su desempeño ha desmejorando.

A pesar del conocimiento de su condición, hasta el momento del establecimiento de un contacto con las estudiantes investigadoras, en el colegio no se había implementado ningún programa o propuesta de trabajo que buscara facilitar o promover la inclusión educativa del estudiante o el mejoramiento de su rendimiento académico. No obstante, por su participación en el programa “Aprendamos” de la Fundación Integrar, en algunos momentos puntuales y debido a algunas situaciones particulares²⁷, el colegio ha contado con el acompañamiento y apoyo de algunos profesionales de dicha fundación.

Procedimiento:

Aunque Pentti (2007) reconoce la dificultad para encontrar un modelo confiable y aplicable en una generalidad de los casos, considera que normalmente este proceso de investigación debe facilitarse a partir del desarrollo de tres fases:

Fase 1: Analizar requisitos:

De acuerdo con los planteamientos de Pentti (2007), el propósito de esta fase es describir las características positivas y negativas del objeto de estudio para establecer una línea de base y determinar aquellas que necesitan ser mejoradas. En otras palabras, la especificación de estas características y necesidades debe centrarse en los requisitos que se espera puedan resolverse con la propuesta obtenida como resultado final del proyecto. De las cuatro alternativas propuestas por Pentti para el desarrollo de esta fase, para el caso particular de este proyecto se partió del diseño que una nueva propuesta basada en los antecedentes de investigación y en los avances teóricos sobre el tema en estudio.

Como se citó previamente, la propuesta de intervención partió de identificar a un adolescente con SA, a partir del cual fue posible llegar a una institución donde no se había iniciado ningún proceso de inclusión educativa. Por esta razón, en un primer momento las actividades realizadas tuvieron como eje central informar a la comunidad educativa (i.e., docentes, directivas y demás entes administrativos) y a la familia sobre los objetivos del proyecto de investigación, la metodología a desarrollar y las expectativas de participación de cada uno de los agentes educativos.

En el caso de los docentes y entes administrativos, se realizó una reunión inicial. Esta fue guiada a través de una circular, que contenía los objetivos y la justificación de la propuesta de investigación. Además, se resolvieron las dudas que tenían algunos docentes acerca de la intervención pedagógica más efectiva para afrontar las conductas inadecuadas que presentaba el estudiante dentro del aula y que hacían referencia a aspectos como, sus dificultades con los hábitos de aseo, la expresión de comentarios irrelevantes que interferían la dinámica de la clase, las salidas constantes al baño, la

²⁷ Problemas de conducta y algunos cambios en su relación con las estudiantes y asociados principalmente a la adolescencia y su desarrollo sexual.

desorganización de sus útiles escolares y su espacio dentro del salón de clase, así como el uso de un tono de voz poco acorde a ciertas situaciones.

Además de la contextualización general del proyecto y la presentación de los elementos anteriormente citados, en el contexto familiar, este primer momento partió de la realización de una charla con los padres. A partir de ella, se buscó analizar la aceptación de la condición de su hijo y la realización de una reflexión sobre lo que estaba sucediendo con el proceso educativo de su hijo, qué podría ocurrir si no se tomaban cartas en el asunto y qué se podría hacer para favorecerlo y/o mejorarlo.

Posteriormente, con el ánimo de obtener información suficiente y que de forma objetiva permitiera identificar las fortalezas, debilidades y necesidades educativas del estudiante, se realizó una evaluación psicopedagógica a través de diferentes instrumentos. Para facilitar el proceso, el grupo de estudiantes investigadoras se dividió, de manera que se pudiera establecer contacto y evaluar de forma detallada y exhaustiva tanto al estudiante como con las diferentes audiencias implicadas en su proceso: padres y grupo familiar, profesores, compañeros, entes administrativos y otros agentes educativos que tienen relación directa con él (es decir, la psicóloga, el sacerdote de la institución, la bibliotecóloga y el conductor del transporte escolar). Esta evaluación se basó en tres momentos de análisis e indagación:

- *Recolección de la información:* Su propósito fundamental fue la realización de un diagnóstico sobre la situación real del estudiante y las acciones o estrategias que desde el colegio y los demás contextos estaban favoreciendo u obstaculizando su proceso de inclusión educativa. De este modo, se buscó obtener datos objetivos frente a cuatro áreas de interés (i.e., desempeño social y emocional, funcionamiento cognitivo, lenguaje y comunicación, desempeño y rendimiento académico) que tienen relación con el proceso académico del estudiante; así como del papel que jugaban los diferentes contextos en los cuales se desenvuelve.
- *Análisis de la información e identificación de las dificultades más relevantes:* Con base en la información obtenida en cada uno de los contextos, se realizó un análisis en función de las condiciones reales del desempeño del estudiante en cada una de las áreas evaluadas y la forma como dichos contextos afectaban o favorecían en mayor medida los procesos académicos del estudiante.
- *Identificación de las Necesidades Educativas Especiales (NEE)*

Fase 2: Crear una propuesta con las técnicas de la innovación, del planeamiento y del diseño:

De acuerdo con los planteamientos de Pentti (2007), para el desarrollo de esta fase, es necesario tener en cuenta el proceso de “planificación racional”, el cual implica varios pasos.

a. Descripción de la situación de partida

Como se ha señalado previamente, con base en la realización de la evaluación del estudiante y la determinación de sus NEE, se estableció un listado de prioridades,

focalizado en aquellas necesidades que requerían de una intervención pedagógica más inmediata y diferenciando la implicación de cada uno de los contextos.

b. Descripción de la situación a la que se pretende llegar

Luego de haber identificado las NEE del estudiante con SA y los aspectos a mejorar o modificar en relación con su proceso educativo, se pensó en partir del diseño de una propuesta de inclusión educativa que se centrara en la realización de un trabajo conjunto con la familia y toda la comunidad educativa, para así proporcionar al estudiante algunas herramientas pedagógicas y comunicativas que facilitarían y favorecerían su desempeño académico.

c. Especificación de los objetivos del plan de acción

De acuerdo con Pentti (2007), el establecimiento de una diferencia entre el punto de partida claramente identificado y la meta a la cual se pretende llegar (es decir, los puntos a y b) da como resultado el planteamiento de objetivos de acción específicos y precisos, que definirán la transición de un estado inicial a un estado final. Así pues, se definió que el objetivo central de la propuesta de inclusión educativa se focalizaría en implementar una serie de estrategias pedagógicas que tomaran en cuenta la competencia comunicativa y las habilidades cognitivo-discursivas (en particular, las habilidades pragmáticas y semánticas) del estudiante.

d. Concebir alternativas para alcanzar el objetivo

Una vez identificado el objetivo central de la intervención pedagógica, se pensó que la mejor forma de alcanzarlo era creando un plan de trabajo que se enfocara principalmente en la realización de una propuesta de inclusión educativa que, además, de considerar los aspectos que debían ser mejorados o modificados en el estudiante, también partiera de la modificación del contexto. Por ello, las estrategias pedagógicas y pedagógicas implementadas también tomaron en cuenta las acciones puntuales que debían realizar sus padres, sus compañeros de clase, sus profesores y los demás agentes educativos, así como lo que se podría buscar o lograr desde el contexto social en el cual se desenvuelve.

A continuación, se presenta un resumen del plan operativo asumido para el diseño de la propuesta de inclusión educativa del estudiante con SA.

Tabla No. 1
Diseño de la propuesta de la Inclusión Educativa de un estudiante con SA
Plan operativo de intervención pedagógica

1. Contexto escolar

Acciones orientadas hacia los profesores:

- Conocimiento general del SA y sus características pragmáticas.
- Capacitaciones sobre las generalidades del SA y sus características a nivel comunicativo (discursivo, semántico, pragmático) y la influencia de éstas en los procesos académicos.
- Apoyo en diseño de estrategias a implementar dentro y fuera del aula.

- Apoyo en adaptaciones curriculares teniendo en cuenta las necesidades educativas del estudiante (cognitivas, físicas, académicas) y adecuaciones ambientales (estructura, rutinas, barreras espaciales).
- Adecuaciones específicas hacia las características comunicativas y cognitivo discursivas del estudiante con SA.

Acciones orientadas hacia el estudiante con SA

- Las estrategias a implementar varían según las características particulares del estudiante, las cuales fueron identificadas a través de la evaluación psicopedagógica y observación participante.
- Organización de su lugar de trabajo e implementos escolares.
- Anticipación de actividades que se salen de la cotidianidad
- Intervención en habilidades conversacionales (toma de turnos, fijación de la mirada, normas de cortesía)
- Fomento de actividades recreativas con sus compañeros de clase.
- Técnicas de autocontrol emocional y relajación.

Acciones orientadas hacia los compañeros de clase:

- Conocimientos generales del SA y sus características comunicativas
- Apoyo para acompañar al estudiante con SA en lo académico
- Apoyo para acompañar al estudiante con SA en lo social
- Apoyo para establecer una comunicación eficaz con el estudiante con SA

Acciones orientadas hacia el personal del colegio.

- Conocimientos generales del SA y sus características pragmáticas

2. Contexto familiar

Acciones orientadas hacia la familia

- Conocimientos generales del SA y sus características lingüísticas y comunicativas
- Intervención en apoyo educativo
- Intervención en espacios de participación
- Empoderamiento del proceso inclusivo
- Inclusión familiar

Acciones orientadas hacia el estudiante

- Intervención en habilidades conversacionales (normas de cortesía, espera de turnos, fijación de la mirada, iniciar, mantener y terminar una conversación que no sea de un tema de interés, entre otros)
- Implementación de estrategias de organización espacial y útiles escolares, acompañada del uso de claves visuales.
- Técnicas de autocontrol emocional y relajación.
- Acompañamiento en la realización de tareas escolares.

3. Contexto social

Acciones orientadas hacia el contexto social próximo al estudiante

- Conocimientos generales del SA y sus características lingüísticas y comunicativas
- Creación y promoción de oportunidades de participación
- Promoción de espacios inclusivos

Acciones orientadas hacia el estudiante

- Salidas a diferentes espacios sociales (cine, biblioteca, almacenes, museo, entre otros)
- Práctica en otros contextos y evaluación de los contenidos aprendidos dentro del hogar.

e. Valorar las consecuencias para cada alternativa y elegir la más apropiada

La selección de las estrategias implementadas partió de la realización de un rastreo bibliográfico amplio, cuyo objetivo fundamental fue indagar sobre las estrategias que han sido de utilidad en la intervención pedagógica de estudiantes con SA o que de forma apuntaban al mejoramiento o favorecimiento de algunas de las NEE del estudiante. Cabe, además, aclarar que con el fin de prever ciertas situaciones y obtener mayores resultados a priori, en caso de ser necesario, algunas de las estrategias seleccionadas fueron adaptadas de acuerdo a la edad del estudiante o las características y requerimientos de los diferentes contextos intervenidos.

Fase 3: Evaluación de la propuesta:

Para la realización de esta fase, Pentti presenta tres alternativas: la evaluación colectiva, la evaluación teórica y la prueba de propuestas.

Teniendo en cuenta el número de NEE, los diferentes agentes en quienes se focalizó el proceso, así como el objetivo final de dejar una propuesta de inclusión educativa para estudiantes con SA, que fuese definitiva y aplicable a otros casos, en coherencia con lo señalado por el autor, se implementaron diferentes procedimientos para evaluar las fortalezas y beneficios de algunas de las estrategias pedagógicas y didácticas propuestas, así como sus debilidades o posibles modificaciones. Concretamente, se desarrolló un proceso autoevaluativo, coevaluativo y heteroevaluativo, que se sustentó en:

- La realización de algunas conversaciones con una experta en psicolingüística, en la revisión de algunos elementos conceptuales y teóricos frente a la comunicación, las habilidades lingüísticas, la teoría de la mente, la coherencia central, las funciones ejecutivas, la inclusión educativa y, por supuesto, la relación de todos estos elementos con las características de los estudiantes con SA.
- La revisión de diferentes propuestas de intervención, planteadas por investigadores de reconocimiento en la literatura.
- Las correcciones de la tutora o los análisis realizados de forma conjunta en las sesiones de seminario y que se basaron en la implementación de un procedimiento de *“probar la propuesta”*. Este consistió específicamente en la implementación de algunas estrategias pedagógicas y didácticas por un periodo de tiempo limitado, de manera que con base en los resultados obtenidos se pudiera determinar si debían ser rechazadas, aceptadas o modificadas para favorecer el cumplimiento del objetivo central.

Técnicas e instrumentos de recolección:

Con el propósito de describir las características del estudiante con SA que permitirían establecer la línea de base con relación al estudio de las cuatro áreas de interés citadas previamente (i.e., desempeño social y emocional, funcionamiento cognitivo, lenguaje y comunicación, desempeño y rendimiento académico) y las identificación de aquellas que era necesario plantear acciones de mejora, se utilizaron diferentes técnicas e instrumentos de evaluación que permitieron definir y orientar la recolección de información precisa. Para facilitar este proceso se diseñaron también una serie de guías de observación y registro comportamental en los diferentes contextos (p. ej., dentro y fuera del aula):

- Observación participante, realizada en diferentes contextos (p. ej., aula, hogar, biblioteca del barrio). A partir de esta técnica se pretendía indagar sobre las características de cada uno de los contextos en los cuales se desenvolvía el estudiante y de qué manera se relacionaba con cada uno de los involucrados.
- Realización de entrevistas a los diferentes actores que forman parte del proceso educativo del estudiante con SA. Estas entrevistas buscaron especificar, de manera detallada y objetiva, aquellos aspectos positivos y negativos que la familia, los docentes, los pares y los diferentes miembros de la institución piensan, sienten y actúan en relación al niño con SA (ver Anexos 1 y 2).
- Las visitas domiciliarias se implementaron en varias ocasiones, con el fin de informar a la familia sobre el trabajo de investigación y la intervención que se pretendía llevar a cabo. De igual manera, se realizaron otras visitas con el propósito de identificar aspectos relacionados con la dinámica y funcionamiento familiar, por consiguiente sería posible brindar herramientas para el diseño de la intervención pedagógica en este contexto específico (ver Anexo 3)
- Revisión de informes previos, realizados por profesionales de otras disciplinas o instituciones que han participado en el proceso terapéutico y de acompañamiento académico al estudiante. En particular, se analizaba el tipo de intervención realizada y los resultados de las mismas.
- Grupos focales y otras técnicas participativas: Dado que el tipo de enfoque elegido busca que el producto final sea aceptado por los implicados en el proceso de inclusión educativa, de acuerdo con Pentti (2007) es necesario llegar a un consenso en el diseño y preparación de la propuesta. Para lograrlo, era importante no esperar hasta la evaluación final de la propuesta, sino contar con la participación y cooperación permanente de los diferentes agentes educativos. Así, era posible recibir retroalimentación y conocer sus opiniones o comentarios frente a la implementación de la propuesta. En concreto, en diferentes momentos se realizaron diálogos o conversaciones con los diferentes grupos de agentes educativos (por ejemplo, docentes, padres o compañeros), de manera que fuera posible analizar la pertinencia de las estrategias pedagógicas y didácticas propuestas o realizar las modificaciones y adaptaciones necesarias. De esta manera, también se intentaba evitar la realización de un trabajo inoficioso o que posteriormente fuera rechazado.

- Para evaluar las habilidades cognitivas del estudiante se utilizaron algunas subpruebas de la escala de inteligencia de Wechsler (WISC-R), tales como los problemas aritméticos, los cubos y las figuras incompletas (ver Anexo 9). Aunque no se realizó una evaluación completa de la inteligencia del estudiante, a partir de estas pruebas se esperaba evidenciar algunas de sus características a nivel cognitivo y, en particular, con relación a su concentración, atención, percepción, y memoria.
- Para determinar la línea de base con relación a las características comunicativas del estudiantes y, en particular, particular sus habilidades pragmáticas se siguieron los parámetros de evaluación Ver Anexo tabla 1), los cuales están divididos en diferentes contextos que permiten ubicarse según se dé la necesidad. Esta evaluación se basó en la realización de un análisis de las características del discurso del estudiante²⁸, evidenciadas tanto en los diferentes contextos de observación (i.e., casa; colegio, interacciones con compañeros y salidas a algunos espacios sociales), como en las conversaciones directas establecidas con él.

²⁸ Identificación de las fortalezas y/o dificultades lingüísticas y comunicativas del estudiante.

RESULTADOS

Para facilitar la comprensión de los hallazgos, estos serán presentados en correspondencia con los diferentes objetivos específicos propuestos para el desarrollo de este proyecto:

Objetivo 1: Identificar las fortalezas y debilidades a nivel comportamental (desarrollo social y del control emocional), cognitivo, académico y curricular, así como en lo relacionado con las competencias comunicativas y las habilidades cognitivo-discursivas del estudiante con SA incluido en el aula.

Una vez realizada una evaluación psicopedagógica rigurosa en diferentes contextos, en términos generales, los resultados de la indagación frente a las diferentes áreas de interés (académicas, sociales, comunicativas y cognitivo-discursivo) revelaron las características y la identificación de las necesidades del estudiante con SA (Para ampliar estos hallazgos, remitirse al Anexo 4).

Aunque en términos generales el estudiante presentaba una competencia comunicativa apropiada y durante sus años de escolaridad se había caracterizado por mostrar un vocabulario amplio y elaborado, además de evidenciar un interés por participar en las discusiones de clase, a partir de la manifestación de un estilo discursivo acompañado de una expresión gestual coherente, con relación a su *competencia comunicativa y sus habilidades cognitivo-discursivas* cabe decir que las dificultades más evidentes guardaban relación con la prosodia, la pragmática y la semántica.

La mayoría del tiempo no exhibía iniciativa comunicativa; hablaba solamente si se le preguntaba o si estaba interesado en expresar sus deseos, necesidades e intereses y sus gestos podían ser atípicos, exagerados y repetitivos en aquellas situaciones en las que se sentía inseguro, incómodo, ansioso, enojado o quería manifestar su desacuerdo o interés particular por participar. Hacía poco uso o prescindía de las expresiones idiomáticas y, siempre y cuando no se tratara de sus tópicos de interés, sus habilidades para proponer, desarrollar o terminar un tema de conversación eran muy pobres; con lo cual, su discurso podía implicar la expresión de frases simples y monosílabas o, por el contrario, una logorrea que monopolizaba y evitaba la participación de los demás. El análisis de la calidad de estas intervenciones evidenció que en ocasiones topicalizaba las conversaciones y los turnos no guardaban la misma relación con los de los demás. De forma similar, durante las conversaciones presentaba lapsos de silencio más extensos de lo normal e, incluso, existían momentos en los que no respondía y se daba un vacío comunicativo.

A nivel sintáctico parecía evidenciar un buen desempeño en asuntos que tuvieran que ver con el uso del género, el número y los tiempos de conjugación. Sin embargo, cuando hablaba frente a un grupo o a alguien desconocido, presentaba dificultades en la organización sintáctica y, con frecuencia, utilizaba muletillas que no aportaban nada a la conversación. Aunque en algunas ocasiones era capaz de reconocer sus propios errores en la expresión del discurso y auto-corregirse, no siempre lo hacía con la claridad suficiente como para que el otro entendiera qué era lo que realmente quería expresar. Presentaba dificultades particulares a la hora de contar algo o responder eficazmente ante la solicitud de hacer, por ejemplo, un resumen. Su discurso podía llegar a ser excesivamente detallado, lleno de circunloquios, desordenado, desestructurado e, incluso, podía llegar a ser incompleto.

A continuación se presenta un resumen de la valoración de las habilidades pragmáticas del estudiante.

Tabla No. 2
Valoración de las habilidades pragmáticas²⁹

COMPONENTES	MANIFESTACIÓN	
	Si	No
<i>Pragmática Interactiva</i>		
1. Fluidez o agilidad para seguir los turnos conversacionales		X
2. Iniciativa de participación conversacional		X
3. Predictibilidad de su respuesta y cesión de turnos		X
4. Expresión gestual y coherencia	X	
5. Contacto visual y mantenimiento de la mirada		X
6. Prioridad emocional y adecuación sociolingüística		X
<i>Pragmática Textual</i>		
1. Cohesión morfológica (agramatismos)	X	
2. Cohesión sintáctica (paragramatismos)	X	
3. Cohesión léxico-semántica	X	
4. Coherencia textual con relación a la gestión temática		X
5. Coherencia textual con relación a las superestructuras		X
<i>Pragmática Enunciativa:</i>		
1. Actos de habla locutivos enunciativos (articulación oral)	X	
2. Actos de habla locutivos proposicionales	X	
3. Actos no verbales		
4. Límite entre los actos de habla (uso de pausas)		X
5. Actos de habla elocutivos (intención comunicativa)		X
6. Expresión de autorrectificaciones conversacionales		X
7. Utilización de inferencias trópicas o modismos	X	
8. Utilización de implicaturas proposicionales (dobles sentidos)		X
9. Máxima de calidad (veracidad del discurso)	X	
10. Máxima de cantidad (expresión de logorrea)		X
11. Máxima de manera (presencia de ambigüedades)		X
12. Implicaciones anómalas (comprensión ironías y dobles sentidos)		X

Con relación a las *competencias cognitivas* cabe decir que presenta un nivel de inteligencia promedio y una capacidad memorística muy buena, que a lo largo de sus años de escolarización le han permitido responder adecuadamente a las evaluaciones que se focalizan en la memorización de hechos, datos, cifras, etc. Cuenta con una capacidad atencional adecuada y que no parece afectar su desempeño académico. No obstante, ésta podía ser malinterpretada o confundida en aquellos momentos en los que actuaba de forma impulsiva y sin pensar o se distraía y retraía, porque se daban cambios en la orientación de la clase, que estaban fuera de la dinámica cotidiana y para los cuales no se había hecho una debida anticipación. Presentaba dificultades con la flexibilidad cognitiva, la inhibición comportamental, la organización y planificación mental. Dado que el desarrollo de la coherencia central está alterado, presentaba dificultad para establecer

²⁹ Las categorías contempladas para el análisis del componente pragmático fueron retomadas de Gallardo-Paúls (2009)

jerarquías y prioridades, realizar abstracciones, resúmenes, mapas conceptuales, sacar conclusiones y desarrollar otras actividades similares y que son de gran trascendencia en el desarrollo del proceso educativo y, por ende, en su desempeño académico.

El estudiante presentaba un perfil irregular con relación a las *competencias académicas y curriculares*; el cual parecía estar asociado a las características del trastorno. Así pues, mostraba interés y motivación por el estudio; lo cual le ha permitido caracterizarse como un estudiante responsable, participativo, claramente comprometido, cumplidor de sus deberes escolares y que no parecía haber presentado dificultades académicas significativas. No obstante, sus habilidades lectoras aparentemente adecuadas, en realidad dejaron ver que su lectura en voz alta presentaba omisiones, sustituciones y adiciones, que podían alterar su comprensión y la de quienes lo escuchan. Además, su comprensión lectora suele estar marcada por sus habilidades memorísticas y su excesiva literalidad; con lo cual, podía tornarse problemática cuando se trataba de analizar textos argumentativos o de tipo dialógico y narrativo; donde el lenguaje puede ser más abstracto, incluye expresiones idiomáticas y su contenido tiene un carácter más social y, por ende, implica el uso de habilidades pragmáticas como la cohesión léxico-semántica³⁰ y la realización de inferencias presuposicionales y trópicas³¹. En otras palabras, estas particularidades en la comprensión podían estar afectando significativamente su desempeño en áreas como español y literatura.

Sus producciones académicas revelaron las dificultades que podrían encontrar los docentes a la hora de leer e intentar interpretar su caligrafía; pues, en términos generales, ésta era ilegible y bastante desordenada.

Con relación al contenido de sus producciones se podría decir que éste dependía de las demandas de la tarea y presentaba las mismas características de su discurso. Así pues, si se trataba de reportar datos, hechos e información objetiva producto de la memoria repetitiva, éste se caracterizaba por ser coherente y podría decirse que evidenciaba una reproducción casi literal de lo que estaba citado en sus resúmenes o textos. No obstante, si eran producto de la copia, dictado o la redacción personal, su construcción podía ser simple y acorde a la superestructura narrativa, pero sus características correspondían a las de un niño menor y, a no ser que el tema central estuviera asociado a sus tópicos de interés, se acompañaba de una pobre argumentación. Podía haber omisiones y problemas con la organización sintáctica; con lo cual, no siempre se evidenciaba con claridad la estructura del texto o los elementos y detalles relevantes y, por ello, se observaban frases inconclusas, reiteraciones, circunloquios. Además, podían presentarse dificultades en la cohesión, así como en el orden lógico y coherente de presentar la información.

Ahora bien, aunque a lo largo de sus años de escolarización había disfrutado enormemente del trabajo realizado en asignaturas como educación física, ciencias naturales, ciencias sociales y matemáticas (área en la cual se ha caracterizado por su buen rendimiento académico), en los últimos tiempos su rendimiento se había visto negativamente afectado, debido a la complejización del lenguaje y de las actividades planteadas; con lo cual, los procesos cognitivos y el tipo de pensamiento (y, en particular, aquellos relacionadas con la resolución de problemas más complejos y abstractos) del

³⁰ Conocimiento de referencias anafóricas, conectores y vocabulario apropiados para la edad, identificación del uso de expresiones y muletillas sin contenido y que no aportan al discurso.

³¹ Identificación o comprensión de implícitos convencionales como los modismos y no convencionales como las implícitos anómalos o improvisados por el autor y que tienen relación con el contexto del discurso o del texto.

estudiante habían dejado de ser lo suficientemente adecuados como para poder responder a las demandas académicas que se le estaban presentando.

Aunque en el *área de desarrollo social y emocional* el estudiante se caracterizaba por ser noble, intentar ser socialmente educado y no presentar alteraciones en la comprensión de situaciones emocionales básicas, era un joven inmaduro y que exhibía algunos comportamientos o respuestas sociales y emocionales que no estaban acorde a su edad cronológica. En particular, presenta alteraciones con la adquisición de la teoría de la mente y, como consecuencia, tenía dificultades para entablar relaciones empáticas, de compañerismo y amistad. Su mundo gira en torno a sus propios intereses y deseos; con lo cual, siempre busca suplirlos o estar al tanto de las situaciones. No lograr lo esperado o deseado y enfrentarse a situaciones novedosas, que no estaban bajo su control o en las cuales no se sentía competente (social o académicamente), provocaban en él una falta de autocontrol emocional y una baja tolerancia a la frustración, que podían manifestarse a través de una actitud defensiva o agresiva frente a quienes lo rodeaban. No era capaz de analizar y comprender las consecuencias de su conducta y su nivel de autoestima era bajo. En este sentido, cabe decir que no se preocupaba por su apariencia física y, de hecho, presentaba poco interés por su aseo personal.

Por último cabe decir que, a pesar de presentar todas esas dificultades en las diferentes áreas de análisis, el estudiante evidenciaba una falta de aceptación de las mismas; lo cual se manifestaba a partir de una actitud de autosuficiencia ante sus compañeros y docentes o proyectándose como alguien que no requería de ayuda externa.

Objetivo No. 2: Reconocer las características de los contextos familiar, social y escolar que benefician o limitan el desarrollo del proceso de inclusión educativa del estudiante con SA.

La evaluación realizada en el *contexto escolar* ha evidenciado como una de sus fortalezas la clara disposición para comprender, aceptar y responder de forma solidaria y respetuosa a las posibles diferencias que puedan existir entre los estudiantes; así como hacia su acompañamiento permanente y, por ello, hay un marcado interés por proveer las mejores condiciones de formación, tanto a nivel académico como personal. Pese a ello, en la práctica esto no parece darse de la misma manera; pues aunque este estudiante es aceptado y se fomenta la idea de que debe ser tratado igual que a los demás, en el colegio no había un claro conocimiento del trastorno y sus implicaciones en el desempeño académico de los estudiantes que lo presentan. Tampoco existía una filosofía explícita frente a la atención educativa que debe prestarse a los estudiantes en situación de discapacidad o que presentan NEE; con lo cual no había conocimiento de las adaptaciones, adecuaciones y/o modificaciones que son necesarias para lograr que su proceso educativo sea exitoso.

De forma similar, el alto nivel de funcionalidad, independencia y buen rendimiento académico del estudiante hacían que su condición fuera subestimada y no se tuviera una verdadera comprensión de lo que ella podía implicar. Así pues, aunque los docentes reconocían que el estudiante presentaba ciertas características que lo hacían diferente de sus compañeros, no había conocimiento de las fortalezas, limitaciones y obstáculos que se podrían haber fortalecido, modificado o evitado para facilitar, promover y potenciar tanto las oportunidades de aprendizaje y su rendimiento académico como su propio desarrollo personal.

Los docentes solamente presentaban ciertas preocupaciones frente a la existencia de algunas problemáticas comportamentales³², que no siempre resultaban fáciles de manejar y que, por el contrario, sí parecían alterar su funcionamiento dentro y fuera del aula. Sin embargo, al ahondar en el desempeño del estudiante en siete de las asignaturas, la panorámica se modificaba y tomaban conciencia de muchos de los problemas ya señalados y, de hecho, planteaban haber tenido inconvenientes para comprender e interpretar su caligrafía y su discurso en ciertas circunstancias. Igualmente, reconocían el desorden y la falta de estructura en la presentación de sus trabajos o en la distribución del tiempo para realizar las actividades académicas, así como las dificultades que presentaba a la hora de comprender instrucciones más complejas o para analizar, interpretar y sintetizar textos y hacer relatos. Veían como un obstáculo su literalidad y la falta de flexibilidad para usar los útiles escolares en momentos y espacios diferentes, para enfrentar o resolver pequeños problemas, así como para reconocer y aceptar sus limitaciones y la necesidad de pedir ayuda o modificar sus conductas.

La profundización frente a al no reconocimiento de la verdadera condición del estudiante, permitió demostrar que dado que los problemas comportamentales eran más generalizados y se podían evidenciar en casi todas las asignaturas, los docentes aceptaban y pasaban por alto sus dificultades comunicativas. Además, frente a lo académico parecían existir cuatro posturas diferentes, que se sustentaban en el desconocimiento de las verdaderas implicaciones (positivas y negativas) de su condición:

- Gracias a sus fortalezas y buen rendimiento, algunos docentes no percibían problemas académicos significativos en el estudiante.
- Un segundo grupo de docentes parecía asumir una postura pasiva frente a las limitaciones y errores del estudiante, pues éste se mostraba defensivo al ofrecerle ayuda o utilizaba su comportamiento para disfrazarlas, evadirlas, poner distancia e, incluso, intimidarlos.
- En tercer lugar se encontraba un amplio grupo de docentes que habían optado por flexibilizar y disminuir el nivel de exigencia, aceptando que sus producciones no tuvieran la misma calidad de las de sus compañeros o evaluándolas de forma menos rigurosa o bajo parámetros diferentes.
- Un último, pero pequeño grupo de docentes reconocía algunas de las limitaciones del estudiante y, por ello, hacía uso de estrategias como corregirlo, ofrecerle alternativas de respuesta, explicaciones o instrucciones más precisas para facilitar la realización de las actividades académicas y hacerlo más consciente de sus debilidades.

Los resultados de la evaluación realizada con algunos entes administrativos y otros agentes educativos que también tenían contacto con el estudiante no parecían diferir de lo ya expuesto. Así pues, aunque la interacción con estas personas no se focaliza en asuntos propios de la formación académica, el desconocimiento de las características reales del estudiante había ocasionado una mala interpretación – positiva y negativa – de sus potencialidades y comportamiento; con lo cual, indirectamente también estaban fomentado la manifestación de conductas y reacciones socialmente inapropiadas pasándolas por alto, ignorándolas y asumiendo una actitud pasiva o permisiva.

³² Estas dificultades estaban asociadas particularmente a sus pobres habilidades para la interacción social y su falta de autocontrol emocional.

El análisis de la situación observada con sus compañeros dentro y fuera del contexto del aula reveló que aceptaban al estudiante, reconocían algunas de sus fortalezas cognitivas o académicas (p. ej., la memoria, la inteligencia y sus habilidades en algunas asignaturas) y, por ello, acudían a él para realizar algunos trabajos dentro del aula o, en la medida de lo posible, lo implicaban en otras actividades lúdicas o extracurriculares desarrolladas dentro del contexto institucional. Sin embargo, no parecían establecer verdaderas relaciones de amistad con él y tampoco implicarlo en la realización de actividades académicas o de esparcimiento fuera del contexto escolar. Para ellos era evidente que no en todas las circunstancias quería implicarse y, además, dejaban ver que su participación perdía interés, cuando era demasiado rígido en sus ideas, muy insistente frente a un tema o monopolizaba el discurso.

Ahora bien, aunque no eran conscientes de la verdadera condición del estudiante, reconocían y aceptaban algunas de sus dificultades, asumiendo posturas que evidencian una cierta sobreprotección o, por el contrario, una actitud defensiva o permisiva. No le hacían señalamientos o sugerencias frente a la pobre comprensión de su discurso y tampoco le hacían notar que su comportamiento en algunas ocasiones era poco adecuado, evasivo, descortés o irrespetuoso y, por el contrario, se dejaban intimidar por sus expresiones defensivas o su tono de voz agresivo. Tenían dificultad para comprender las razones por las cuales el estudiante era poco cuidadoso con sus hábitos de aseo o con la expresión de algunas conductas sexuales y, por el contrario, preferían no hacérselo saber y se conformaban con su incomodidad.

A diferencia del colegio, la falta de claridad frente a las pautas de crianza y las reglas de disciplina y la autoridad, así como la estructuración general del *contexto familiar* y los patrones de funcionamiento que ha asumido el estudiante en casa le hacían más difícil el auto-control de su comportamiento y su interacción en el hogar³³. Pese a ello, sus padres son afectuosos y consideraban que estas dificultades no eran tan severas y podían ser resueltas con apoyo externo. Por ello, siempre han estado abiertos y han aceptado las oportunidades para participar en cualquier tipo de intervención que lo pueda beneficiar. Sin embargo, no ha habido continuidad en los procesos terapéuticos (no farmacológicos) y las estrategias pedagógicas que deben ser implementadas en casa, pues sus múltiples ocupaciones y la condición personal de su hermana menor (quien presenta un Trastorno Autista) ocupan gran parte de su tiempo y, por ello, han solido delegar la responsabilidad al colegio, los grupos de apoyo o los profesionales que los han acompañado.

Cabe decir que al subestimar e intentar comprender las condiciones de discapacidad de sus hijos, los padres accedían a todos sus deseos, no se impartían consecuencias o castigos frente a sus actos y cuando lo hacían, se evidencia la falta de comunicación entre los padres o la dificultad para ser consecuentes con sus decisiones. El tono de voz que utilizaban a la hora de llamarles la atención era inapropiado y, por el contrario, se dejaban manipular e intimidar por el tono de la voz o las reacciones agresivas de sus hijos.

En oposición a lo ocurrido en el contexto escolar, el estudiante presentaba serias dificultades para organizar sus rutinas diarias de trabajo académico, descanso o diversión en casa y no se interesaba por buscar otras actividades alternativas. Los padres se sentían satisfechos con esta situación y, en particular, con los excelentes resultados

³³ Falta de contacto visual y tono de voz alto al hablar, falta de autocontrol emocional y, en particular, el exceso de ira cuando las cosas no le salían como deseaba, así como su desorden personal y en la organización de su habitación.

académicos que obtenía. Por ello, consideraban que las dificultades que podía presentar a este nivel no merecían mayor atención. En consecuencia, no lo acompañaban en la realización o revisión de las tareas y evaluaciones y tampoco se preocupaban por propiciar la realización de actividades de ocio y tiempo libre que le permitan mejorar sus dificultades sociales y comunicativas.

Pese al reconocimiento de todas sus habilidades, los padres eran ambivalentes, pues veían sus debilidades y limitaciones como un asunto aislado y que no tenía consecuencias reales en la vida de su hijo. No obstante, en la práctica cotidiana subestimaban sus capacidades y potencialidades; con lo cual, eran permisivos y poco exigentes para fomentar los espacios de diálogo e interacción familiar y social. A su vez, no se fomentaba la realización de actividades que favorecieran el desarrollo de la independencia, la autodeterminación y la importancia de asumir responsabilidad frente a su vida y las tareas propias del hogar³⁴.

Como suele ser característico en las personas con SA, el contacto social no era importante para el estudiante. De hecho, no evidenciaba ningún interés en realizar actividades fuera de su entorno familiar y, además, el estilo de funcionamiento familiar, le reforzaba esta conducta. Dadas sus múltiples ocupaciones y la dedicación a su hermana menor, sus padres no lo acompañaban o le fomentaban la realización de actividades de ocio y tiempo libre.

Objetivo 3: Diseñar una propuesta de inclusión educativa que tenga en cuenta el desarrollo y potenciación de las habilidades comunicativas y cognitivo-discursivas del estudiante con SA e implique las acciones específicas que cada uno de los agentes educativos (padres, docentes, compañeros, etc.) debe realizar para apoyar el proceso.

Una vez identificada la línea de base con relación a las fortalezas y debilidades del estudiante así como a las características de los diferentes contextos que favorecían u obstaculizaban su desempeño académico y su propio desarrollo personal, se especificaron las siguientes necesidades educativas del estudiante:

1. Es necesario que los contextos en los cuales se desenvuelve tengan un conocimiento de las implicaciones que las fortalezas, debilidades y limitaciones del estudiante pueden tener en su proceso educativo. De forma similar, el estudiante necesita tomar consciencia de las consecuencias que sus propias dificultades, limitaciones y conductas negativas pueden tener en su funcionamiento cotidiano y en los demás.
2. Necesita que el contexto escolar, familiar y, en la medida de lo posible, su contexto social inmediato se sustenten en la estructuración de rutinas claras de funcionamiento que le permitan organizarse mentalmente, con el fin de poder anticipar y cumplir apropiadamente con el desarrollo de las diferentes actividades.
3. También resulta imprescindible que las normas de funcionamiento y disciplina sean claras, explícitas y sirvan de referente para actuar apropiadamente en los diferentes contextos.
4. Es necesario tener en cuenta que el estudiante requiere la anticipación permanente de aquellas situaciones que se salen de la cotidianidad a la cual está acostumbrado. No obstante, también es importante apoyarlo y darle herramientas para que pueda tomar

³⁴ No sabía salir de su casa o ir a la tienda, no manejaba el dinero, no participaba en actividades comunitarias o con otros miembros de la familia.

- consciencia de que el mundo es cambiante, que las rutinas no siempre son estáticas y que su conducta frente a estos cambios debe ser más asertiva y adaptativa.
5. Requiere acompañamiento para aprender a expresar sus sentimientos, emociones y reacciones de manera socialmente apropiada, así como para aprender a identificarlos y comprenderlos en los demás. De forma similar, necesita un apoyo especial para aprender identificar los antecedentes o las situaciones detonadoras de sus reacciones negativas y para aprender estrategias que le sean eficientes para controlar sus impulsos, su conducta agresiva y sus ataques de ira excesiva.
 6. Necesita acompañamiento permanente y explícito para adquirir las habilidades sociales y comunicativas que le permitirían relacionarse de una forma más independiente, adaptiva y apropiada con las personas que le rodean.
 7. Aunque no lo manifieste de forma abierta, el estudiante necesita mejorar su nivel de autoestima.
 8. Dada su funcionalidad y su alto nivel intelectual, la exigencia escolar y familiar debe estar acorde a su edad y al nivel académico en que se encuentra. No obstante, es necesario realizar ciertas adaptaciones curriculares para facilitar su proceso:
 - Las tareas e instrucciones deben ser descritas de forma simple, clara, no ambivalente y presentadas paso por paso y de forma secuencial.
 - Necesita flexibilidad en cuanto a la caligrafía exigida para presentar sus tareas y trabajos escolares.
 - Requiere de una guía explícita para organizarse espacialmente y dar estructura clara a la presentación de sus trabajos y tareas.
 - Los procedimientos de evaluación deben ser flexibles y variados; de manera que sea posible tener certeza frente a su comprensión de las temáticas y conceptos.
 - Necesita retroalimentación permanente y constructiva para que pueda mejorar la calidad y contenido de sus trabajos.
 9. Necesita retroalimentación y acompañamiento permanente para tomar consciencia de sus dificultades comunicativas y la forma como puede mejorar la calidad y contenido de su propio discurso. Para ello, también es necesario ofrecerle herramientas y estrategias que le permitan pensar en la forma de jerarquizar y organizar sus ideas coherentemente.
 10. Necesita apoyo para aprender a identificar categorías, jerarquías, secuencias, así como la forma en que éstas pueden combinarse, relacionarse o integrarse para lograr una totalidad coherente.
 11. Necesita aprender a pensar, comprender e identificar aquellos conceptos que se salen del ámbito de lo tangible y concreto, como los conceptos abstractos, las expresiones idiomáticas, los dobles sentidos, etc. En particular, es importante crear oportunidades a partir de las cuales pueda ejercitarse en el uso apropiado de palabras y expresiones que tienen significados diversos en diferentes contextos.
 12. Requiere que, con las debidas adaptaciones, sus intereses restringidos y obsesiones sean reorientados de forma funcional, de manera que se conviertan en un medio para mejorar algunas de sus debilidades académicas y facilitar el acercamiento al desarrollo de interacciones sociales y escolares más adaptativas.
 13. Es necesario ampliar su repertorio de actividades de ocio y tiempo libre, de manera que éstas sean más funcionales, tengan mayor sentido para su desarrollo futuro y, por ende, le permitan ganar mayor autonomía e independencia.
 14. Requiere apoyo para aprender a comprender e identificar el uso flexible de diferentes alternativas de respuesta que pueden ser de utilidad para resolver situaciones problemáticas, conflictivas o enfrentarse al desarrollo de actividades y tareas que tienen que ver con el cumplimiento de los compromisos y deberes que se suscitan en la cotidianidad del ambiente escolar, familiar y social.

15. Es necesario que agentes externos a él hagan un acompañamiento explícito y concreto que le permita, por ejemplo, reconocer que aquellas estrategias que son efectivas en casa, también pueden y/o deben ser utilizadas en otros contextos, como el colegio o viceversa.

Ahora bien, con el ánimo de crear una propuesta de inclusión educativa que favoreciera el desempeño académico de este estudiante con SA, se identificaron las necesidades más prioritarias y sobre las cuales debería focalizarse el acompañamiento y la intervención pedagógica que podría implementarse en los diferentes contextos, teniendo en cuenta las limitaciones en el tiempo estipulado para el desarrollo y sistematización del proyecto. Fue, entonces, necesario analizar las acciones y/o estrategias de comunicación a partir de las cuales se lograría orientar e implicar a los diferentes agentes educativos en el proceso, así como las acciones a partir de las cuales ellos podrían viabilizar la implementación de la propuesta. Dado el objetivo fundamental que orientó el desarrollo del proyecto de investigación, ello implicó también el diseño, adaptación y/o implementación de estrategias pedagógicas o didácticas, que debían estar permeadas por la consideración de las características de la competencia comunicativa y las habilidades cognitivo discursivas del estudiante.

Con base en estas aclaraciones y, para efectos de facilitar la comprensión del proceso realizado, los resultados relacionados con la creación de la propuesta de inclusión educativa se presentarán tomando en cuenta cada las necesidades priorizadas y trabajadas, así como las acciones y/o estrategias implementadas por las investigadoras y/o los diferentes agentes educativos en cada uno de los contextos. Cabe aquí aclarar que por las limitaciones de tiempo y para evitar la resistencia del estudiante frente a implementación repentina de múltiples cambios no se realizó un proceso de intervención en todas las necesidades identificadas. Sin embargo, algunas de las estrategias planteadas se implementaron de forma simultánea en los diferentes contextos o a través de diferentes actores. De esta manera, se buscaba favorecer la generalización³⁵ del estudiante frente a los nuevos patrones de comportamiento, las nuevas exigencias del contexto o los nuevos aprendizajes obtenidos. Igualmente, este modelo de intervención favorecía el establecimiento de inter-relaciones del estudiante con cada uno de los espacios en los cuales estaba inmerso, propendiendo así por el desarrollo de un proceso inclusivo más efectivo y que permitiera un mejor desempeño social, académico y comunicativo.

1. Reconocimiento de las características particulares del estudiante y sus implicaciones en el proceso educativo:

Para poder iniciar la construcción de la propuesta de inclusión educativa para el estudiante con SA y, por ende, contar con la comprensión de los diferentes actores implicados así como con su disposición para diseñar, orientar y/o adaptar sus interacciones y/o acciones comunicativas, pedagógicas, didácticas, organizativas, de acompañamiento, etc. en función del mejoramiento de su desempeño académico, fue necesario partir del reconocimiento de las características particulares del estudiante así como las implicaciones que éstas pueden tener en el desarrollo de su proceso educativo.

³⁵ La falta de generalización es una de las mayores limitaciones de las personas con SA; con lo cual, a la hora de implementar cualquier propuesta de intervención, debe ser una de las primeras necesidades a tener en cuenta.

Ello implicó la búsqueda de espacios de diálogo en los diferentes contextos, con el propósito de socializar y contextualizar los resultados de la evaluación psicopedagógica.

En el *contexto escolar*, el trabajo de intervención comenzó, entonces, con la realización de una *charla informativa y de sensibilización*, donde se dio a conocer a la comunidad educativa (i.e., docentes y demás entes administrativos) las características generales del SA, así como las especificidades de su manifestación en el estudiante y, en particular, a nivel social, emocional, cognitivo, comunicativo, cognitivo-discursivo y, por supuesto, sus implicaciones en el desarrollo de su proceso educativo.

Las *intervenciones de los profesores* demostraron la falta de conocimiento frente al trastorno y las múltiples malinterpretaciones que se han dado a las expresiones comunicativas y/o comportamentales del estudiante, así como las diferentes estrategias que, de forma intuitiva, han utilizado algunos docentes para tratar de acompañar al estudiante. Estas intervenciones sirvieron también de marco para ejemplificar la forma como el SA puede afectar el desarrollo educativo de un estudiante y, además, presentar algunas generalidades frente a las estrategias de intervención pedagógica que podrían ser utilizadas para favorecer tanto la interacción dentro del contexto del aula como el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje.

Este trabajo fue acompañado de la entrega de *plegables y explicaciones individuales*, ofrecidas por las estudiantes investigadoras a los diferentes docentes, con el propósito de resolver dudas y puntualizar el acompañamiento que se ofrecería a cada uno de ellos, de acuerdo con las dificultades que se presentaban con el estudiante en su asignatura.

Ahora bien, para facilitar la *sensibilización de los estudiantes* frente a las características de las personas con SA y, por ende, favorecer la comprensión de algunas de las manifestaciones comportamentales y las expresiones inapropiadas del estudiante en ciertas situaciones, en un primer momento se partió de la realización de una actividad de *análisis sobre el respeto por la diferencia* y el reconocimiento de que todos tenemos algunas características o rasgos que no suelen ser aceptados por los demás. Para ello, se desarrolló una actividad en la cual el grupo de estudiantes se dividió en dos equipos y, con base en un listado de acciones específicas relacionadas con el aseo personal, a cada uno se le asignó la tarea de implicarse en un juego de roles, que les permitiera representar los buenos y malos hábitos.

Dada la edad de los estudiantes (i.e., adolescentes entre los 13 y 15 años) y los estilos de relación que se suscitan dentro del contexto escolar, esta actividad no trajo consecuencias muy positivas; pues sus compañeros se olvidaron del objetivo central y se focalizaron en el señalamiento de las conductas negativas del estudiante, hasta el punto de convertirlo en el objeto único de las críticas frente a sus malos hábitos de aseo, el uso de un lenguaje inapropiado y agresivo hacia sus compañeros; así como de algunas conductas sexuales inadecuadas (p. ej., mirar debajo de las faldas de sus compañeras o masturbarse en clase). Esto fue consecuencia de una instrucción errada por parte de las investigadoras, además, el permitir que se desviara el tema sin realizar ninguna objeción al respecto, ni retomar el curso de la actividad. Esta situación da cuenta de la gran importancia de una buena comunicación, de las habilidades que debe tener tanto el emisor como el receptor para obtener una buena comprensión del mensaje.

Esta situación obligó a las estudiantes investigadoras a hacer un llamado de atención a la clase y reorientar la estrategia con el fin de lograr el propósito fundamental: buscar que

comprendieran por qué el estudiante presentaba algunas características que no era fácil entender o aceptar, pero que quizá también podían estar presentes en otros compañeros de la clase. Además, de forma individual y para evitar reacciones o consecuencias negativas para la autoestima del estudiante, en casa se realizó un análisis de la situación ocurrida, donde se confirmó que no le había dado importancia al hecho, se obtuvo su aprobación para reorientar la actividad y se hicieron nuevos acuerdos frente a la forma de continuar el trabajo en la institución.

Como resultado de este nuevo análisis y teniendo en cuenta que los estudiantes tenían un buen nivel de inglés, se optó por utilizar como estrategia de sensibilización el análisis de un libro³⁶, en el cual se presentan frases alusivas a las características generales del SA, asociándolas a imágenes que ejemplifican cómo los felinos tienen comportamientos similares a los de estas personas y donde su conclusión general puntualiza que quizá todos tenemos por los menos una o algunas de ellas.

Para implicar a toda la clase y lograr una mayor participación, durante la presentación del libro (por medio de diapositivas), cada estudiante tuvo la oportunidad de hacer la lectura de una de las frases. Debido a que no hubo una buena comprensión del objetivo de la actividad, los estudiantes se preocuparon más por traducir las frases, que por entender su verdadero significado. En consecuencia, fue necesario hacer una traducción del texto y en las dos sesiones posteriores se utilizaron las diferentes frases del mismo, para realizar la retroalimentación pertinente y reorientar el trabajo.

En esta ocasión, la clase fue dividida en grupos de trabajo a los que se le entregaron tres de las situaciones presentadas en las diapositivas del libro. El objetivo fundamental de la actividad era realizar un dibujo que a través de situaciones cotidianas representara la comprensión de la idea expresada en cada una de las imágenes. Estos dibujos fueron posteriormente socializados ante toda la clase y a partir de ello se realizó una reflexión sobre el respeto a la diferencia.

La implementación de esta nueva estrategia fue más positiva en la medida en que los estudiantes ejemplificaron las diferentes situaciones del libro a través de historietas sociales que representaban situaciones que ellos mismos habían vivido o que evidenciaban lo que podía sucederle a otras personas. Además, a partir de este trabajo se logró que el estudiante apreciara y experimentara un mayor reconocimiento por parte de sus compañeros de clase, se sintiera más identificado con sus propias características y empezara a aceptar algunas de ellas, esto fue posible ya que ellos reconocieron que hay que respetar y aceptar la diferencia. No obstante, es de destacar que el estudiante con SA, empezó a utilizar este reconocimiento como una excusa para justificar sus errores o su falta de interés para afrontar ciertas actividades académicas o situaciones que se presentaban dentro del contexto escolar y familiar.

Ahora bien, esta contextualización y sensibilización frente a las características particulares del estudiante, en el *contexto del hogar* se basó en la realización de una *conversación con los padres* y en la que el mismo estudiante por iniciativa propia quería participar. No obstante, al momento de su desarrollo y, quizá por suponer que algunas de las cosas que allí se dirían no serían muy positivas o de su agrado, en el último momento desistió de ello.

³⁶ "All Cats Have Asperger Syndrome" de Kathy Hoopmann

Si bien los padres habían recibido por otras vías (neurólogos, psicólogos, Fundación Integrar, entre otros) información frente a las características del trastorno y lo que podría conllevar a su hijo, en esta reunión se confirmó su falta de aceptación frente a ello. De hecho, parecían desconocer las características propias del espectro autista y, por ende, no comprendían que ambos hijos se encontraban dentro de un mismo espectro. Además, tampoco parecían tener conocimiento sobre las especificidades de la manifestación del trastorno de su hijo en las áreas evaluadas y la forma como éstas estaban afectando su situación escolar. Por el contrario, sus argumentos destacaban su independencia para realizar las actividades escolares y, por supuesto, su buen rendimiento académico. Solo a partir de la puntualización y ejemplificación de algunos de los hallazgos de la evaluación, los padres empezaron a tomar conciencia de la situación real y actual de su hijo.

2. Favorecimiento de la organización espacial y mental

Dadas las dificultades cognitivas del estudiante y la necesidad de buscar un cambio estructural que beneficiara su desempeño a nivel escolar, se consideró conveniente partir de la realización de un trabajo en torno a la organización de sus espacios de trabajo y, en particular, de su habitación y sus útiles escolares. De hecho, la evaluación psicopedagógica evidenció que la organización (incluso la personal) no era una de sus prioridades y tampoco comprendía que fuera un aspecto importante para los demás.

En coherencia con lo planteado por Morgenstern & Morgenstern-Colón (2002), resultaba imprescindible que los agentes educativos se encargaran de ayudarlo a desarrollar sus propias habilidades y estrategias organizativas en dos sentidos: Por una parte y favoreciendo la anticipación, era importante mejorar su organización del tiempo; lo cual implicaba básicamente la consideración del horario de clases, y el programa que se seguía durante cada una de ellas, así como el planteamiento de una rutina clara de funcionamiento en el hogar. Por otra parte, se identificó la necesidad de mejorar su aspecto personal y la organización del espacio, que en esencia implicó la estructuración apropiada de su habitación, el área que rodeaba su pupitre, sus útiles escolares, su locker y su morral.

Con relación al primer aspecto (i.e., *organización temporal*), la dinámica de funcionamiento en el *contexto escolar* se sustentaba en el *seguimiento de un horario de clase*, ubicado en un lugar visible y que permitía al estudiante sentirse permanentemente estructurado; con lo cual, la intervención en este contexto se basó en la implementación de la agenda de trabajo, que debía ser socializada al inicio de cada una de las clases y la cual será explicada en mayor detalle en el apartado relacionado con las estrategias para mejorar la anticipación.

Ahora bien, dado que al inicio del proceso su mundo giraba exclusivamente en torno a sus intereses obsesivos, sus principales actividades en el *contexto del hogar* se focalizaban en la realización de las tareas escolares y el estudio de ciertos temas de su interés, así como el uso excesivo y poco funcional del computador³⁷. Como resultado, no tenía en cuenta el tiempo que dedicaba a ellas y ésta era una situación que se hacía más compleja durante los fines de semana. Por esta razón, se hizo necesario dar mayor estructura a su funcionamiento cotidiano, a partir de la *creación de horarios más definidos* y, en particular,

³⁷ Esta implicación obsesiva iba en detrimento de la realización de otras actividades que fueran propias de los jóvenes de su edad y, además, favorecía su falta de interés por relacionarse con otras personas o cosas de su mundo cercano. De hecho, le fomentaba el permanecer aislado, dentro de su habitación y con una pobre comunicación con sus padres.

la *modificación de algunas de las actividades correspondientes a los fines de semana*. Además, con el fin de mostrarle otras opciones con las cuales también se podía divertir, esta modificación incluyó principalmente la realización de sus tareas escolares, la implicación en algunas tareas del hogar, la realización de una actividad deportiva y la planeación de una salida familiar o con otra persona.

La planeación de estos tiempos en casa se realizó con base en la *consideración de las actividades habitualmente desarrolladas por el estudiante y el establecimiento de algunos acuerdos frente a la búsqueda de nuevas opciones*. No obstante, en un principio se hizo un poco difícil y, en un momento dado, se dio una situación de choque y descontrol de su parte. Infortunadamente, el hecho de tener que cambiar su rutina y hacer cosas que no le interesaban³⁸, inicialmente provocó en el estudiante ataques de ira, que poco a poco fueron cesando, en la medida que enfrentaba estos nuevos espacios y lograba identificar que también eran de disfrute para él.

De forma similar, es de destacar que esta nueva dinámica no fue debidamente socializada con su psicóloga y ella en compañía de la madre estableció un nuevo horario, que se contraponía con el preparado por el estudiante y, en particular, le dejaba un tiempo muy limitado para dedicar a sus juegos del computador. Dadas sus dificultades en la comunicación, el estudiante no supo cómo manifestar su desacuerdo y, en consecuencia, presentó una reacción agresiva y caótica, que culminó con la destrucción del computador. Ello motivó la realización de una confrontación con respecto a su comportamiento y la necesidad de utilizar otras vías de protesta más adaptativas; las cuales, serán explicadas en mayor detalle en el apartado de las estrategias implementadas para mejorar el auto-control emocional del estudiante.

Por otra parte, dado que los profesores eran quienes debían recibir o evaluar los trabajos sucios, arrugados y desorganizados del estudiante, así como lidiar con su desubicación dentro de la clase, la pérdida de sus útiles, el desorden de su locker y su falta de cuidado personal, la *organización espacial y personal* también fueron uno de los primeros asuntos a trabajar. Para ello, se implementaron diferentes estrategias:

- De manera explícita se planteó un *diálogo de confrontación* con el estudiante, a partir del cual se esperaba hacerle *caer en cuenta de las dificultades que le ocasionaba la falta de organización de su espacio de estudio* y, en particular, el tiempo que se pierde cuando no se tienen los útiles escolares en orden. En este sentido, se hacía también énfasis en los beneficios que le traería estar en un espacio más organizado.
- Una vez realizada esta confrontación, de manera conjunta con el estudiante se creó una estrategia para organizar su espacio de estudio de la siguiente manera:

Siguiendo el horario de clases se ordenaron los cuadernos y libros que podía necesitar para cada asignatura y, además, se marcaron con una señal que el estudiante pudiera identificar y le facilitara su ubicación en el estante.

En diferentes espacios del estante se ubicaron las hojas de reciclaje que podía reutilizar para repasar o estudiar, así como los lápices, colores, sacapuntas, corrector y demás útiles escolares. Igualmente, se diseñaron señales particulares para que el pudiera recordar fácilmente su ubicación.

³⁸ Salir de su casa, para ir al cine, al supermercado o a la biblioteca del barrio.

Después que el espacio de su habitación estaba bien organizado, se le dieron instrucciones al estudiante sobre la forma como debía mantener dicho orden y para que cada cosa permaneciera en su lugar. De esta manera, se le explicaba que cada vez que requiriera alguno de sus útiles, sólo debía sacar lo necesario y luego volver a organizar el espacio.

Para tener evidencia del desarrollo del proceso y su eficacia, se les pidió a sus padres que en las noches revisaran su habitación, para llenar un registro y controlar que todo estuviese en su sitio. De lo contrario, debían pedirle al estudiante que reorganizara el espacio. También fue necesario aclararle la importancia de no realizar varias actividades a la vez; ya que esto le impedía concentrarse y le podía hacer cometer errores.

En un primer momento, estas estrategias no tuvieron mucha trascendencia, pues no se hizo el debido registro y tampoco se orientaron a partir de un proceso de acompañamiento permanente. Ello motivó la repetición de la actividad de organización de la habitación y, especialmente, la realización de una modificación frente a la especificación de nombres y el uso de marcadores de colores para la señalización de los diferentes útiles escolares y cuadernos o textos correspondientes a las diferentes asignaturas. Así, se continuó realizando una evaluación semanal, que además de controlar la implementación de la estrategia, le recordaba al estudiante la forma y lugar correcto de la ubicación de cada ítem.

Con el tiempo, esta estrategia también se extendió a la organización de la habitación y el morral escolar del estudiante, teniendo en cuenta que sólo podía guardar en él, los cuadernos, libros y útiles que necesitara para cada día. Se pidió a la madre diariamente observara las pertenencias, el morral, y en general todo su cuarto; de manera que le llamara la atención y le recordara el procedimiento correcto cuándo algo no estuviera en su sitio.

Este segundo intento y la continuidad en la implementación de la estrategia trajeron buenos resultados; pues el estudiante aprendió a mantener todos sus objetos en el lugar apropiado, encontraba sus materiales con mayor facilidad, tenía en su morral sólo que necesitaba para el siguiente día y realizaba sus tareas una por una y, en última instancia, se hizo más consciente de la importancia de pensar en su propio orden y la forma de mejorarlo. Así, por ejemplo, su propia experimentación frente a la realización de diferentes actividades de forma simultánea, le permitió comprobar que era necesario cambiar sus rutinas de estudio, para así poder concentrarse más fácilmente y lograr mejores resultados.

- Con relación a sus dificultades con el auto-cuidado³⁹ fue necesario hacer un entrenamiento explícito y establecer normas claras frente a la apropiada realización del cepillado, el uso de la seda dental, el uso del papel higiénico en espacios públicos y los modales a la hora de comer⁴⁰. Para ello, conjuntamente con el estudiante se definieron las normas específicas a trabajar y con diferentes ejemplos se le explicitó cuándo y cómo debería implementarlas. Posteriormente, con el apoyo de imágenes alusivas, los enunciados de estas normas fueron consignados de forma escrita y se ubicaron en lugares visibles de los espacios en los que serían utilizadas; es decir, en

³⁹ Su descuido y falta de interés por su apariencia física, el cuidado bucal y las normas de comportamiento en la mesa.

⁴⁰ No comer con la boca cerrada, la forma apropiada de llevarse los alimentos a la boca y haciendo uso de los utensilios diseñados para ello, entre otros.

el comedor y en el baño. Con el fin de que pudiera ponerlas en práctica más fácilmente, mejorarlas o recordarlas, en caso de ser necesario se hacía una retroalimentación (ver ejemplo, Anexo 10).

En cuanto a la higiene bucal se observó una gran mejoría. Al final del proceso, el estudiante hacía buen uso de estas directrices, las había interiorizado y no era necesario recordárselas de manera explícita con mucha frecuencia. Por el contrario, la utilización de los cubiertos no presentó resultados tan positivos; pues aun era necesario recordarle que debía hacer uso de ellos y no tenía en cuenta las imágenes que le servían como referente visual.

3. Establecimiento de normas de funcionamiento y disciplina claras

A partir de esta conversación y la evaluación realizada en el contexto familiar se pudo identificar que aunque los padres querían lo mejor para su hijo, no le dedicaban tiempo suficiente. Por el contrario, pensaban que era un estudiante independiente y que podía valerse por sus propios medios. Sin embargo, era un hecho que su nivel académico estaba incrementando y haciéndose cada vez más complejo; con lo cual estaba atravesando por un momento en el que necesitaba más acompañamiento para la realización de sus tareas y en todo lo que conllevaba su cuidado personal.

De forma similar, todo este proceso de evaluación dejó en claro que era prioritario partir del diseño de un plan de intervención basado en la modificación de la dinámica familiar; pues los padres no tenían pautas de crianza que fueran efectivas para favorecer el funcionamiento cotidiano del hogar. Su estilo de manejo familiar no permitía que los hijos los percibieran como figuras de autoridad y tampoco contaban con las herramientas necesarias para enfrentar la falta de autocontrol emocional y comportamental no solo de su hijo, sino de su hermana menor. Además, la comunicación familiar era escasa y con el estudiante era aún más pobre. En gran parte, los padres atribuían esta debilidad a sus múltiples ocupaciones y la necesidad de dedicar mayor parte de su tiempo a la hermana menor, quien por las particularidades de su trastorno presenta características comportamentales, cognitivas y sensoriales que no habían sido eficientemente intervenidas y que hacían que dedicaran sus mayores esfuerzos a cuidarla.

Además, para poder obtener resultados más positivos en el estudiante y que estos también pudieran ser generalizados a otros contextos (como el escolar y el social), todas las estrategias implementadas dentro del hogar requerían permanentemente el acompañamiento, la supervisión y/o el apoyo de los padres. Inicialmente, este acompañamiento no se pudo obtener; pues como ya se ha dicho, el tiempo y energías estaban centrados solo en su hija menor.

Como consecuencia, se estaba generando en el joven un mayor aislamiento e indirectamente se reforzaban sus dificultades comunicativas y, en particular, para expresar, entre otros, sus dudas, sentimientos e inquietudes. El apoyo que se le brindaba al joven provenía, entonces, de otros contextos o agentes, a partir de los cuales los padres querían obtener resultados muy positivos, pero sin poner de su parte. Por ello, a diferencia de lo ocurrido en el colegio⁴¹, para poder transformar el ambiente familiar en pro

⁴¹ Dadas las características del contexto escolar, las reglas disciplinarias y de funcionamiento parecían ser más claras y explícitas. Sin embargo, se insistió a los profesores en la necesidad de mantener esta dinámica o, en la medida de las

de las necesidades de sus hijos y las suyas propias, fue prioritario instaurar normas de funcionamiento y disciplina claras, explícitas y que sirvieran de referente para actuar apropiada y adaptativamente dentro del contexto del hogar. Sólo de esta manera sería posible crear las condiciones óptimas para ofrecer un acompañamiento académico, social, emocional y comunicativo más eficaz para el estudiante y que favoreciera su desempeño en otros contextos, como el escolar; objetivo último del desarrollo de este proyecto.

Aprovechando la realización de la reunión de socialización del informe psicopedagógico, se entregó a los padres una serie de recomendaciones generales que debían ser tenidas en cuenta para iniciar la *implementación de pautas de crianza* más efectivas, sustentadas en el uso de un lenguaje más preciso y un estilo de comunicación más asertiva. Dadas los comportamientos más problemáticos observados en la evaluación psicopedagógicas, en concreto, estas pautas implicaban aspectos como el uso permanente del reforzamiento positivo, algunas sugerencias para fomentar la comunicación y comenzar a compartir mayor tiempo con el estudiante, ofrecer explicaciones que le anticiparan y aclararan lo que ocurre, forma correcta de hacer peticiones y aplicar castigos, así como algunas sugerencias para no dejarse afectar por su agresividad y suplir todos sus deseos (Anexo 4).

Ahora bien, dado que los padres, inicialmente, no hicieron un uso consistente de tales pautas, fue necesario entrenarlos en la forma correcta de implementarlas y lograr que, de acuerdo con las características de sus hijos, ellos también las asumieran. Para ello, fue necesario realizar un *Entrenamiento en Comunicación Funcional* (ECF); entendido como una estrategia de intervención que se basa en la hipótesis de que algunas de las expresiones y problemas comportamentales como la agresividad o las pataletas pueden ser una forma de comunicación. Específicamente, busca que el uso de la conducta comunicativa se convierta en una respuesta funcionalmente equivalente; por ello, implica dos componentes principales (Durand, 1990; citado en Durand & Carr, 1991):

1. Enseñar al instructor (en este caso, a los padres) a identificar el propósito o función de la conducta negativa, disruptiva o desadaptiva del sujeto; por ejemplo, una pataleta (en este caso, de cualquiera de sus hijos), a partir de la realización de un *análisis funcional de la conducta*⁴². Basado en uno de los principios fundamentales de Skinner⁴³, en esencia esta técnica tiene como objetivo fundamental identificar las variables antecedentes y consecuentes que provocan la conducta, así como establecer la relación que puede existir entre esas variables y la conducta. Es decir, permite identificar el para qué y el por qué de la conducta que manifiesta el sujeto: cuál es su propósito, su funcionalidad y/o su misión.

Esta función de la conducta tiene que ver con dos elementos principales, que son el objeto último del análisis funcional: los antecedentes y las consecuencias. Por ello, para poder llegar a la esencia de la función de la conducta no basta con tener en cuenta un solo evento; sino que es necesario analizar los factores o elementos

necesidades, ir explicitando las modificaciones o adaptaciones de las mismas; de manera que el estudiante comprendiera los cambios y se sintiera más seguro y ubicado.

⁴² Dentro del desarrollo del proyecto, la implementación de esta técnica se convirtió en un elemento fundamental para orientar el diseño de la propuesta y las estrategias a implementar en los diferentes contextos; pues, sólo a partir de ella, era posible identificar la verdadera causa o propósito de las conductas disruptivas o desadaptativas del estudiante. Por ello, fue utilizada en diferentes contextos y por diferentes actores o agentes educativos, incluido el estudiante.

⁴³ En sus análisis frente a la conducta, B.F Skinner propuso que "*Tenemos que ir más allá de la mera observación hasta conseguir un estudio de las relaciones funcionales... las variables de las que la conducta es función*".

comunes que se han presentado en varios episodios y que están asociados a la manifestación de la conducta.

En particular, el análisis de los *antecedentes* implica identificar *dónde, cuándo, con quién* y *qué* estaba haciendo la persona cuando presentó la conducta. Si muchos de estos elementos coinciden, son de la misma clase o tienen algún factor común, dan una pista de qué está generando la conducta; es decir, su función.

Con relación a las *consecuencias*, el análisis implica identificar *qué es lo que sucede, recibe o logra el sujeto después* de emitir la conducta.

Como resultado del análisis de estos dos elementos y el establecimiento de una relación con la conducta en cuestión, es posible identificar la verdadera *función* y el ó los principios que pueden estar operando (reforzamiento, castigo, evitación, escape, extinción, omisión; entre otros) y que mantienen la probabilidad de que ésta se presente en diferentes momentos y/o contextos.

2. El segundo componente del EFC implica entrenar al instructor sobre la forma correcta de no prestar atención a los aspectos negativos del sujeto o ignorar la conducta en cuestión y redireccionarla, para hacer uso de otras habilidades o alternativas comunicativas que sean más apropiadas y que pueden servir para el mismo propósito. Además de dar mayor claridad al sujeto sobre lo que se espera de él/ella en cada situación, el objetivo de la redirección es, también, favorecer el desarrollo o mejoramiento de la comunicación.

Así, por ejemplo, si el propósito de la pataleta del estudiante era identificado primariamente como una forma de evadir la realización de una tarea difícil o que no era de su interés, entonces, los padres deberían enseñarle cómo pedir un descanso, a partir de la realización de una señal, un gesto o la expresión explícita de una petición. Igualmente, si la niña estaba tirando la comida al suelo, en lugar de decirle “no la tires”, redirigirla para que siguiera comiendo, diciéndole: “Estas comiendo” y, si era necesario, reforzar la conducta positiva ayudándole a sostener la cuchara, para que se pudiera llevársela a la boca.

Para favorecer la efectividad de esta estrategia, se entrenó a los padres para acompañarla de otras estrategias, como las que se citan a continuación:

- El *uso de reforzadores positivos* (p. ej., comida, stickers, frases positivas, besos, abrazos, permisos, etc.) que se presentaban en asociación a la manifestación exclusiva de comportamientos y conductas positivas y que, por ende, se esperaba que ayudaran a incrementar los comportamientos positivos. Para la elección de estos reforzadores fue importante determinar las características específicas de cada uno de los hijos; pues para lograr los efectos esperados, era fundamental que los refuerzos fueran muy potentes en la medida en que respondieran a las características e intereses de cada uno.
- La *utilización de un lenguaje claro y preciso* para hacer las peticiones o dar las instrucciones de forma clara y precisa; de manera que, el mensaje se transmitiera

y llegara al estudiante o la niña de la forma correcta⁴⁴ y, además, no se continuara empleando la “cantaleta” como medio para obtener la respuesta apropiada.

- Buscar *centrar la atención* de la niña, asegurándose que había comprendido las instrucciones que se le ofrecían. Para ello, se entrenó a los padres en la forma de centrar la mirada de la niña, diciéndole “mírame”, y de este, posteriormente, poder dar instrucción de forma clara y precisa. Para confirmar que realmente la había entendido, debían, entonces, preguntarle directamente u observar el comportamiento posterior a la instrucción. Así, por ejemplo, si se daba la instrucción de recoger los zapatos y la niña continuaba mirando la televisión, quería decir que probablemente no la había comprendido; con lo cual, se debía llamar su atención y dar la instrucción nuevamente, de forma más clara o dándole una pista, como señalar los zapatos.
- Por último, dado que los padres serían los responsables de enseñar a sus hijos a seguir las instrucciones, se realizó un entrenamiento de *control instruccional*; el cual, a partir de la implementación de tres pasos fundamentales, busca lograr una firmeza y consistencia, que harán que el sujeto siga las instrucciones apropiadamente:
 1. Centrar la mirada y dar la instrucción de forma clara y precisa
 2. Si el niño ejecuta la acción esperada, reforzarlo inmediatamente. Si no la ejecuta, cuente mentalmente hasta 10 y de nuevamente la instrucción.
 3. Si el niño no ejecuta la acción, hágalo cumplir la instrucción sin mencionar palabra, sin forcejear, ni entrar en peleas.

Así, por ejemplo, si la madre le pedía a la niña que se pusiera de pie, diciéndole: “María párate”, y María no se paraba, la mamá debía contar hasta 10 mentalmente y, posteriormente, volver a repetir la instrucción (“María párate”). Si en esta ocasión, María tampoco se paraba, la mamá debía cogerla de los brazos y ayudarla a ponerse de pie.

Además de lo ya señalado, el objetivo fundamental de hacer uso de esta estrategia fue también buscar que los dos hijos se volvieran más receptivos al lenguaje de sus padres y, en el caso particular de la niña, se esperaba que le ayudara a comprender que hay un otro que espera algo de ella y que el lenguaje es el medio a través del cual es posible comunicárselo

En consecuencia, para poder realizar un entrenamiento apropiado de todas estas estrategias, se realizó una charla con los padres, en la cual se especificó que el proceso se llevaría a cabo una vez por semana y, en ese sentido, se esperaba que, inicialmente, ellos observaran en la estudiante investigadora la forma correcta de implementar cada una de las estrategias, para, posteriormente, poder ejemplificarlo y replicarlo con cada uno de sus hijos y, en particular, con la niña.

Para ello, se planteó una actividad inicial, donde la estudiante investigadora interactuaba con la niña; de manera que fuese posible hacer un *modelamiento* a los padres de los

⁴⁴ Dadas las características específicas de los TEA, un número de palabras excesivo, no permite que el mensaje logre entenderse de la forma que se quiere transmitir.

aspectos a tener en cuenta cuando hicieran uso de cada una de las estrategias. Posteriormente, eran los padres los encargados de finalizar la actividad, intentando implementar y ejercitar las estrategias observadas. Al cierre de este proceso, la estudiante investigadora hacía una retroalimentación y ofrecía algunas recomendaciones a tener en cuenta. Por último, de manera explícita y, por escrito, se especificaban los aspectos prioritarios en los que los padres debían implementar sus estrategias durante el transcurso de la semana. Además, de manera que pudieran consultarlos, estos eran ubicados en un lugar visible.

Luego de tener claros estos asuntos, se definió con los padres una nueva lista de comportamientos, que se esperaba fueran desarrollados o implementados por cada uno de los hijos en diferentes situaciones cotidianas; de manera que con el paso del tiempo fueran convirtiéndose en normas de funcionamiento del hogar.

ASPECTOS A RECORDAR - Primera semana

1. Comuníquese con frases positivas
2. Dar instrucciones claras
3. Observar y reforzar los aspectos positivos de sus hijos.
4. Redirigir un comportamiento inapropiado

ASPECTOS A RECORDAR - Segunda semana

1. Utilice lenguaje positivo para sus hijos
2. Dar instrucciones claras
3. Observar y reforzar los aspectos positivos de sus hijos.
4. Redirigir un comportamiento inapropiado
5. Asegúrese de que su hijo comprenda la instrucción
6. Instrucción que se da, instrucción que debe cumplirse.

Durante la sesión de trabajo de la siguiente semana, la estudiante investigadora indagaba por la implementación de las estrategias y hacía la respectiva retroalimentación frente a las fortalezas, dudas y dificultades.

Con el paso del tiempo y de común acuerdo con los padres, se realizó un listado de normas de funcionamiento del hogar, las cuales fueron implementadas con cada uno de sus hijos:

NORMAS DE FUNCIONAMIENTO

1. Hablar en un tono de voz adecuado
2. Pedir las cosas de forma adecuada (pidiendo el favor o señalando)
3. Respetarse (no golpearse)
4. Cuidar los muebles, cuadros y pertenencias del hogar.
5. Cada uno debe mantener el cuarto ordenado.

Vale la pena resaltar que la intervención frente a la implementación de reglas de funcionamiento claras fue permanente; pues era fundamental que los padres dominaran este aspecto para lograr la movilización no sólo de sus hijos, sino de los demás agentes educativos.

Los resultados más significativos de este proceso se centraron en la madre; pues se convirtió en la figura de autoridad en el hogar. Inicialmente, esto se convirtió en un choque para el estudiante; pues ya no podía alcanzar sus propósitos a través de las mismas estrategias (p. ej., subir el tono de la voz, ser agresivo, encerrarse en la habitación o no dejar que los demás ingresaran). No obstante, a partir de los aspectos trabajados con relación a la comunicación funcional, tanto sus pataletas como las de su hermana empezaron a disminuir. De hecho, ella misma también pudo darse cuenta que a través de esa forma de comunicación no conseguía lo que quería y, por el contrario, las nuevas alternativas que la madre le mostraba (p. ej., señalar o mostrar con el dedo algún objeto relacionado con lo que quería) empezaron a surtir efecto y, en consecuencia, le permitían obtener lo que deseaba.

A partir de este proceso de intervención también se logró que, incluso, la niña incrementara su lenguaje oral. De hecho, al final del proceso lo utilizaba de forma más funcional, para pedir salir a la calle, comer, ir al baño o gritar. En consecuencia a estos logros, la niña también había disminuido ampliamente la manifestación de comportamientos desadaptativos, como las pataletas y la agresión hacia sí misma o los demás y había mejorado el control de sus esfínteres. Los padres, por su parte, lograron establecer y formalizar la utilización de consecuencias o reforzadores más apropiados para los diferentes comportamientos negativos o positivos de sus hijos. De hecho, haber logrado que se centraran más en los aspectos positivos de sus hijos, hizo que estos se incrementaran. Igualmente, al conseguir que la niña disminuyera sus comportamientos inadecuados, los padres disminuyeron su ansiedad y lograron mejorar su interacción con ella.

Por otra parte, se percibió una mayor interacción y acercamiento entre los dos hermanos. Al parecer, el estudiante logró también comprender que estas formas de respuesta y comunicación más positivas, no sólo le traían mayores beneficios, sino que, además, le dejaban ver lo difícil que en otros momentos había sido para sus padres lograr controlarlos tanto a él como a su hermana e interactuar con ellos de una forma más adaptativa. De hecho, en algún momento manifestó abiertamente su preocupación por ella y su interés por apoyarla en caso de caso de que sus padres no estuvieran.

Si bien es cierto que las estrategias implementadas dieron buenos resultados con relación al funcionamiento familiar, también es importante destacar que faltó mayor consistencia de los padres frente a la implementación de algunas de ellas; pues al final del proceso aun continuaban utilizando algunos métodos aversivos (por ejemplo, se le ata a la niña un lazo a la cintura para controlar sus comportamientos inadecuados) para corregir o evitar algunos comportamientos negativos de sus hijos.

4. Estructuración de rutinas de funcionamiento claras y utilización de estrategias de anticipación:

Dado que la inflexibilidad mental es una de los rasgos principales del SA y que, en consecuencia, los estudiantes que lo presentan manifiestan una adherencia persistente a ciertas rutinas, es necesario que las personas que estén a su alrededor tengan claro de qué manera actuar o intervenir cuando un cambio es inminente. Por ello, con el fin de que el estudiante pudiese estructurarse mentalmente y se sintiera más seguro a la hora de cumplir con el desarrollo de las diferentes actividades que formaban parte de su proceso de inclusión educativa, fue necesario implementar algunas *estrategias de anticipación*, a

partir de las cuales se hicieron explícitas y/o se definieron las rutinas de funcionamiento de los diferentes contextos.

Como se citó previamente, en el *contexto escolar* la dinámica de funcionamiento se sustentaba en el seguimiento de un horario de clase; no obstante, las manifestaciones conductuales negativas y de estrés frente a la pobre comprensión y/o previsión de aquellas situaciones que se salían de la cotidianidad fueron intervenidas con base en la especificación de una serie de *adaptaciones curriculares*, que fueron presentadas a los profesores a través de una circular que incluía estrategias de anticipación tales como: *especificar la agenda* de la sesión de clase en el tablero e ir señalando cada una de las actividades que se iba realizando; *anticipar* todas aquellas *situaciones que se salieran de la rutina* normal del aula; para el desarrollo de las diferentes actividades, partir de la *presentación de instrucciones claras, cortas* y sustentadas en el *uso de un lenguaje preciso y concreto*, así como de la verificación de su comprensión (Ver Anexo ¿?).

En términos generales, el procedimiento implicó inicialmente la realización de un modelado por parte de las estudiantes investigadoras y partir del cual se esperaba hacer una demostración de la implementación correcta de las estrategias. Posteriormente, se hacía una verificación de su comprensión por parte de los profesores o las personas que harían uso de ellas.

La observación de algunas sesiones de clase y la realización de conversaciones con algunos docentes y el mismo estudiante, demostraron que la *escritura y presentación de la agenda de actividades* en un lugar visible es una de las estrategias que evidenció mayor efectividad; pues le permitió al estudiante no sólo anticipar y organizar la realización de las actividades de clase, sino hacerlo con mayor precisión y seguridad. Igualmente, es importante resaltar que, a partir del uso de estas adaptaciones, algunos docentes *modificaron la forma de presentación de las instrucciones*, procurando ser más concretos, claros y específicos. De esta manera, se buscaba que el estudiante lograra una mayor comprensión de las actividades a realizar.

Pese a su inicial dificultad para reconocer sus limitaciones, otra estrategia que dentro del contexto del aula también demostró buenos resultados en el estudiante fue la *verificación de su comprensión de las tareas y actividades a realizar*, a partir del planteamiento de *preguntas puntuales, pero abiertas* y que no le daban la opción de evadir la respuesta o expresar un simple sí o no.

Para reforzar el trabajo realizado en torno a la anticipación, en el *contexto escolar* se orientó una actividad especial, a partir de la cual se esperaba proveer al estudiante elementos que le facilitaran su asistencia a un evento que se salía de su rutina normal y que, por tanto, podría ser causante de ansiedad o de la manifestación de conductas inapropiadas: el bazar del colegio. Específicamente, la dinámica partió de la realización de un diálogo espontáneo, focalizado en una serie de preguntas⁴⁵, que daban cuenta de las diferentes actividades o situaciones que se pueden presentar en el desarrollo de un bazar. Paralelamente, cada una de las respuestas relevantes ofrecidas por los estudiantes y que clarificaban el contexto en general y el comportamiento que debía ser asumido en la situación del bazar fueron dibujadas en el tablero. De esta manera, el estudiante podía comprender más fácilmente la discusión realizada y, además, tenía la posibilidad de

⁴⁵ ¿Qué se hace en el bazar? - ¿Quiénes pueden asistir? - ¿Qué se necesita para ingresar al bazar? - ¿En el bazar hay música? - ¿Qué se vende en un bazar? ¿Venden comestibles u otras cosas? - ¿En qué horario se realiza el bazar y en qué lugar del colegio? - ¿Qué no se puede hacer en el bazar?

hacerse un esquema mental de lo que podría suceder. Al finalizar la sesión y con base en el esquema visual, se hizo un resumen de todo lo que podría pasar en el bazar.

Ahora bien, dadas las características de la familia, cabe decir que el mejoramiento de la rutina de funcionamiento en el hogar partió de la realización de un trabajo en torno al fortalecimiento y desarrollo de habilidades de independencia y autonomía en la hermana menor; de manera que los padres pudieran contar con mayor tiempo para apoyar al estudiante. Así pues, se implementó una rutina a través de la cual se aprovecharon las fortalezas motoras y comprensivas de la niña y se incluyeron intereses y actividades de su agrado tales como salidas al parque y juegos con agua.

Tratando de generar la mayor independencia posible, conjuntamente con los padres, inicialmente, se definió *una rutina* que tuviera en cuenta el *mejoramiento y fortalecimiento de las actividades básicas cotidianas* (i.e., bañarse, vestirse, comer y cepillarse) de la niña, así como la posibilidad de *enseñar a los padres la forma de compartir otros tiempos y espacios con su hija*; pues las actividades realizadas hasta el momento se basaban en aspectos básicos (i.e., los momentos de la comida y el aseo) y la mayoría del tiempo era dedicado a controlar su comportamiento y evitar que destruyera objetos del hogar o corriera por toda la casa. En otras palabras, los padres no propiciaban ni contaban con espacios reales para compartir o divertirse con la niña y tampoco le fomentaban ningún tipo de actividad que le permitiera desarrollar habilidades de juego, ocio y tiempo libre. El reconocimiento de estos hechos permitió, entonces, identificar una de las causas de su comportamiento disruptivo; pues sus únicas oportunidades de interacción y diversión eran poco funcionales y tampoco se buscaban alternativas para crear otros espacios físicos o de juego.

Como consecuencia, se buscó un *cambio en el contexto directo* de la niña a partir de la *implicación directa de los padres en el proceso y la transformación de su habitación*; de manera que ésta se convirtiera en su espacio de ocio. Para ello, se pidió a los padres que sacaran los juguetes apropiados para la edad de la niña⁴⁶ y se ubicaron en un lugar visible y al que ella misma tuviera acceso. Dentro de la rutina diaria, se destinaron, entonces, dos tiempos para que los padres acompañaran a la niña a jugar y le enseñaran la forma funcional de la utilizar los juguetes; de manera que incrementara su interés por los juguetes y pudiera ocupar su tiempo en la realización de otras actividades. Como resultado de este proceso, su cuarto se convirtió en un espacio de recreación y aprendizaje. Además, con el paso del tiempo sus intereses fueron incorporados a la rutina y como recompensa a su buen comportamiento, se le permitía bañarse dos veces al día o salir al parque.

Para la *implementación de la rutina* también se tuvo en cuenta que éste se hiciera de una forma *flexible*; pues era claro que en un comienzo la niña no respondería en un 100%. Además, para lograr motivarla era importante que, en la medida de lo posible, la experiencia inicial fuera exitosa. Por ello, por una parte, *se mezclaron actividades que implicarían una alta exigencia* (i.e., vestirse por sí sola, cepillarse los dientes, ordenar su cuarto, comer sola y con cuchara) *con actividades que fueran de su agrado* (i.e., bañarse, salir al parque, jugar, ver televisión) y, por otra, se realizaron charlas con los padres para *concientizarlos de que el buen desempeño de la niña en el seguimiento de la rutina inicialmente dependería de ellos*; pues sólo la interiorización de las diferentes habilidades

⁴⁶ Juegos de causa-efecto, legos, muñecas, pelotas, etc.

adquiridas podría hacer que en un futuro fuera ella misma quien solicitara el cumplimiento de la rutina.

Concretamente, para aprovechar al máximo el tiempo la rutina diaria tuvo en cuenta los siguientes momentos:

- Cuidado propio: Entendido como el momento durante el cual se le enseñaban o afianzaban habilidades de vestido (ponerse y quitarse ropa, amarrarse cordones, etc), alimentación (coger la cuchara, usar la servilleta, trinchar los alimentos, etc.) y aseo (lavarse las manos, lavarse los dientes, bañarse, etc.)
- Oficios del hogar: En este momento se le enseñaban o practicaban habilidades de colaboración con el contexto familiar (guardar los juguetes, ordenar el cuarto).
- Al aire libre: Comprendía aquel momento del día en el cual se realizaban actividades de esparcimiento y descanso por fuera de la casa y en familia. En particular, implicaban salir a caminar, ir al parque infantil, jugar a la pelota, correr en la calle, etc. Además, se esperaba que durante ellas se trabaran algunas normas de comportamiento en la calle, tales como caminar despacio y de la mano de un adulto.
- Juego: Este era el espacio destinado para realizar actividades de juego con los padres y aprender a darle un uso funcional a los juguetes.
- Tiempo libre: En este momento la niña tenía la posibilidad de realizar las actividades que fueran de su agrado, interés y libre elección. Sin embargo, cabe decir que por sus características personales, inicialmente, fue necesario ayudarle a elegir tales actividades.

Para complementar el proceso, se hacía un seguimiento semanal, el cual era acompañado de la realización de una retroalimentación y de la entrega de un formato que debía ser diligenciado por los padres. Además de recordar los diferentes momentos de la rutina y su orden de realización, este formato les permitía chequear las actividades y presentar algunas observaciones frente a la forma como se habían realizado o a su nivel de complejidad (Ver Anexo ¿?).

Los resultados de esta estrategia fueron positivos, en la medida en que los padres comenzaron a ampliar el repertorio de habilidades e intereses de la niña. De igual manera, se logró disminuir la manifestación de pataletas a partir de las cuales buscaba lograr que la sacaran a la calle. Ya tenía claro cuál era el momento de salir y, por ello, ya no existía la angustia o la duda de saber si saldría o no a la calle. Por otro lado, se incrementó la autonomía de la niña en relación a la realización de actividades básicas cotidianas y se trabajó en función del cumplimiento de objetivos para cada una de las aéreas propuestas en la rutina.

Pese a estos logros, cabe decir que el proceso no fue del todo exitoso; pues los padres no mostraron suficiente consistencia en el seguimiento de la rutina y ello hizo que los resultados iniciales no perduraran. Aunque los padres atribuían esta debilidad al cansancio, eran capaces de reconocer que sin su consistencia, los cambios no se fortalecerían ni perdurarían en el tiempo. En consecuencia, la estudiante investigadora en diferentes intentó dar opciones diferentes a los padres, de manera que se motivaran y no sintieran que la meta era muy difícil de cumplir. Así, en un momento dado, se redujo la rutina a la primera parte de la mañana; lo cual, permitió obtener mejores resultados. Sin embargo, hasta el final del proceso, fue necesario acompañar a los padres para redireccionar y/o monitorear la implementación de las actividades.

En términos generales, tanto los padres como el estudiante han reconocido los cambios vistos en la niña; pues ella se muestra mucho más tranquila y menos ansiosa, particularmente en la mañana (momento en el cual se desarrollaba la rutina). La implementación de estas actividades de la mañana ha posibilitado el enriquecimiento de habilidades de auto cuidado, de juego funcional y normas de comportamiento en comunidad. Además, su interacción con los padres ha sido más positiva, en el sentido que a través de dichas actividades se generan espacios más naturales de comunicación. Indirectamente, la estrategia también ha favorecido sus dificultades con la anticipación; dado que le ha permitido saber qué va a suceder antes y después de una determinada actividad y, en consecuencia, la ha habilitado para prepararse y asumir una actitud más adaptativa para enfrentarse al transcurso de la mañana.

5. Entrenamiento en auto-control emocional

Una de las grandes problemáticas que se evidenció a partir de la evaluación psicopedagógica, fue la necesidad prioritaria de trabajar en función de las reacciones comportamentales del estudiante y, en particular, las dificultades que presentaba a la hora de controlar sus impulsos, su ira, y su ansiedad frente a situaciones nuevas, que se salían de su control o en las cuales quería mostrar su inconformidad. Para la intervención de esta necesidad, se partió del hecho de que dichas reacciones eran una forma de comunicación y estaban expresando sus verdaderos sentimientos frente a ciertas situaciones; por ello, se utilizaron diferentes estrategias que inicialmente fueron trabajadas en el contexto del hogar; de manera que cuando ya las tuviera interiorizadas, hubiera visto su efectividad y se sintiera completamente seguro, pudiese hacer uso de ellas en otros contextos:

- A partir de la realización de un *análisis funcional de la propia conducta del estudiante y una confrontación personal frente a las consecuencias que ella le podía traer* junto con la estudiante investigadora se diseñaron una serie de *fichas de autocontrol*, que hacían uso de sus intereses personales para mostrarle las reacciones emocionales que podría asumir para controlar ciertas situaciones de su desagrado o que no podía manejar fácilmente. En este sentido, se puede decir que actuaban como recordatorios de la necesidad de modificar su comportamiento negativo o disruptivo en las situaciones en las cuales se encontraba fuera de control.

Estas fichas se basaron en la realización de una adaptación de la *estrategia de las cartas de poder* (del inglés, *Power Card Strategy*) propuesta por Elisa Gagnon (2001). En concreto, esta estrategia hace referencia a un tipo de apoyo visual, que *incorpora los intereses especiales del estudiante* en el entrenamiento y/o mejoramiento de habilidades que facilitan la interacción escolar o social de los estudiantes con SA y otros TEA y dentro de las cuales se pueden incluir aspectos como la modificación de rutinas o comportamientos poco adaptativos, la producción de un lenguaje más funcional y con mayor sentido, así como algunos aspectos relacionados con el currículo oculto⁴⁷; es decir, con aspectos que, por sus dificultades cognitivas, los estudiantes con SA no siempre son capaces de captar o abstraer.

⁴⁷ De acuerdo con Bieber (1994; citado en Gagnon, 2001), el currículo oculto puede ser descrito como las cosas que se pueden o no hacer en la vida escolar cotidiana y que no han sido dichas de forma explícita o directamente enseñadas, pero que toda la comunidad educativa debe conocer. Es, entonces, importante aclarar que resulta imposible identificar una lista de indicadores que sea aplicable a cualquier contexto educativo; pues ellos varían de acuerdo a la época, el ambiente

En esencia esta estrategia implica utilizar los intereses especiales del estudiante con SA (niño o adolescente) con el propósito de servir como un motivador, que no le resulta estresante o amenazante y que, además, capitaliza la relación que existe entre el estudiante y su interés (sea éste, por ejemplo, un tema, un personaje, un rol o un héroe). Así pues, si el interés hace referencia a un personaje o un héroe, es muy probable que el estudiante quiera ser como él y, por ello, se sienta motivado a seguir su sugerencia sobre la forma de afrontar la situación o resolver el problema en cuestión (Gagnon, 2001).

En este caso particular, cada una de las cartas estaba compuesta por dibujos realizados por el mismo estudiante (algunos de ellos con características de manga) y frases alusivas a la necesidad tranquilizarse, haciendo uso de un tipo de *estrategia de relajación* específica o que le permitiera *pensar antes de actuar*. En conjunto, se crearon 10 fichas, las cuales contenían mensajes, que hacían referencia a los diferentes tipos de estrategias; por ejemplo: “cuenta hasta 10”, “respira”, “piensa en las consecuencias que tiene tu comportamiento”, entre otras (Ver ejemplo, Anexo 11). Estas fichas fueron realizadas en la casa, pero con el paso del tiempo, debía llevarlas al colegio y a todos los lugares que visitara.

Dadas las situaciones diversidad de situaciones no anticipadas que pueden presentarse en el *contexto escolar* y que ellas, podían convertirse en factores estresantes para el estudiante y que hacían más difícil su autocontrol, se hizo necesario que una compañera de la clase tuviera en su poder las fichas y se las mostrara cada vez que resultara pertinente.

- Con el fin de ofrecerle la posibilidad de desahogarse cuando lo necesitara, otra de las estrategias trabajadas con el estudiante para mejorar su autocontrol emocional, fue la creación de un espacio de relajación denominado “*el cojín*” y al cual pudiera acudir para pegarle y descargar su ira o frustración, cuando le fuera difícil auto-controlarse. Esta estrategia se dio a partir de las intervenciones previas con el estudiante, lo que llevo al equipo de investigativo a proponer ésta para evitar conductas que afectarían a terceros. El estudiante vio la propuesta como algo factible en principio, pero al pasar los días vio su utilidad y en diferentes momentos hizo uso de este.
- La *utilización de las fichas en el contexto escolar* también fue de gran utilidad; pues la *compañera de apoyo* en la implementación de esta estrategia, le mostraba al estudiante la fichas tan pronto veía su primer signo de enojo; con lo cual, lograba controlarse y realizar otra actividad alternativa que le permitiera cambiar sus pensamientos negativos.

Los resultados obtenidos con el uso de estas estrategias se hicieron evidentes; particularmente, en situaciones estresantes, molestas e incómodas, que se presentaron con las investigadoras, sus padres, sus compañeros y otras personas. Así pues, al final del proceso el estudiante era capaz de auto-controlarse en aquellas situaciones que lo hacían enojar con mayor facilidad.

general de la institución, la cultura y las circunstancias sociales. Por ello, dentro de estos indicadores se pueden encontrar aspectos como, por ejemplo, que la condición de los directivos del colegio implica un trato de respeto, que las reglas de juego pueden cambiar de profesor a profesor, que si el profesor ha hecho un llamado de atención frente a cierta conducta, el hecho de repetirla podría implicar involucrarse en un problema, etc.

De forma similar, el apoyo de la estudiante investigadora resultó muy favorable para hacerle ver la necesidad de tranquilizarse y para que de forma explícita lograra expresar lo que realmente le hacía sentir tal incomodidad. Además, cabe decir que la retroalimentación y confrontación posterior en cada una de las situaciones problemáticas, se focalizaba en la identificación de los aspectos positivos de la utilización de la estrategia y la realización de una reflexión frente a las consecuencias que podía traer la expresión de este nuevo comportamiento adaptativo, en contraposición a lo que habría podido ocurrir si no lo hubiese presentado. En otras palabras, estas estrategias también le permitieron encontrar otras opciones para expresar o desahogar sus sentimientos negativos. Por último, cabe decir que estos espacios de reflexión también fueron aprovechados para trabajar en función del mejoramiento de la organización del discurso del estudiante y de la importancia de aprender a expresar verbalmente sus propios intereses, necesidades y deseos.

6. Mejoramiento de las habilidades cognitivo-discursivas y la competencia comunicativa

Dada las múltiples alteraciones que presentaba el estudiante a nivel semántico y pragmático, fue necesario realizar un trabajo de intervención directa en algunas de estas habilidades, de manera que se pudiera realizar una práctica contextualizada y, además, fuera posible favorecer la interacción del estudiante en diferentes contextos.

Ahora bien, dado que el estudiante presentaba algunas dificultades en la iniciación y establecimiento de relaciones de interacción, diálogo o conversación efectivas con algunos de sus docentes y compañeros de clase, así como en la comprensión de algunos aspectos relacionados con el currículo oculto, la intervención en este sentido partió de la realización de un trabajo frente al mejoramiento de las normas de cortesía⁴⁸. De esta manera, se convertirían en el eje central, para la iniciación de interacciones comunicativas más positivas y que le permitirían al estudiante abonar el terreno para llegar a otros espacios de comunicación que le eran más complejos y que, posteriormente, podría generalizar a diferentes contextos.

Este proceso de intervención partió de la realización de un *análisis sobre la importancia de hacer uso de las normas de cortesía* apropiadas en cualquier contexto y lo que podría lograr a partir de ello. Para tal efecto y teniendo en cuenta que se trataba de un *entrenamiento explícito* frente a algunas *habilidades del dominio de la pragmática*, este trabajo también implicó ciertas situaciones de práctica, que inicialmente tuvieron lugar en el contexto del hogar y algunos de los espacios sociales cercanos.

Específicamente, una vez realizado el análisis global, se retomaron una por una, cada una de las reglas y se hizo un *reconocimiento explícito de cuándo y cómo usarlas*. Para ello, se *ofrecieron ejemplos y se invitó al estudiante a que ejemplificara situaciones* en las que él mismo tuviera que hacer uso de ellas. Al final de este proceso, junto con el estudiante, se *especificó una lista de las reglas* que por su importancia y pertinencia en la cotidianidad deberían quedar plasmadas de forma escrita. Además, fueron ubicadas en un lugar visible de su habitación, de manera que pudiera recordarlas permanentemente. Por último, se realizó un *trabajo práctico en contextos reales*. Así, inicialmente, se aprovecharon algunas de las situaciones del contexto familiar o se propiciaron espacios

⁴⁸ Algunas de las normas trabajadas hacían referencia a aspectos como: saludar, dar las gracias, pedir el favor, despedirse, entre otras.

de interacción en los que el estudiante debía aplicar estas reglas con los miembros de familia. Posteriormente, se dio inicio a la aplicación de lo aprendido en situaciones reales, pero de su contexto social cercano como, por ejemplo, la visita a la biblioteca, al supermercado, la salida a cine, entre otros. A manera de recordatorio, en cada salida se reiteraba de manera verbal cómo debía comportarse y qué se esperaba que hiciera. De forma similar, se le ofrecía retroalimentación, hasta que poco a poco lograba interiorizar cada una de las pautas.

Luego de observar los progresos en el uso de las normas de cortesía, se dio inicio a la aplicación de un procedimiento similar para mejorar las habilidades conversacionales. En un principio y a partir de la realización de una conversación espontánea se hizo una *confrontación respecto a las dificultades que presentaba en su discurso*. Para ello, se le hicieron *algunas preguntas concretas* con las que se buscaba hacerle caer en cuenta que no siempre se le entendía lo que decía, que subía y bajaba el tono de la voz sin ninguna necesidad, no miraba al interlocutor cuando estaba hablando, la conversación se centraba sólo de los temas de su interés, hacía comentarios fuera de lugar, entre otros. Este proceso en principio se dio de manera espontánea por parte de las investigadoras, para luego sustentar sus dificultades en el discurso con el documento (valoración del componente pragmático). Una vez identificadas y reconocidas estas dificultades por el estudiante, se continuó con la *creación de una lista* en que de forma escrita se especificaban las reglas que debían seguirse para favorecer el desarrollo de sus conversaciones. Estas reglas también fueron ubicadas en un lugar visible y fueron *puestas en práctica*. En la medida en la que fue haciéndose consiente de sus progresos, éstas se fueron siendo borradas de la lista (Ver ejemplo, Anexo 10).

Para reforzar la intervención en torno a las habilidades conversacionales se hizo uso de una serie de estrategias, dentro de las cuales se pueden citar:

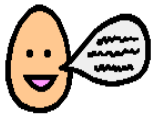
- El *juego de roles*, cuyo propósito fundamental era mantener un diálogo por el mayor tiempo posible, haciendo uso de las reglas conversacionales señaladas en la lista o aprendiendo otras nuevas. Para ello y de acuerdo con lo planteado por (estrategias integrar) se crearon diferentes situaciones sociales, estructuradas de tal manera que el estudiante pudiera practicar las habilidades recientemente aprendidas o aquellas en las que estaba presentado mayores dificultades. Así pues, a partir de la interpretación de guiones espontáneos que implicaban situaciones particulares, el estudiante debía asumir roles como los de entrevistado y entrevistador, padres e hijos y, pensando en la incorporación de sus intereses personales, los de abogado y acusado. Además, se le planteaban preguntas variadas, a partir de las cuales también podía practicar las diferentes reglas, sin experimentar la presión que podría generarle el enfrenarse a la situación real.
- Los *análisis de situaciones sociales y actos conversacionales*, a partir de los cuales se buscaba que el estudiante fuera capaz de identificar las reglas conversacionales expuestas en la lista definida con anterioridad. En un primer momento, partió de la observación de diferentes películas, donde además de dichas reglas, el estudiante debía identificar los gestos y expresiones que acompañaban el discurso de los participantes o actores de la conversación, responder a preguntas sobre lo que podrían estar sintiendo o pensando esos personajes, la forma como podrían actuar frente a determinada situación, etc.

Luego de este análisis, se hacía una *extrapolación* del mismo a *situaciones reales, vividas por el estudiante* en su casa, en el colegio o en alguno de lugares que se

habían frecuentado. Para favorecer tanto su discurso, como su redacción y escritura, este *análisis* se realizaba *de manera verbal y escrita*. No obstante, para facilitar el proceso, se le ofrecían de forma explícita las pautas a seguir; pues ello permitía darle también organización y estructura a su propio discurso.

- Con el propósito de incrementar los espacios de diálogo, fomentar las habilidades conversacionales y para la expresión de sentimientos y pensamientos, así como favorecer el desarrollo de la autonomía del estudiante se implementó la estrategia del *cuaderno comunicador familiar*. Además de identificar los diferentes puntos de vista de los miembros de la familia, este cuaderno servía para relatar todas aquellas conversaciones que tenían los padres con su hijo con relación a las situaciones y experiencias vividas durante el día. Para facilitar el trabajo y, en particular, la expresión y redacción de las propias ideas, pensamientos y sentimientos del estudiante, los padres tienen un cuaderno y él otro.

Específicamente, además consignar diariamente lo que se había hablado en los espacios de diálogo con los hijos, con la pareja o con los padres, tanto los padres como el estudiante debían contar cómo se habían sentido durante y qué aspectos positivos y/o negativos identificaban en esas conversaciones. Con el fin de llevar un registro y hacer el seguimiento del proceso, cada semana la estudiante investigadora analizaba de forma conjunta con cada uno, las fortalezas y debilidades de la implementación de la estrategia y, además, hacía una retroalimentación, en la cual se ofrecían nuevas herramientas para mejorar y promover la comunicación familiar. A continuación se presentan algunas de las herramientas que se utilizaron en el caso de los padres:



PARA COMUNICARME CON MI HIJO, DEBO TENER EN CUENTA....

1. Hablar en un tono amable
2. Motivarlo a hablar, pero sin instigarlo para que lo haga
3. No limitar la comunicación a las cosas que le pasan mi hijo, sino también hablarle de lo que me ocurre y de cómo fue mi día
4. Hablar de cosas que a él le interesen
5. Debo recordar que soy su modelo lingüístico y comunicativo
6. Debo escucharlo y no “echarle cantaleta”, debo aconsejarlo y hablarle como un amigo



¿CÓMO ME COMUNICO CON MI HIJA?

1. Utilizar un lenguaje claro y concreto
2. Plantear las preguntas de forma directa: ¿quieres manzana?
3. Estar atento a cualquier intención comunicativa de mi hija
4. Confirmar qué lo realmente de cuando expresa sus acciones: Por ejemplo, si la niña estira la mano, decirle: “ah, quieres manzana!!”
5. Describirle detalladamente lo que me pide: “Mira, manzana, es una fruta, es roja.... Mmm... rica la manzana...”
6. Cuando este haciendo pataleta, dedo acercarme y explicarle por qué no obtiene lo que desea. Cuando se calme, dele la alternativa adecuada para comunicar lo que desea.

En un primer momento, fue necesario crear de forma explícita los espacios de conversación; no obstante, en la medida en la avanzaba el proceso, se esperaba que la comunicación se diera de manera natural. De forma similar, inicialmente se apoyaba al estudiante para que hiciera su relato se de forma oral; de manera que posteriormente pudiera hacerlo de manera escrita.

Todas estas estrategias fueron implementadas y practicadas durante todo el proceso de intervención en el hogar. Además, fueron acompañadas de un registro, que permitía a la estudiante investigadora analizar los progresos frente a la lista de reglas conversacionales y los diálogos familiares. Para ello, semanalmente se implementó una dinámica de coevaluación, a partir de la cual, tanto los padres como el estudiante evidenciaban sus propios avances y que los aspectos en los que aun era necesario enfatizar o trabajar.

De manera general, los resultados de la implementación de estas estrategias fueron muy positivos; pues al final de proceso el estudiante era más consciente de la forma como hacía uso de sus habilidades comunicativas y, por ello, se pudieron observar cambios en sus patrones de interacción, tales como: estaba pendiente de mantener la fijación de la mirada en las conversaciones; trataba de mantener un tono de voz adecuado; cuando se le pedía que explicara mejor lo que quería decir, se mostraba dispuesto; prestaba mayor atención a lo decían los demás; identificaba con mayor facilidad las diferentes expresiones y gestos de los demás e intentaba actuar en correspondencia; procuraba evitar hacer comentarios que hirieran a los demás y, por ello, intentaba autorregular las palabras que utilizaba en su discurso; reconocía con mayor facilidad cuándo se equivocaba y se mostraba dispuesto si se le pedía que expresara verbalmente sus sentimientos frente a situaciones particulares; hacía uso de las normas de cortesía trabajadas en los diferentes contextos y aceptaba con mayor tranquilidad las observaciones y sugerencias que se le hacían.

Con relación a la dinámica familiar, es importante destacar que se incrementó la comunicación entre los diferentes miembros y, de hecho, la niña también empezó a utilizar el lenguaje como una forma de expresión. Los padres reconocieron sus limitaciones para entablar una comunicación asertiva con sus hijos; los cual permitió que

adquirieran herramientas para mejorar en este aspecto. La niña disminuyó los comportamientos disruptivos, dado que sus padres comprendían más fácilmente sus intenciones comunicativas e interpretaban lo que ella quería. Al final del proceso contaban con las herramientas necesarias para ofrecerle diferentes alternativas para de las cuales podía pedir o expresar lo que sentía o deseaba de una forma más adaptativa. Igualmente, los padres reconocieron dificultades comunicativas entre ellos como pareja y se comprometieron a trabajar en ello.

Pese a estos logros, también cabe señalar algunas dificultades que se evidenciaron a la hora de realizar la intervención en esta área. Así pues, tanto la falta de comunicación vivida por muchos años dentro del contexto del hogar, como el poco acompañamiento por parte de los padres, inicialmente, hicieron que el proceso se desarrollara con mayor lentitud. No obstante, se hicieron múltiples ajustes, de manera que, por una vía o por otra, se lograra involucrar a todos los miembros de la familia.

7. Mejoramiento de la autoestima

8. Mejoramiento y fortalecimiento del desempeño académico e implementación de adaptaciones curriculares:

Con el fin de realizar un acompañamiento más completo a los docentes, en el contexto escolar se hizo la adaptación de un formato de evaluación sugerido por Smith (2005) y a partir del cual se esperaba profundizar un poco más sobre aquellos aspectos que no se hicieron evidentes en la observación realizada durante algunas sesiones de clase, como las estrategias utilizadas por los docentes favorecen los procesos académicos del estudiante.

Los resultados obtenidos en este seguimiento fueron consignados en una tabla, en la cual se formularon sugerencias generales a los docentes.

Posteriormente, se le entregó a los docentes un cuadro de seguimiento, en el cual podían registrar la utilización de las estrategias, haciendo énfasis particular en la forma de implementación, los resultados obtenidos y las posibles limitaciones. Además, para tener un mayor control del uso de las estrategias, se le entregó a los estudiantes un formato similar y en el cual debían dar su visión frente al trabajo realizado.

Debido a limitaciones de tiempo, relacionadas con la fecha de culminación del proyecto de investigación, esta actividad no pudo ser concluida. Por ello, se realizó una reunión con los docentes de grado, en la cual se les brindaron adaptaciones curriculares adicionales a las entregadas previamente. En la última sesión de visita al colegio, se realizaron visitas individuales a todos los docentes, de manera que fuera posible conocer los resultados que habían podido obtener hasta el momento con su implementación y responder a sus inquietudes y dudas.

Por otra parte, la intervención de este aspecto en el *contexto del hogar* partió de la realización de un diálogo de confrontación con el estudiante, a partir del cual se buscaba

hacerle consciente de las dificultades que los docentes podían estar presentando a la hora de evaluar sus productos. Así, por ejemplo, se le pidió que hiciera una revisión y lectura objetiva de sus cuadernos, para que fuera el mismo quién identificara que su caligrafía era poco legible y que se hacía difícil la comprensión de lo que escribía. También se le hacía énfasis en la identificación de los tachones, enmendaduras, palabras superpuestas y, en general, el desorden que tenían sus trabajos y cómo era difícil que el mismo o sus profesores pudieran entender su contenido. Esta confrontación se complementó con la realización de preguntas que dejaran ver sus conclusiones frente a esta revisión realizada por el mismo. Igualmente, se le hizo caer en cuenta que solo evidenciaba en estos aspectos literales y no con un sentido central de lo que el texto quiere expresar.

La realización de esta confrontación fue un poco difícil, porque el estudiante no quería aceptar sus dificultades y solo argumentaba que si él podía entenderse a sí mismo, el que otros no lo entendieran no importaba. Por ello, se hizo necesario explicarle la importancia de tener una buena caligrafía, ya que no se escribe para uno mismo si no para los demás, y además, que mejorar su lectura y escritura le iba a permitir no sólo mejorar sus procesos académicos, sino en el futuro tener la posibilidad de desempeñarse adecuadamente en sus estudios universitarios y, por supuesto, en el campo laboral.

Luego de esta confrontación se realizaron diferentes lecturas que provenían de tareas escolares y a partir de esto en la biblioteca cercana a la casa se buscaban los libros necesitados. Luego se realizaba la lectura correspondiente y con base en ella se le realizaban preguntas, textuales, inferenciales e implícitas. Cuando se le dificultaba responder adecuadamente, se le pedía que relejera el texto, tratando de identificar la idea central y señalando los párrafos que para él tuvieran importancia, y tratar de darle estructura al texto. Luego, de forma conjunta con la estudiante investigadora se analizaban las respuestas y se realizaba una charla con respecto al tema; de manera que el estudiante tratara de llevar la situación presentada en el texto al contexto real y así favorecer en el estudiante la identificación del significado real de la lectura.

En cuanto a la escritura, se le pidió al estudiante que en todos los cuadernos empezara a practicar uso de la letra despegada; pues por lo observado previamente ésta le era más fácil, clara, estructurada y comprensible. También se le entrenó en el uso de algunos esquemas visuales, a través de los cuales le era posible realizar escritos con mayor coherencia y cohesión y, en los que, por ende, era posible identificar fácilmente la estructura del texto (por ejemplo, introducción, cuerpo, desenlace y conclusión). Así pues, para favorecer la práctica y lograr una interiorización de las habilidades enseñadas, cuando el estudiante no tenía presente el orden y la coherencia a seguir para redactar un texto, se le pedía que lo repitiera las veces que fuera necesario, hasta cumplir con el objetivo. Estas estrategias fueron implementadas y reforzadas a lo largo de todo el proceso de intervención; de manera que fuera posible promover su generalización a otros espacios como el colegio.

Este proceso de intervención también implicó un acompañamiento para la realización de tareas escolares; no obstante, esto sólo era posible cuando el estudiante abierta o explícitamente lo permitía. Ello se debía particularmente al hecho de que el estudiante evidenciaba serias limitaciones para aceptar las dificultades que presentaba a nivel académico. Ahora bien, cuando ello era posible, el objetivo no era realizarle las tareas, sino proveerle instrucciones más claras y precisas frente a las actividades, dar diferentes opciones frente a la forma de realizarlas y hacer uso de esquemas para facilitar la

comprensión de las instrucciones presentadas por el profesor y para favorecer el orden y el aseo en la presentación de los trabajos.

Los resultados obtenidos con estas estrategias permitieron evidenciar que al final del proceso el estudiante utilizaba la letra despegada en todos sus cuadernos; con lo cual era más legible, clara y permitía a los docentes realizar una lectura más comprensible y, por ende, una evaluación más objetiva. Sus cuadernos eran un poco más organizados, trataba de no hacer tachones, de usar adecuadamente el corrector de lapicero y no salirse de las márgenes.

Con relación a la lectura, los avances fueron relativamente escasos. El estudiante hacía un esfuerzo más evidente por encontrar el sentido general de los textos, pero continuaba quedándose en los detalles y en lo que podía memorizar. Esto se debía particularmente al poco reconocimiento frente a sus dificultades, además del bajo nivel de exigencia que al que le habían acostumbrado sus docentes.

13. Ampliación del repertorio de actividades:

Con el ánimo de lograr ampliar el repertorio de actividades del estudiante, se buscaron otros espacios de esparcimiento en los que también pudiera hacer uso de las nuevas pautas de interacción, comunicación y comportamiento. En la salida al cine se evidenció en el estudiante que pone a prueba lo trabajado en su hogar, en cuanto a normas de cortesía tales como: compartir gustos con otras personas, dar las gracias, comprar algo, esperar, pedir permiso, entre otras. Y lo más importante fue que estas normas se realizaban con naturalidad y necesidad de un apoyo constante y con mucha tranquilidad. En las salidas realizadas a la biblioteca y almacenes fue en principio difícil. El comportamiento manifestado por el estudiante, era el de un joven aparentemente mal educado, sin ninguna norma de cortesía. Esto fue cambiando con la confrontación verbal, y la ejemplificación, pues ya conocía como debía comportarse en este espacio y las normas que debía seguir.

DISCUSION Y CONCLUSIONES GENERALES

Con base en los resultados obtenidos a partir de la evaluación psicopedagógica y el soporte teórico que permitió orientar el desarrollo del proyecto de investigación, se puede afirmar que, en cierta medida, en los diferentes contextos se daba mayor trascendencia a las dificultades comportamentales de este estudiante con SA, por el desconocimiento inicial de los docentes, entes administrativos y la familia frente a las características específicas del trastorno y, en particular, de la forma como éstas afectaban la cotidianidad y el desempeño académico del estudiante. Dicho desconocimiento traía como consecuencia una intervención focalizada en el mejoramiento o la modificación del comportamiento, pero que resultaba poco efectiva porque no tenía en cuenta las verdaderas causas del mismo o la forma como este comportamiento estaba asociado a la manifestación de dificultades a nivel social, emocional, cognitivo y, lo más importante, lingüístico, comunicativo y cognitivo-discursivo.

Tal como lo plantea Rita Jordan (2004), los comportamientos manifestados por el estudiante con SA son respuestas a situaciones específicas y que en parte son originadas por el desconocimiento de las personas de su entorno. Por ello, pueden ser la evidencia

explícita de lo que el individuo siente, piensa, cree, pero que, por sus dificultades a nivel lingüístico y comunicativo, no puede expresar de la misma manera que lo harían sus demás compañeros. Por tanto, conocer las particularidades del SA, brinda una mayor comprensión acerca de la causa de los comportamientos y de qué es lo que en realidad se debe hacer para obtener resultados efectivos.

En este caso particular, la forma como los padres y profesores habitualmente habían interpretado y enfrentado tanto el comportamiento del estudiante como su perfil académico irregular (i.e., desempeño eficiente en algunas áreas que opacaban las dificultades en otras), no les permitía identificar las verdaderas dificultades que podía estar presentando a nivel académico y curricular y, mucho menos, considerar la influencia que éstas podían tener en su desempeño futuro. Sólo a partir de la implementación de la propuesta de intervención pedagógica éstas se visibilizaron o se acentuaron. Así pues, la exigencia de los padres y docentes aumentó notablemente a medida que conocieron las características del estudiante, la esencia de sus dificultades y los aportes que la intervención pedagógica basada en la consideración de las necesidades particulares del estudiante puede hacer en función del aprovechamiento de sus potencialidades y, por supuesto, del mejoramiento de su desempeño académico en la cotidianidad. De hecho, expertos en el tema, como Tony Attwood (2005) han destacado la importancia de basar la intervención pedagógica en la realización de adecuaciones y/o adaptaciones que tengan en cuenta las capacidades del estudiante; pues sólo así será posible lograr que sea efectiva y facilite su proceso educativo.

Pero entonces ¿Cómo se deben dar a conocer a los padres, docentes, compañeros y demás agentes educativos las características del SA y el tipo de intervención que resultaría más efectiva para lograr cambios en el proceso educativo del estudiante? Los resultados de este proyecto han permitido reconocer que no basta con la realización de una sesión de información o sensibilización sobre las generalidades del trastorno. Por el contrario, el trabajo con los diferentes agentes educativos implicados requiere de un proceso de acompañamiento continuo del educador especial, a partir del cual se logre un verdadero compromiso y la manifestación explícita de su interés en favorecer y promover la inclusión del estudiante y su desempeño en cada ámbito. Además, es importante mencionar que al igual que los estudiantes tienen diferentes estilos de aprendizajes, los docentes y demás agentes educativos requieren apoyos diferentes y que les permitan comprender la esencia del desconocido universo del estudiante con SA.

Este acompañamiento y las subsecuentes orientaciones que lo soporten, no pueden convertirse, por tanto, en un “recetario” que dé soluciones rápidas a problemas graves; por el contrario, debe partir de la identificación de las NEE del estudiante por parte del educador especial, para posteriormente concertar junto con cada uno de los agentes educativos la forma como las adaptaciones o adecuaciones curriculares y las estrategias de intervención pedagógica pueden o deben ser incorporadas a la cotidianidad del proceso educativo. En otras palabras, el proceso de inclusión educativa debe tener en cuenta no sólo las necesidades del estudiante, sino también las características actitudinales y aptitudinales de los agentes que la implementarán; de manera que en lugar de obstaculizar el proceso, se conviertan en los elementos promotores del desarrollo de la propuesta de inclusión educativa.

En particular, cabe decir que este proceso investigativo y de intervención pedagógica en diferentes contextos presentó dificultades ocasionadas por el desconocimiento de los involucrados. Entre las más relevantes cabe mencionar: incapacidad para diferenciar

comportamientos propios del SA y de la adolescencia, poca aceptación y recepción de las críticas para mejorar la intervención con el estudiante, falta de tiempo y/o compromiso, debilitación de los procesos al observar conductas inapropiadas.

Otro elemento fundamental a la hora de prever los resultados de la implementación del proceso de intervención pedagógica que sustenta una propuesta de inclusión educativa, implica también dar a conocer, tanto a docentes como a padres de familia, las posibles reacciones que podría presentar el estudiante frente a los cambios (ambientales, actitudinales, procedimentales y metodológicos) producto de la intervención. Todo cambio asociado al ambiente en que se desenvuelve el estudiante con SA genera resistencia y, en muchos casos, ansiedad, la cual se refleja en comportamientos o conductas inadecuadas. Por lo tanto, la comunidad debe comprender la importancia de no desfallecer frente a estas manifestaciones iniciales del estudiante y, por el contrario, debe ser consistente con la utilización persistente de las estrategias pedagógicas y los procedimientos intervención que impliquen la implementación de una propuesta de inclusión educativa.

Todos estos planteamientos evidencian la importancia de considerar la comunicación como elemento fundamental para iniciar un proceso de inclusión educativa, pues ello implica no sólo trabajar la competencia comunicativa y las habilidades cognitivo-discursivas del estudiante, sino partir de pensar en cuál es la forma más adecuada de llegar a esos agentes educativos, que no tienen conocimiento sobre las problemáticas de sus estudiantes y que son quienes, posteriormente, deberán contar con las herramientas necesarias para enfrentar asertivamente las dificultades que se presenten dentro del aula. En otras palabras, comunicar funcionalmente a estos agentes implicaría construir un discurso suficientemente actualizado y especializado, pero que sea pedagógico y esté acorde a su nivel de comprensión y formación, a las situaciones que se presentan diariamente en los diferentes espacios que comprenden el contexto escolar, a las fortalezas de su propia práctica (i.e., parental o docente) así como a la consideración de sus limitaciones y la importancia de ponerlas en juego o modificarlas y adaptarlas en función del favorecimiento del proceso educativo de todos y cada uno de los estudiantes.

Los docentes, por su parte, deben aprender nuevas formas de comunicación funcional para fomentar en sus estudiantes con NEE la autonomía, la independencia y la autodeterminación. Comunicarse, desde esta perspectiva, también implica que el docente debe estar abierto al aprendizaje de nuevas formas de enseñanza, al conocimiento de las características de sus estudiantes y a tener en cuenta que es a través de las habilidades comunicativas y cognitivo-discursivas que ellos logran construir sus propios conceptos.

Así pues, cuando en el contexto del aula se presentan elementos que interfieren en la comunicación, ya sea por causas extrínsecas o intrínsecas al estudiante, el acceso a los aprendizajes se limita, obstaculizando de igual modo, la significación de los contenidos y el logro de un desempeño académico eficaz. Por ello, el docente debe confirmar la existencia de un código común con los estudiantes o crear las condiciones para que éste se dé; pues sólo así estudiante y docente comprenderán y darán el mismo significado al mensaje producto del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sólo de esta manera el espacio del aula se convertirá en un verdadero proceso de comunicación bidireccional, en el cual se favorecerá la adquisición y transformación de los contenidos enseñados, revisados, analizados y reflexionados en verdaderos aprendizajes significativos.

De este proyecto de investigación surge, entonces, una nueva mirada, a partir de la cual se propone que centrar la atención de la intervención pedagógica en la competencia comunicativa y las habilidades cognitivo-discursivas del estudiante con SA se convierte en una prioridad tanto para mejorar su interacción dentro del contexto escolar como para lograr atenuar sus dificultades académicas y alcanzar un mejor desarrollo y aprovechamiento de sus potencialidades.

En este sentido, cabría entonces pensar que el rendimiento académico de los estudiantes con SA puede verse afectado por una dificultad en los procesos de significación (i.e., incapacidad para encontrarle sentido a aquellos contenidos que tienen un carácter abstracto, pragmático y/o social) y, en consecuencia, podría estarse generando una incapacidad para la construcción de conocimientos significativos. De hecho, la evaluación psicopedagógica realizada en los diferentes contextos demostró que las alteraciones en estas áreas limitaban el desempeño y la participación académica del estudiante, pues obstaculizaban su acceso a ciertos conocimientos y aprendizajes. Los docentes no estructuraban su discurso de acuerdo a las características lingüísticas y comunicativas del estudiante, ni le proporcionaban pautas para interpretarlo apropiadamente y dar respuestas lingüísticamente coherentes. Además, utilizaban un lenguaje, que por su contenido sarcástico o metafórico, no siempre era comprendido por el estudiante; con lo cual, en muchos casos se limitaba su acceso a la comprensión y el aprendizaje de algunos de los contenidos académicos.

En general, a pesar de su interés por ser incluyentes y acompañar a los estudiantes con NEE y brindarles las mejores posibilidades, la institución no proporcionaba al estudiante con SA los elementos necesarios para garantizar su óptimo desempeño; por el contrario, el modelo pedagógico que sustentaba la propuesta de formación tenía un carácter homogeneizante y no tenía en cuenta las necesidades reales de sus estudiantes e impartía los conocimientos a todos por igual y sin tomar en consideración los estilos de enseñanza o las estrategias pedagógicas y/o didácticas que favorecerían su aprendizaje.

Pese a estas afirmaciones, cabe señalar que además de abrir su espacio para el desarrollo de este proyecto, la institución estaba dando algunos pasos para promover el desarrollo e implementación de prácticas educativas más incluyentes. Así pues, paralelo a este proceso de intervención pedagógica, se estaban implementando algunas iniciativas de acompañamiento más directo para favorecer el proceso educativo de estudiantes con NEE⁴⁹ y las directivas de la Institución estaban empezando a considerar la posibilidad de replantear su modelo pedagógico, con el fin de brindar una educación más equitativa y estructurada para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes con NEE incluidos en sus aulas.

Si bien dentro de la revisión teórica no se realizó un estudio exhaustivo sobre la manifestación de las dificultades cognitivo-discursivas de los estudiantes con SA y el efecto que ejercen en ellas las alteraciones en la adquisición y desarrollo de la Teoría de la Mente⁵⁰, la Coherencia Central⁵¹ y el Funcionamiento Ejecutivo⁵², éstas también fueron

⁴⁹ Inicialmente en la básica primaria, para posteriormente desarrollarlas en secundaria.

⁵⁰ Tony Attwood (2002) se refiere a esta dificultad como una incapacidad de expresar sentimientos, deseos, necesidades e intereses de forma apropiada e interpretarlos en los demás.

⁵¹ Para Frith (1992) este modelo cognitivo propone que en condiciones normales el individuo interpreta los estímulos de forma global, teniendo en cuenta el contexto y de esta forma la información adquiere significado. Para el caso de las personas con SA la interpretación de los estímulos se hace de forma fragmentada, desestructurada, sin coherencia ni abstracción; con lo cual, se focalizan en el análisis de detalles y no de la globalidad.

objeto de la intervención pedagógica. Por ello, se utilizaron estrategias pedagógicas centradas en el uso de esquemas, el planteamiento de preguntas puntuales o la modificación de las instrucciones planteadas por el docente; de manera que el estudiante pudiese organizar y estructurar su discurso de una forma más apropiada, fluida y coherente. Aunque este trabajo no se focalizaba específicamente en el desarrollo de habilidades lingüísticas sino en la consideración de algunas fortalezas cognitivas del estudiante con SA y el mejoramiento de algunos de los déficits que afectaban la comprensión y expresión lingüística y, por ende, sus habilidades comunicativas y cognitivo-discursivas, los resultados de este proceso fueron muy positivos a nivel académico. Favorecieron la modificación del discurso del estudiante en la medida en que le daban estructura, organización, flexibilidad y pautas a su expresión y, en consecuencia, fue posible lograr una producción oral y escrita con mayor precisión y coherencia.

De acuerdo con estos hallazgos, entender las características comunicativas y cognitivo-discursivas de un estudiante con SA implica centrarse en la modificación de los contextos en función de las fortalezas y debilidades cognitivas y lingüísticas del estudiante. De este modo, retomando uno de los puntos que se mencionaba al principio de la discusión, es importante entender que los problemas de comportamiento no son más que la intención de comunicar algo. Por ello, el *Análisis Funcional de la Conducta* (AFC) debe convertirse en un elemento fundamental para desarrollar la práctica pedagógica cotidiana.

De acuerdo con lo planteado por Skinner (1981), en un sentido estricto, "*el contexto de enunciaciones de la conducta verbal del hablante está en perspectiva sobre el lenguaje*". Es decir, es una conducta que está bajo el control de las consecuencias mediadas por otras personas (en este caso, principalmente los padres, profesores y compañeros), quienes continuamente intercambian funciones de hablante y escucha. Por ello, la conducta verbal puede ser mejor comprendida a partir de la realización de este tipo de análisis. Ahora bien, si esta visión se extrapola a la conducta no verbal y lo que ésta puede comunicar, el AFC también brinda grandes posibilidades para la identificación de la verdadera causa o propósito de las conductas disruptivas o desadaptativas de un estudiante. Así pues, a partir de la utilización de esta técnica durante la implementación de la propuesta fue posible mostrar a los docentes y demás agentes educativos cómo podían comprender lo que realmente las conductas disruptivas o desadaptativas del estudiante estaban intentando comunicar. Sin este reconocimiento, resultaría difícil que las investigadoras o los diferentes agentes educativos pudieran plantear o implementar estrategias de intervención pedagógica que pudieran ser realmente efectivas para favorecer la autonomía y el desempeño académico del estudiante.

Si bien la teoría que sustenta la inclusión educativa plantea que su éxito depende de la buena comunicación que exista entre el contexto familiar y escolar, los resultados de este proyecto han permitido evidenciar que este éxito depende además de la motivación tanto del estudiante como del compromiso de los docentes y de la familia frente al proceso. Así mismo, estos resultados revelaron que para lograr mantener la motivación de todos los entes educativos implicados es importante que la propuesta de inclusión especifique además de las estrategias y los logros esperados, las posibles dificultades y respuestas adversas del estudiante (i.e., resistencia al cambio, agresividad, ansiedad, entre otras) con las que podrían encontrarse durante el proceso; pues es evidente que tanto los padres como los docentes implementan las estrategias esperando obtener resultados

⁵² El término "funcionamiento ejecutivo" se refiere a aquellas acciones autodirigidas del individuo que son usadas para autorregular la conducta (Barkley, 1998). Entre otras, las personas con SA evidencian particularmente dificultades en la planificación, organización y flexibilización de la conducta.

positivos inmediatos. Por esta razón, cuando se presentan algunas dificultades, la mayoría deserta o pierde la continuidad y consistencia requeridas para la obtención de logros significativos y duraderos en el tiempo.

En conclusión podemos decir, que la inclusión educativa puede ser una alternativa apropiada para responder a las necesidades de los estudiantes con SA, siempre y cuando ésta sea vista como una opción y no como una obligación. Con el fin de dar continuidad a los aprendizajes y, por ende, permitir un desempeño académico más eficiente, al hablar de inclusión educativa se hace referencia, entonces, a la implicación de todos los contextos en los cuales se desenvuelve el sujeto, dentro de los procesos académicos y sociales. Cada uno de los agentes involucrados en cada contexto desempeña un rol fundamental e inamovible, que en conjunto con los demás, aboga por la unificación de los saberes y el respeto mutuo:

- Con el fin de permitir el acceso y permanencia de todos sus estudiantes, la institución educativa debe contar con educadores especiales y maestros de apoyo expertos en discapacidad e inclusión educativa. No es posible atender a esta población, si no existen personas acreditadas que desarrollen procesos educativos con toda la comunidad y que acompañen el diseño y la implementación de estrategias pedagógicas apropiadas o la modificación del currículo, en pro del logro de una educación de calidad.
- Los docentes deben indagar continuamente cuál es la mejor manera de llegar a todos sus estudiantes. Esto requiere la realización de una reflexión permanente sobre su quehacer docente y la modificación de viejas pautas de enseñanza que no sean compatibles con las características de los mismos. Además, deben estar abiertos a nuevos conocimientos que les brinden bases y les orienten sobre la intervención pedagógica más efectiva a realizar con las personas en situación de discapacidad y/o NEE. Finalmente, deben propiciar espacios enseñanza e interacción amigables, donde los estudiantes sientan la posibilidad de participar y aportar conocimientos a todo el grupo y de manera equitativa.
- Aunque a lo largo de la discusión no se mencionaron de forma explícita, en el proceso de inclusión educativa de los estudiantes con SA es importante tener en cuenta a los pares. Con el debido acompañamiento, se convierten en un apoyo para los docentes, el estudiante y el educador especial. Sin embargo, no se puede olvidar que debido a las características propias de la edad en algunas ocasiones pueden malinterpretar algunas conductas o condenar a quien las presenta. Por ello, tanto los docentes como el educador especial deben encargarse de propiciar la toma de conciencia frente a la aceptación de la diversidad y la igualdad de derechos, pues aunque no se haga conscientemente, sus reacciones adversas y desproporcionadas pueden ocasionar daños emocionales y en el proceso escolar de sus compañeros.
- Por su parte, la familia de la persona en situación de discapacidad también tiene un rol que desempeñar en el proceso de inclusión educativa. Es la encargada de identificar las necesidades fundamentales de su hijo y gestionar los recursos para suplirlas. Del mismo modo, su presencia es fundamental para la movilización de los procesos de intervención terapéutica y pedagógica que se llevan de forma particular con el individuo dentro de este contexto. Además, deben estar al tanto de cómo se desarrolla la intervención en el contexto escolar y de qué manera

pueden intervenir y acompañar el proceso para promover o mejorar el desempeño académico de su hijo.

- Finalmente, pero no menos importante, se debe mencionar el rol que desempeña el educador especial en todo el proceso de inclusión educativa. Es el encargado de gestionar, diseñar y acompañar pedagógicamente el proceso de inclusión del estudiante, no sólo con SA, sino con cualquier tipo de discapacidad. Desde su quehacer es imprescindible gestionar la articulación de los diferentes contextos y la comunicación directa con el estudiante; de tal manera que articule los procesos de intervención pedagógica y, por ende, los aprendizajes del estudiante. Por ello, busca responder a sus necesidades y promover la participación en los diferentes contextos, a partir de la creación de propuestas de intervención educativa y estrategias pedagógicas que permitan el acceso equitativo a los diferentes servicios y conocimientos que se brindan para toda la comunidad educativa. Además, debe acompañar y orientar a la institución en el diseño de una propuesta educativa inclusiva, que incluya las adaptaciones y adecuaciones curriculares necesarias para satisfacer las necesidades emocionales, sociales y académicas de los estudiantes.

Ahora bien, aunque es importante reconocer que al iniciar los procesos de inclusión es el educador especial quien diseña el plan de intervención y orienta continuamente a los diferentes participantes de cada contexto, luego de un tiempo y teniendo en cuenta las recomendaciones dadas al inicio de la intervención, se espera que sean estos agentes educativos y en su propio contexto quienes tomen las decisiones sobre el qué, el cómo y el cuándo intervenir pedagógicamente. Por tanto, el papel del educador especial es empoderar y acompañar a toda la comunidad educativa sobre el rol que cada uno debe desempeñar en los procesos de intervención de la propuesta de inclusión educativa.

ANEXOS

ANEXO 1

ENCUESTA A DOCENTES: PERCEPCIÓN SOBRE EL ESTUDIANTE

En términos generales, este instrumento tiene el propósito de identificar los aspectos positivos y negativos sobre los cuales será necesario centrar posteriormente el diseño de la propuesta de inclusión educativa y, por ende, el proceso de intervención que facilitará su trabajo y el desempeño académico del estudiante.

1. ¿Cómo define el desempeño del estudiante en su área?

Bueno ___ Malo ___ Aceptable _____ ¿Por qué?

2. ¿Cuál considera usted que es la mayor fortaleza del estudiante?

3. ¿Cuál considera usted que es la mayor debilidad del estudiante?

4. ¿El estudiante cumple con todas las tareas y compromisos?

5. ¿Cómo reacciona el estudiante ante un llamado de atención?

6. ¿Cómo reacciona el estudiante frente una baja valoración de su trabajo?

7. ¿Cómo reacciona el estudiante frente una buena valoración de su trabajo?

8. ¿En que actividades se desempeña mejor Juan Gabriel y en cuáles presenta mayor dificultad?

9. ¿Utiliza dentro de su clase estrategias particulares para favorecer el aprendizaje del estudiante?

Si___ No___ ¿Cuáles?

10. ¿Cómo definiría usted su relación con el estudiante?

ANEXO 2

ENTREVISTAS A OTROS AGENTES EDUCATIVOS QUE TIENE CONTACTO DIRECTO CON EL ESTUDIANTE

PSICÓLOGA

- ¿Hace cuanto tiempo que conoce a Juan Gabriel?
- ¿Qué concepto tiene sobre él?
- ¿Con qué frecuencia tiene contacto con el joven?
- ¿El joven lleva algún proceso psicológico con usted? ¿Por qué?
- ¿Cuáles han sido las quejas principales?
- ¿Qué cosas o temas habla con el joven?
- ¿Cuáles cree que sus principales dificultades aquí en el colegio?
- ¿A nivel académico, cree que también presenta dificultades?
- ¿Desde cuándo ha notado que el niño tiene dificultades o una conducta diferente?
- ¿Cómo crees que los demás lo perciben?
- ¿Cómo caracterizaría su estilo de conversación?
- ¿Es una conversación fluida o permanentemente? ¿Hay que preguntarle para que pueda hablar?
- ¿Logra comenzar y terminar una conversación de forma espontánea y adecuada?
- ¿Cree que Juan Gabriel comprende todo lo que le dice?
- ¿Considera que Juan Gabriel se esfuerza para dar a entender la información que quiere transmitir?
- ¿Utiliza gestos, señas o señales no verbales para acompañar su discurso y darse a entender?
- ¿Sostiene la mirada, al hablar?
- ¿Interrumpe o habla a la vez cuando usted está hablando?
- ¿Cuáles cree que son las necesidades más prioritarias para trabajar con Juan Gabriel?
- ¿Cuáles cree que son sus fortalezas?
- ¿Sabe si tiene algún interés particular?
- ¿Es un interés que podría favorecer y obstaculizar su rendimiento académico?

Preguntas sobre la institución:

- ¿En el PEI se contempla algo frente a la discapacidad?
- ¿Tienen los docentes y la comunidad educativa en general, conocimiento sobre la discapacidad?
- ¿Hay niños con discapacidad matriculados en la institución?
- ¿Cómo se apoya en la institución este tipo de estudiantes?
- ¿En el colegio se contempla una perspectiva educativa orientada hacia la inclusión?
- ¿Se percibe su influencia en la práctica educativa?

SACERDOTE

- ¿Desde cuándo conoce a Juan Gabriel Rivera?
- ¿Qué tipo de relación tiene con él?
- ¿Cómo es su relación con él?
- ¿Qué tipo de actividades comparte con el joven?
- ¿Qué clase de dificultades se le han presentado con el joven?
- ¿Qué concepto tiene sobre él?
- ¿Con qué frecuencia tiene contacto con el joven?
- ¿En qué lugar se encuentran?
- ¿Por qué cree que lo busca con esa intensidad?
- ¿De qué cosas o temas habla con el joven?
- ¿Ha buscado alternativas para controlar esta conducta?
- ¿Cómo le dice que no lo moleste o que lo espere?
- ¿Ha intentado establecer horarios con él?
- ¿Si usted no le presta atención, cuál es su actitud o reacción?
- ¿Cómo crees que los demás lo perciben?
- ¿Cómo visualiza las relaciones sociales del joven con sus compañeros?
- ¿Ha visualizado grupos de amistades al joven?
- ¿Qué se ha observado en particular en él?
- ¿Las conversaciones son fluidas o permanentemente hay que preguntarle para que pueda hablar?
- ¿Logra comenzar y terminar una conversación de forma adecuada?
- ¿Qué tipo de lenguaje utiliza el joven en esas conversaciones?
- ¿Realmente se esfuerza para dar a entender la información que quiere transmitir?
- ¿Utiliza gestos, señas o señales no verbales para darse a entender?
- ¿Sostiene la mirada, al hablar?
- ¿Comprende fácilmente lo que se le dice?
- ¿Interrumpe o habla a la vez cuando usted está hablando?

BIBLIOTECOLOGA

- ¿Conoce a Juan Gabriel Rivera?
- ¿Desde cuándo?
- ¿Qué tipo de relación tiene con él?
- ¿Cómo es su relación con él?
- ¿Con qué frecuencia viene la biblioteca?
- ¿Qué actividades realiza?
- ¿Qué tipo de libros solicita?
- ¿Los libros los lee dentro de la biblioteca o los presta?
- ¿Utiliza un lenguaje adecuado para solicitarlos?
- ¿Solicita otro tipo de ayuda?

- ¿Qué clase de acompañamiento se le brinda?
- ¿Viene solo o acompañado?
- Dentro de la biblioteca ¿se relaciona más con niños o con adultos?
- ¿Cómo es su relación con ellos?
- ¿Qué se ha observado en particular en él?
- ¿Cómo caracterizaría su estilo de conversación?
- ¿Considera que sus conversaciones son espontaneas, fluidas o permanentemente hay que preguntarle para que pueda hablar?
- ¿Logra comenzar y terminar una conversación de forma adecuada?
- ¿Qué tipo de lenguaje utiliza el joven en esas conversaciones?
- ¿Cree que Juan Gabriel comprende todo lo que le dice?
- ¿Realmente se esfuerza para dar a entender la información que quiere transmitir?
- ¿Utiliza gestos, señas o señales no verbales para darse a entender?
- ¿Sostiene la mirada, al hablar?
- ¿Interrumpe o habla a la vez cuando usted esta hablando?

RECEPCIONISTA

- ¿Conoce a Juan Gabriel Rivera?
- ¿Desde cuando?
- ¿Cómo es su relación con él?
- ¿Qué tipo de actividades comparte con el joven?
- ¿Qué clase de dificultades se le han presentado con el joven?
- ¿Qué concepto tiene sobre él?
- ¿Cómo crees que los demás lo perciben?
- ¿Con que tanta frecuencia tiene contacto con el joven?
- ¿Qué cosas o temas habla con el joven?
- ¿Qué se ha observado en particular en él?
- ¿Las conversaciones son fluidas o permanentemente hay que preguntarle para que pueda hablar?
- ¿Logra comenzar y terminar una conversación de forma adecuada?
- ¿Qué tipo de lenguaje utiliza el joven en esas conversaciones?
- ¿Realmente se esfuerza para dar a entender la información que quiere transmitir?
- ¿Utiliza gestos, señas o señales no verbales para darse a entender?
- ¿Sostiene la mirada, al hablar?
- ¿Comprende fácilmente lo que se le dice?
- ¿Interrumpe o habla a la vez cuando usted esta hablando?

CONDUCTOR DEL TRANSPORTE ESCOLAR

- ¿Conoce a Juan Gabriel Rivera?
- ¿Desde cuando?

- ¿Cómo es su relación con él?
- ¿Cómo es la relación con sus compañeros del bus?
- ¿Se sienta solo o tiene un compañero en el bus?
- ¿Los compañeros respetan su espacio a solas?
- ¿Usted ha visto cómo tratan los compañeros a Juan Gabriel?
- ¿Tiene amigos en el bus?
- ¿Se han presentado problemas con él en el bus? ¿Por qué?
- ¿Cómo reacciona Juan Gabriel ante las bromas de sus compañeros?
- ¿Ha tenido conversaciones con él?
- ¿Saluda y se despide al subir al bus?
- ¿Cree que su lenguaje es fluido o hay que preguntarle para que pueda hablar?
- ¿Logra comenzar y terminar una conversación de forma adecuada?
- ¿Qué tipo de lenguaje utiliza el joven en esas conversaciones?
- ¿Realmente se esfuerza para dar a entender la información que quiere transmitir?
- ¿Utiliza gestos, señas o señales no verbales para darse a entender?
- ¿Sostiene la mirada, al hablar?
- ¿Comprende fácilmente lo que se le dice?
- ¿Interrumpe o habla a la vez cuando usted esta hablando?

ANEXO 3

INFORME DE PRIMERA VISITA DOMICILIARIA

LUGAR: Domicilio de la familia

FECHA: Sábado 6 de junio de 2009

ASISTENTES: Alejandra Acevedo, Carolina Tamayo, Dora Luz Galindo, Diana Carolina Orozco, Marcela Gómez, Luz Helena Uribe Pedroza, estudiante y padres de familia.

La visita domiciliaria se dividió en dos partes, por un lado se dialogó con los padres del joven respecto a lo observado hasta ahora en la dinámica familiar, escolar y personal de él y por otro lado se realizó una pequeña sesión con su hermana de 9 años diagnosticada con autismo.

En la sesión con La niña se generaron diferentes actividades, las cuales pudieron dar cuenta de sus habilidades y dificultades respecto a su edad. Entre las cuales se pudieron observar:

FORTALEZAS	DEBILIDADES
<ul style="list-style-type: none">✓ La niña muestra habilidades motoras gruesas acordes a la edad, como saltar, sentarse, agacharse, empujarse, saltar en un pie entre otros.✓ Tiene habilidades motoras finas como pinza, que le permiten tomar objetos pequeños y darles funcionalidad.✓ Sostiene la mirada ante la instrucción✓ Responde al llamado de su nombre✓ Sigue instrucciones de uno, dos y tres comandos.✓ Hace asociación de formas simples y concepto como pequeño-grande, arriba-abajo✓ Tiene lenguaje oral, produciendo frases cortas, la mayoría de las veces con sentido y coherentes a la situación. ("quiero salir", "dame bombón", "se aporreó")✓ Realiza preguntas ("¿Por qué?", "¿me das?")✓ Posee habilidades de auto cuidado como vestirse. (colocarse los Zapatos, las medias, la camisa, el pantalón)✓ Intenta amarrarse los zapatos.✓ Abre envolturas pequeñas y cierres	<ul style="list-style-type: none">✓ No permanece en una tarea más de 3 minutos.✓ Presenta conductas destructivas hacia objetos (los tira, los muerde, y los rasga, los golpea)✓ Se autolesiona para conseguir atención✓ Abandona la tarea con facilidad✓ Se irrita ante la exigencia✓ Presenta comportamientos lesivos contra los otros (pegar, halar el cabello, morder, dar patadas, arañar)✓ Hace uso de comportamientos inadecuados para conseguir lo que quiere.✓ Baja tolerancia al fracaso

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Imita aplausos y movimientos simples a través de canciones o instrucciones con modelo. ✓ Responde ante reforzadores y castigos ✓ Tolerancia y busca el contacto con el otro, tocando su cara, sentándose en sus piernas y tomando sus manos ✓ Comparte actividades con el adulto. ✓ Posee intención comunicativa 	
--	--

La niña a pesar de poseer habilidades que le pueden generar intencionalidad y autodeterminación, tiene problemas de comportamiento que han resultado ser funcionales para lograr sus objetivos. La dinámica familiar no le ha permitido generar hábitos de independencia y al no existir normas claras en el hogar, la niña presenta comportamientos inadecuados y problemáticos, los cuales hasta ahora, no han tenido una intervención acorde para su nivel comprensivo.

Al parecer los padres desconocen de sus habilidades, por ende han formado un vínculo dependiente y sobre protector, es por esto que se considera que el ambiente no ha brindado las herramientas necesarias para que Daniela desarrolle y potencie sus habilidades.

Se sugiere a los padres generar un ambiente de disciplina en su hogar, donde existan normas claras, consecuencias positivas y negativas que permitan a sus hijos diferenciar entre lo bueno y lo malo, entre lo inadecuado y lo adecuado y finalmente les genere mayor independencia y autodeterminación, brindándole al mismo tiempo calidad de vida a su familia.

Se sugiere también buscar otra opción respecto a la institución encargada de la educación de su hija, más que del cuidado de ella. Para esto se les buscará información respecto a una nueva institución y se les brindará el apoyo, para gestionar los recursos necesarios y lograr que Daniela sea matriculada allí.

Mientras esto sucede, se seguirá prestando el apoyo con Daniela, educando a los padres sobre pautas de crianza y apoyo conductual.

De esta manera los padres de Juan Gabriel, tendrán calidad de tiempo para ambos hijos, compartiendo con él actividades y momentos esenciales para su formación y para la lucha que hasta ahora enfrenta con sus dificultades.

ANEXO 4

INFORME DE EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

1. Datos personales

Datos de identificación

Antecedentes evolutivos y escolares

Historia evolutiva:

El joven es producto de un embarazo a término y sin antecedentes médicos particulares. Su desarrollo inicial pareció ser adecuado y, de hecho, hacia los dos años y medio hablaba perfectamente y sabía todo el alfabeto. No obstante, alrededor de los 4 años de edad empezó a evidenciar una serie de dificultades relacionadas principalmente con una falta de organización y coherencia en la expresión de sus ideas, aislamiento de sus compañeros de clase y alteraciones severas en el desarrollo de su motricidad fina. En consecuencia, fue remitido al neurólogo, quien estableció un diagnóstico de Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) y se inició un tratamiento con medicación y un trabajo de terapia ocupacional para mejorar sus alteraciones motrices. Sólo con paso del tiempo y la evolución natural de la sintomatología fue posible confirmar la presencia de un Síndrome de Asperger.

Aunque es capaz de interactuar en contexto familiar y escolar, los padres destacan que actualmente sus dificultades para establecer relaciones interpersonales siguen manteniéndose. Tiene un tono de voz muy fuerte y parece que todo el tiempo está enojado, le es difícil mantener la mirada en una conversación, no tiene amigos fuera del colegio y sus actividades de ocio y entretenimiento las realiza solo y, además, son muy limitadas.

Está obsesionado con estudiar, jugar en el computador, mirar las caricaturas de manga y ver algunos deportes en la televisión; con lo cual, tampoco realiza muchas actividades al aire libre. Además, a no ser que se le anticipe oportunamente, le cuesta trabajo modificar los horarios o tiempo dedicado a estas y otras rutinas. De hecho, los padres señalan que se come los cuellos y mangas de las camisetitas y sacos, come papel e, incluso, en algunas ocasiones lo hace hasta dañarlos completamente. Por lo general, consume los mismos alimentos y, además, parece presentar algunas alteraciones a nivel sensorial, pues tiene muchas dificultades para aceptar algunos sabores y texturas, asociadas particularmente a alimentos blandos, como postres; los cuales le producen náuseas y malestar sólo al verlos.

A nivel comportamental cabe decir que, por lo general, sigue las reglas establecidas; pero se ofusca con facilidad cuando las cosas no le salen como espera o no logra conseguir lo que quiere. Cuando esto ocurre, con su actitud manifiesta su desacuerdo. Es agresivo y, en algunas ocasiones, llega a perder el control. Camina por toda la casa, golpea las paredes, sube el tono de la voz y habla solo, haciendo explícito que no está de acuerdo o le disgusta la situación.

Su lenguaje y comunicación son aparentemente adecuados; no obstante, los padres reconocen que tiene problemas y señalan que, por lo general, no mantiene contacto visual, no es capaz de mantener el turno en una conversación, interrumpe el discurso de los demás y quiere hablar únicamente de lo que a él le interesa. Al hacérselo notar, trata de esperar y vincularse a la conversación. Igualmente, en algunas ocasiones, utiliza un discurso poco comprensible, habla enredado y es difícil entender lo que realmente desea expresar.

Historia escolar

Desde sus inicios, ha sido muy responsable y su buen rendimiento lo ha caracterizado; con lo cual, no parece haber tenido mayores dificultades a este nivel. Sus notas han solido ser muy buenas y, particularmente, en todo lo que tiene que ver con las matemáticas. Su desempeño ha sido tan destacado, que, por ello, los profesores siempre han dicho que es un buen estudiante. Aunque suele cumplir adecuadamente con las tareas y reglas establecidas, en muy pocas ocasiones se han hecho llamados de atención relacionados específicamente con problemáticas comportamentales, que en la medida de lo posible se han intentado resolver.

De forma similar, cuando ha presentado fluctuaciones o dificultades que afectan negativamente su rendimiento académico, los padres consideran que le ha sido muy difícil aceptar la pérdida; hasta el punto que su reacción no es muy positiva: se ofusca y desespera. No obstante, es evidente que con el paso del tiempo parece haber cambiado y cuando esto ocurre, se muestra mucho más tranquilo y lo acepta con mayor facilidad.

Actualmente, es muy independiente y, por las referencias de los padres, no parece haber tenido mayores dificultades. Han fomentado su preocupación permanente por el estudio y le han facilitado la vinculación a grupos de intervención (Programa Aprendamos orientado por la Fundación Integrar) donde pueda mejorar sus métodos de estudio, hasta el punto que nunca pide ayuda y no es necesario acompañarlo o colaborarle. De hecho, cuando intentan hacerlo, se siente interrumpido y se enfada con facilidad.

Pese a estos años de buen desempeño, los padres señalan que, quizá por la edad en la que se encuentra actualmente, este año ha estado más perezoso y realmente les da tristeza ver que está desmejorando. Por ello, han intentado establecer acuerdos al respecto y Juan Gabriel se ha comprometido a estudiar más, para poder tener mejores notas.

Informes previos

Dentro de la información previa relacionada con las estrategias de atención e intervención que han intentado ayudar al mejoramiento de la sintomatología y las subsecuentes dificultades del joven, se cuenta con un informe neuropsicológico realizado en 2001 y un resumen del acompañamiento que desde el 2007 le ha venido ofreciendo la Fundación Integrar.

Aunque no se hace referencia explícita a asuntos que tengan relación directa con el proceso académico, en el momento de la realización de la evaluación neuropsicológica que sustenta el primero de estos informes, Juan Gabriel contaba con 6 años 8 meses de edad y ya era posible evidenciar algunos comportamientos propios de la manifestación del trastorno, que confirmaron su diagnóstico y que, además, podían estar afectando su desempeño escolar. Dentro de ellos cabe citar la presencia de estereotipias como el

balanceo y los golpes a la mesa que acompañaban la realización de algunas de las tareas propuestas o las perseveraciones (reiteraciones o repeticiones) que no se correspondían con la retroalimentación negativa de su desempeño en la realización de otras actividades. La manifestación de una conducta atípica y, en algún sentido, acompañada de hiperactividad, un bajo nivel de adaptación y un pobre desempeño a nivel social.

De forma similar, se evidenciaba un lenguaje muy elaborado, rico en vocabulario y expresiones que no eran propias de su edad y que, además, le permitían narrar historias muy complejas, pero que estaba acompañado de una prosodia particular: “cambia los ritmos constantemente, habla suave, sereno e inmediatamente tosco y fuerte, imita otras voces aunque no son voces conocidas”. La evaluación detallada del lenguaje demostró, además, dificultades en la comprensión de órdenes complejas y en el uso del lenguaje preposicional. A diferencia de la fluidez semántica (es decir, citar palabras que correspondan a una categoría semántica determinada), que parecía estar dentro de los límites esperados para su edad, la evaluación de la fluidez fonológica (es decir, citar palabras que empiecen por una letra determinada lo más rápido posible y en un tiempo limitado) no fue posible.

A nivel cognitivo, esta evaluación neuropsicológica confirmó la presencia de un nivel de inteligencia normal y que no presentaba diferencias significativas entre el desempeño verbal y manipulativo. Se reconocía que a esta edad aun no dominaba algunos conceptos relacionados con la seriación automatizada (alfabeto, conteo de 3 en 3 y conteo regresivo de 20 a 1) y se evidenciaban algunos problemas de memoria (después de cinco ensayos, sólo era capaz de retener 4 de los 10 ítems presentados).

Dado que el joven no parece verse motivado hacia el establecimiento de relaciones interpersonales, con relación al informe de la Fundación Integral y su participación en el Programa Aprendamos, cabe decir que en su mayoría hace referencia a un trabajo de intervención centrado en el mejoramiento de sus habilidades sociales y de control emocional (habilidades conversacionales que implican establecimiento de contacto visual, espera de turnos para hablar y utilización de un tono de voz suave, aceptación de los fracasos académicos o en actividades de juego, disminución de las autolesiones y conductas atípicas, identificación de las emociones, fortalezas y debilidades personales y de los demás, análisis de las probabilidades de éxito sin fracaso), así como de sus habilidades de auto-cuidado (higiene personal). Se destacan, entonces, algunos progresos en la reducción de las explosiones emocionales y el establecimiento de acuerdos con relación a la importancia de anticipar y explicar oportunamente al joven los cambios en sus rutinas o en las situaciones que se pueden presentar en la cotidianidad.

De la misma manera, dado que el trabajo en este sentido ha sido complejo debido a las condiciones familiares y la dificultad en la aceptación de la situación, el informe destaca el acompañamiento ofrecido y partir del cual se ha buscado concientizar a los padres frente a las características e implicaciones del trastorno en el ciclo vital y reorganizar la rutina diaria de Juan Gabriel con relación al estudio y la inclusión de otras actividades de esparcimiento; pues solía estar obsesionado y dedicar tiempo a esta actividad hasta altas horas de la noche. Igualmente, se han trabajado algunas técnicas de estudio y se han ofrecido alternativas para reorganizar su espacio físico.

Con relación al colegio, se señala que, dado que los profesores no han evidenciado dificultades académicas, la intervención sólo se ha iniciado en el presente año y se ha focalizado en la realización de un trabajo en torno a algunas dificultades

comportamentales reportadas por los profesores y la provisión de estrategias de afrontamiento general.

2. Antecedentes de la evaluación

Con previa autorización de los padres y, por supuesto, con el conocimiento del propósito general del Proyecto Pedagógico, Juan Gabriel es remitido a la Asesora del mismo a través de uno de los profesionales que ha acompañado su proceso de intervención clínica. De este modo y una vez establecido el contacto directo con la madre y aclarados los detalles que implicaría el desarrollo del proyecto, es ella quien hace las veces de puente para facilitar el acceso a las directivas del Colegio y, en última instancia, aprobar el ingreso de las investigadoras a la institución.

Ahora bien, dado que por referencia de la madre se sabe que el estudiante participa en el Programa Aprendamos de la Fundación Integrar, se decide establecer contacto con ellos, con el ánimo de conocer el proceso llevado hasta el momento y no repetir acciones que puedan obstaculizar o confundir no sólo al estudiante, sino a los diferentes agentes que forman parte del proceso educativo. A partir de ello, se solicita un informe del proceso realizado hasta el momento y la posible ruta de intervención a seguir en el futuro (informe al que hace referencia este reporte de evaluación). Se reconoce, además, que este programa no implica un trabajo específicamente orientado a la implementación de una propuesta de inclusión educativa, pero que en la medida de lo posible sería conveniente mantener el contacto. En consecuencia, se considera que no hay un conocimiento detallado de la situación escolar y, por ello, se decide iniciar con la fase de evaluación psicopedagógica que facilitará el planteamiento de toda la propuesta de inclusión educativa; objeto último del desarrollo del proyecto pedagógico.

3. Procedimiento de recolección de información

Participantes y procedimiento general:

Con el ánimo de obtener información suficiente y que de forma objetiva permitiera identificar las fortalezas, debilidades y necesidades educativas de Juan Gabriel, el grupo de cinco estudiantes que forman parte del proyecto pedagógico se dividió de manera que pudieran establecer contacto y evaluar de forma detallada y exhaustiva tanto al estudiante como a su contexto educativo; es decir, las diferentes audiencias implicadas en su proceso: padres y grupo familiar, profesores, compañeros, entes administrativos y otros agentes educativos que tienen relación directa con él (es decir, la psicóloga, el sacerdote de la institución, la bibliotecóloga y el conductor del transporte escolar).

Instrumentos

Para facilitar la recolección se diseñaron una serie de guías de observación y registro comportamental dentro y fuera del contexto del aula, así como instrumentos para orientar el desarrollo de entrevistas estructuradas y semiestructuradas que buscaban obtener información detallada frente a aspectos relacionados con cuatro áreas principales de interés: Desempeño social y emocional, funcionamiento cognitivo, lenguaje y comunicación, desempeño y rendimiento académico.

4. Situación actual del estudiante:

Con el propósito de evidenciar la situación actual del estudiante y, por ende, las competencias, fortalezas y debilidades que exhibe en los diferentes ámbitos de su cotidianidad y, en particular, de aquellos que juegan un papel preponderante en el desarrollo de su proceso de enseñanza-aprendizaje (i.e., contexto familiar y escolar), este apartado presenta una síntesis de los hallazgos más significativos obtenidos a partir de la evaluación de una multiplicidad de aspectos que tienen relación con su desarrollo social y afectivo, sus competencias cognitivas, lingüísticas y comunicativas, su desempeño comportamental y, por supuesto, sus competencias a nivel académico y curricular. En otras palabras, este apartado busca dar cuenta de cómo sus características personales, de forma directa o indirecta, obstaculizan, facilitan o promueven el desarrollo de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desarrollo social y afectivo

Aunque Juan Gabriel se caracteriza por ser noble e intentar ser socialmente educado y no presentar alteraciones en la comprensión de situaciones emocionales básicas, es un joven inmaduro y que exhibe algunos comportamientos o respuestas sociales y emocionales que no están acorde a su edad cronológica. No ha establecido verdaderas relaciones de apego con sus padres y aunque es capaz de interactuar con sus docentes, compañeros de clase y otras personas de su interés, en muchas ocasiones esta interacción es inadecuada y está marcada por sus inseguridades, prioridades y el logro de sus propios intereses.

Así pues, aunque su necesidad de presentarse como un joven autosuficiente e independiente le impide admitirlo verbalmente y de forma explícita, al ahondar en estos comportamientos se hace evidente que Juan Gabriel, en cierto modo, reconoce sus limitaciones para establecer relaciones más adaptativas y duraderas con los demás. Ello es debido a que no cuenta con las habilidades necesarias para entablar relaciones de compañerismo, de amistad o en las que el otro sea visto como un interlocutor válido y que merece ser escuchado o compartir su discurso.

En consonancia con estos argumentos cabría aclarar que, dadas las características del trastorno, su mundo gira en torno a sus intereses y deseos; con lo cual, siempre busca suplirlos o estar al tanto de la situación. Por ello, no lograr lo esperado o deseado y enfrentarse a situaciones que no están bajo su control o en las cuales no se siente socialmente competente, provocan en él una baja tolerancia a la frustración, que por lo general se ve reflejada en un estado casi permanente de ansiedad (comer papel, morder los lapiceros, el saco o la camiseta, golpear la mesa, correr por el patio en el recreo, etc.), o la manifestación de reacciones impulsivas de hostilidad y agresividad (levantar la voz, hacer amague de golpear al otro, golpear objetos, tirar las cosas, etc.), a partir de las cuales intenta amedrentar o manipular a los demás.

Además de las conductas ya señaladas, las alteraciones en su desarrollo social le impiden ser empático, ponerse en los zapatos del otro y ser capaz de expresar sus sentimientos y estados emocionales complejos de una forma adecuada (es decir, presenta alteraciones en la adquisición de la teoría de la mente). Por ello, puede ser ingenuo, utilizar un tono de voz poco apropiado, parecer insensible o decir cosas que los demás no dirían porque son inapropiadas, herirían los sentimientos de los demás o le harían ver como un grosero. Igualmente, estas dificultades le impiden expresar a otros – y, en particular, a sus compañeros de clase – y de forma asertiva su inconformidad frente a ciertas reacciones o comentarios poco positivos y que le implican directamente. En

consecuencia, hace uso de otros mecanismos de defensa, como la expresión de hostilidad y agresividad o el asumir una conducta que lo hace ver como el “payaso de la clase”. Un comportamiento que ha sido también señalado por los profesores, pero que en realidad no resulta ser eficiente. Así pues, aunque no lo exprese abiertamente en el contexto escolar o a sus compañeros y superiores, se siente incomprendido, maltratado y su nivel de autoestima es muy bajo. Por otra parte, cabe destacar que estas alteraciones también hacen que no quiera ser el foco de atención negativa de los demás; con lo cual, en muchas ocasiones asume una actitud defensiva, a partir de la cual busca ocultar o rechazar sus limitaciones e intentar que éstas pasen desapercibidas o no le sean señaladas por quienes le rodean.

Competencias cognitivas

Juan se caracteriza por ser un joven inteligente y con una capacidad cognitiva que le permitiría desempeñarse adecuadamente en diferentes áreas. A nivel académico puede ser visto como el estudiante por excelencia en ciertas asignaturas y tópicos particulares y, de hecho, en algunas ocasiones, sus compañeros de clase se aprovechan de él para que les facilite la realización de su trabajo.

Su capacidad memorística es muy buena y, de hecho, a lo largo de sus años de escolaridad le ha permitido responder adecuadamente a las evaluaciones que se focalizan en la memorización de hechos, datos, cifras, etc. No obstante, si no se consideran otros mecanismos de evaluación o control de su aprendizaje, esta habilidad puede volverse en su contra y encubrir con facilidad sus dificultades que, por las características de su desarrollo lingüístico y comunicativo, puede presentar en la comprensión de lectura o del discurso de los demás.

Cuenta con una capacidad atencional adecuada y que no parece presentar alteraciones o afectar significativamente su desempeño académico. No obstante, ésta puede ser malinterpretada o confundida en aquellos momentos en los que actúa de forma impulsiva y sin pensar o se distrae y retrae, porque se dan cambios en la orientación de la clase, que están fuera de la dinámica cotidiana y para los cuales no se ha hecho una debida anticipación. En otras palabras, Juan presenta dificultades a nivel de la inhibición comportamental y la planificación mental; con lo cual, le es difícil anticiparse al curso de los acontecimientos o controlar su conducta y adaptarse a las situaciones novedosas, que no son claramente estructuradas, que se salen de la rutina o que no han sido previamente programadas.

Por ello, a diferencia de lo que ocurre en el ambiente escolar, en casa no tiene una conciencia clara del tiempo que invierte en sus obsesiones o la realización de sus actividades académicas y no es capaz de buscar actividades lúdicas y alternativas que le permitan mejorar sus dificultades sociales o prever lo que pueda ocurrir de forma imprevista. Así pues, si bien en el colegio la estructura es clara y se sustenta en el seguimiento de un horario de clases que le permite sentirse permanentemente seguro, en casa presenta serias dificultades para organizar sus rutinas diarias de trabajo, descanso o diversión. Además, cuando algo se sale de su control, se desubica con facilidad, se le convierte en un caos y reacciona de forma catastrófica.

De forma similar y a pesar de reconocer que Juan presenta alteraciones con el desarrollo de las habilidades motoras finas y gruesas que afectan su desempeño académico y, en particular, su caligrafía, las dificultades en la planificación y organización también se

hacen evidentes en la pobre presentación y organización espacial de sus trabajos escolares. Igualmente, no siempre tiene presente la ubicación de sus útiles escolares y, en algunas ocasiones, tiene problemas para identificar o inferir los pasos necesarios para realizar una actividad; a no ser que se trate de tareas con las cuales ya está familiarizado o que los pasos para su realización le sean presentados de forma clara, directa y explícita.

Además de los aspectos hasta aquí señalados, Juan presenta una falta de flexibilidad cognitiva (i.e., rigidez mental) que trae consecuencias positivas y negativas para el desarrollo de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Por una parte, esta alteración cognitiva conlleva una subsecuente literalidad en la interpretación y comprensión del discurso verbal o escrito de los demás; con lo cual, le es posible seguir apropiadamente las instrucciones, cumplir con las normas escolares y responder acertadamente a las diferentes solicitudes de otros. No obstante, esto puede convertirse en aspecto negativo si éstas no son positivas o no son expresadas de forma sencilla y concreta, no ambivalente, en un tono firme y claro.

De forma similar, aunque la retroalimentación externa le demuestre que puede estar equivocado, esta alteración cognitiva hace, por otra parte, que Juan presente un pensamiento excesivamente rígido y que, en ocasiones, le impida modificar sus rutinas comportamentales o la forma de realizar las actividades; a no ser que se le demuestre la efectividad de otras respuestas alternativas más apropiadas o se le ayude a comprender que es posible replicar el uso de comportamientos o estrategias positivas que han sido de utilidad en otros contextos. En otras palabras, una consecuencia importante de esta alteración en la flexibilidad cognitiva se traduce en una dificultad para establecer generalizaciones y, por ello, es necesario que agentes externos a él hagan un acompañamiento explícito y concreto que le permita, por ejemplo, reconocer que aquellas estrategias que son efectivas en casa, también pueden y/o deben ser utilizadas en el colegio o viceversa.

Esta alteración en la flexibilidad cognitiva motiva, además, la manifestación de unos intereses muy restringidos, que no siempre son propios de la edad, que pueden modificarse con el paso del tiempo, pero que en la gran mayoría de los casos se convierten en obsesiones, que es necesario suplir en la medida de lo posible; pero que en ámbito social, familiar o escolar no suelen ser compartidas por los demás. De hecho, actualmente Juan está obsesionado con un juego de computador y, más especialmente, con la idea de que el mundo se va a acabar en el 2012 y, por ello, debe adquirir el mayor conocimiento, en el menor tiempo posible. Esta es una situación que le hace dedicar un tiempo excesivo al estudio, hablar de ello con relativa frecuencia y sin tener en cuenta la pertinencia e idoneidad de la información, así como el interés y la motivación de los demás frente al tema y, además, experimentar una ansiedad extrema, que le resulta difícil controlar.

Cabe, además, señalar que en algunas ocasiones y, particularmente, cuando está completamente abstraído en estas obsesiones, Juan es incluso capaz de realizar varias tareas lúdicas y académicas a la vez; razón por la cual, no todas ellas son desarrolladas o concluidas de forma correcta y eficiente. Así pues, aunque ocupen gran parte de su tiempo, tal y como las desarrolla actualmente, estas obsesiones no tienen mucha utilidad y/o aplicabilidad directa en la cotidianidad o en los diferentes contextos. No obstante, con las debidas adaptaciones pueden convertirse en un medio para mejorar algunas de sus

debilidades académicas y facilitar el acercamiento al desarrollo de interacciones sociales y escolares más adaptativas.

A nivel conceptual es importante destacar que Juan tiene mayor habilidad para comprender todos aquellos conceptos que tienen un carácter concreto y tangible. No obstante, debido a un estilo de procesamiento cognitivo que le hace focalizarse con mayor facilidad en las partes y no en la consideración e integración de las mismas en un todo, la comprensión de conceptos abstractos e intangibles – como el tiempo, el dinero, las metáforas, entre otros – le resulta muy compleja. En consecuencia, estas dificultades características del trastorno y que guardan relación con lo que se conoce como coherencia central, en parte, hacen que le sea difícil manejar estos conceptos y enfrentarse a ellos en la cotidianidad. De forma similar, para Juan resulta complejo hacer un análisis global de las situaciones, tareas o actividades en las cuales se encuentra ocupado y, en este sentido, presenta una tendencia a hacer una lectura aislada del contexto y centrada en la consideración de detalles particulares, que no siempre resultan ser los más importantes o que no es posible integrar en una totalidad coherente.

En esencia, además de tener una alta incidencia en su interacción social – y, por ende, en su forma de leer este tipo de situaciones y dar una estructura global a las implicaciones que tienen cada uno de los aspectos que las conforman (lenguaje y comunicación, gestos, contexto, características de quienes en ellas participan, etc.) –, en la práctica cotidiana esta alteración en la coherencia central también se ve reflejada en una dificultad para establecer jerarquías y prioridades, realizar abstracciones, resúmenes, mapas conceptuales, sacar conclusiones y desarrollar otras actividades similares y que son de gran trascendencia en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Pese al reconocimiento de estas dificultades, cabe aquí precisar que, por las características propias del trastorno, la manifestación de estos fallos está directamente relacionada con el nivel de funcionalidad del estudiante y la complejidad de la tarea en cuestión. Por ello, es posible observar que Juan es hábil para realizar algunas de estas tareas o que en algunas ocasiones puede llegar a hacer, por ejemplo, inferencias o abstracciones de un carácter adecuado, pero de un nivel simple, poco elaborado e inapropiado para su edad.

Lenguaje y comunicación

Aunque que en términos generales Juan presenta una competencia comunicativa apropiada, posee un léxico adecuado a su edad y sus habilidades articulatorias exhiben un desarrollo normal, su lenguaje se ve clara y aparentemente alterado en circunstancias particulares. Así pues, el análisis detallado de sus características discursivas evidencia una serie de dificultades permanentes a nivel lingüístico y, en particular, relacionadas con sus habilidades pragmáticas; es decir, con el uso social del lenguaje.

En diferentes contextos y espacios, se hace evidente que la mayoría del tiempo no tiene iniciativa comunicativa y habla solamente si se le pregunta o si está interesado en expresar sus deseos, necesidades e intereses. No utiliza expresiones como sarcasmos, dobles sentidos y sus habilidades para proponer, desarrollar o terminar un tema de conversación son muy pobres; de manera que, dependiendo de las circunstancias, su discurso puede comprender la expresión de frases simples y monosílabas o, por el contrario, una logorrea que monopoliza el discurso.

En particular, cabe destacar que es capaz de sostener la mirada en situaciones en las que el interlocutor habla también a otras personas, pero no logra hacerlo en conversaciones

uno a uno. Esto sólo se da, si se le hace caer en cuenta y se le pide de forma explícita. Aunque por lo general los gestos que acompañan su discurso son coherentes con lo que está expresando de manera verbal, estos pueden ser atípicos, exagerados y repetitivos en aquellas situaciones en las que no se siente a gusto, cuando está un poco ansioso, enojado o quiere manifestar su desacuerdo o su interés particular por participar.

Ahora bien, cuando es capaz de mantener en una conversación, Juan Gabriel presenta lapsos de silencio más extensos de lo normal. Incluso, existen momentos en los que no responde y se da un vacío comunicativo. Al parecer disfruta participar en las clases; no obstante, el análisis de la calidad de estas intervenciones evidencia que en ocasiones topicaliza las conversaciones y los turnos no guardan la misma relación con los de los demás. En otras palabras, cuando sabe mucho de un tema, quiere participar permanentemente y no muestra interés en ceder el turno a los demás. Por el contrario, cuando se trata de un tema que no es de su interés o no lo domina, intenta desviarlo o habla en voz baja y agacha su cabeza, logrando que su discurso sea poco comprensible, que el otro no quiera profundizar en el asunto o, sencillamente, pierda interés en lo que está expresando. Sea cual sea el caso, lo cierto es que en muchas ocasiones, termina monopolizando la conversación.

A nivel sintáctico parece evidenciar un buen desempeño en asuntos que tengan que ver con el uso del género, el número y los tiempos de conjugación. Sin embargo, cuando habla frente a un grupo o a alguien desconocido, presenta dificultades en la organización sintáctica y, con frecuencia, utiliza muletillas que no aportan nada a la conversación. Aunque en algunas ocasiones es capaz de reconocer sus propios errores en la expresión del discurso y autocorregirse, no siempre lo hace con la claridad suficiente como para que el otro entienda qué era lo que realmente quería expresar. Presenta dificultades particulares a la hora de contar algo o responder eficazmente ante la solicitud de responder a una pregunta que implica, por ejemplo, hacer un resumen. Su discurso es excesivamente detallado, lleno de circunloquios, desordenado, desestructurado e, incluso, puede llegar a ser incompleto. En otras palabras, es en estos momentos cuando su estilo discursivo se puede convertir en la expresión de una logorrea.

Competencias académicas y curriculares

Si bien el análisis hasta aquí presentado exhibe una amplia panorámica de algunas condiciones reales que actualmente sustentan el desempeño académico de Juan Gabriel, en esta sección resulta conveniente destacar algunos puntos fuertes y débiles relacionados más específicamente con aspectos que implican a sus competencias académicas y curriculares.

Así pues, aunque en términos generales se puede destacar que a lo largo de sus años de escolaridad Juan se ha caracterizado por la amplitud de su vocabulario y se ha mostrado como un estudiante responsable, participativo, claramente comprometido e interesado por el estudio, cumplidor de sus deberes escolares y que no parece haber presentado dificultades académicas significativas, es evidente que su desempeño puede haberse visto afectado por sus propias características sociales, cognitivas, comunicativas, lingüísticas y, por supuesto, de personalidad. De esta manera, Juan parece haber presentado un perfil académico irregular y asociado a sus propias fortalezas y debilidades, pero que gracias a sus excelentes capacidades memorísticas y al tipo de evaluaciones que suelen realizarse en los primeros grados escolares ha podido verse encubierto o pasar desapercibido. No obstante, dadas sus propias características

lingüísticas y comunicativas, la complejización del lenguaje y los procesos cognitivos requeridos en las diferentes asignaturas con el paso del tiempo han empezado a hacer más evidentes las dificultades que Juan puede estar presentado en su desempeño académico en algunas áreas o tópicos particulares:

Así pues, aunque en términos generales no parece evidenciar dificultades significativas a nivel lector, su lectura en voz alta presenta de omisiones, sustituciones y adiciones, que podrían alterar su comprensión o la de los demás. De manera particular cabe señalar que la comprensión lectora suele estar marcada por sus habilidades memorísticas y su excesiva literalidad; con lo cual, puede ser adecuada en el caso del análisis e interpretación de textos de tipo descriptivo y expositivo. No obstante, puede tornarse problemática cuando se trata de textos argumentativos o de tipo dialógico y narrativo, donde el lenguaje puede ser más abstracto, incluye expresiones idiomáticas – como metáforas, hipérbolas, ironías, sentidos figurados, dobles sentidos o modismos, entre otros – y su contenido tiene un carácter más social y, por ende, implica el uso de habilidades pragmáticas como la cohesión léxico-semántica y la realización de inferencias presuposicionales y trópicas asociadas a la identificación o comprensión de implícitos convencionales (como los modismos) y no convencionales (como las implicaturas anómalas o improvisadas por el autor y que tienen relación con el contexto del texto). En otras palabras, a diferencias de aquellas asignaturas que se focalizan en la explicación concreta y objetiva de hechos o temáticas (como ocurre en el caso de las ciencias naturales, geografía e historia), las características de su comprensión lectora pueden afectar significativamente su desempeño en áreas como español y literatura.

ALGUNAS CONCLUSIONES

En términos generales, cabe decir que Juan Gabriel presenta las características propias de un caso de Síndrome de Asperger y, por ello, a pesar de presentar algunas conductas que resultan ser muy peculiares para los demás, la exhibición de un perfil irregular y su buen rendimiento académico en la mayoría de las asignaturas, en el ambiente escolar le hacen pasar, en cierto modo, inadvertido. No obstante, al analizar en detalle las diferentes áreas señaladas, la panorámica resulta ser un poco diferente.

El tipo de funcionamiento social y emocional manifestado por Juan Gabriel afecta su desempeño académico en la medida en que sus relaciones con los profesores y compañeros no siempre son muy positivas, pues no es capaz de pedir ayuda aunque reconozca que la necesita. Incluso, hace que algunos de ellos se sientan incómodos o amenazados frente a sus reacciones impulsivas y defensivas. El trabajo dentro del aula resulta difícil, en algunas ocasiones, por su necesidad de ofrecer su opinión sin pensar o dar espera a los demás, por su falta de validación de discurso del otro – particularmente cuando el tema es de su especial interés – o por su interés permanente en que se haga lo que él quiera, cómo él lo sabe hacer o como ha ordenado el profesor.

ANEXO 5

RECOMENDACIONES GENERALES PARA EL CONTEXTO FAMILIAR

- La instrucción debe darse de forma clara, concreta y firme: (Ejm: Juan recoge los zapatos)
- Los castigos deben ser consecuencias coherentes con las situaciones: (Ejm: Juan no barrió el patio por estar jugando en el computador, se le anticipa que no tendrá computador hasta que no barra el patio)
- Los castigos deben ser reales y fáciles de cumplir no sólo para Juan, si no para ustedes también: (Ejm: Es mas fácil tener un día sin computador, que un mes completo) Si el castigo que se impone, no se hace cumplir, perderá efectividad con el joven, pues en otras ocasiones no creará en ellos.
- Es importante señalarle diariamente a su hijo las cosas positivas que hace, por pequeñas que sean: (que bien Juan que tienes el cuarto limpio, Gracias Juan por ayudarme a...., como te vestiste de lindo hoy...)
- Es importante dejarle claro al joven cuando estamos desaprobando un comportamiento y cuando no, es por esto que es importante diferenciar el tono de voz y los gestos cuando estamos dando una instrucción, cuando estamos desaprobando un comportamiento y cuando estamos dialogando: (Ejm: cuando estamos dialogando el tono es muy natural de la conversación, cuando se da una instrucción se da de forma clara y concreta, cuando se desaprueba algo se habla en tono firme (sin gritar) y con gesto desaprobatorio) Esto hará que el joven pueda diferenciar cuando está haciendo algo mal.
- Comparta tiempo con su hijo, pregúntele por su colegio, por sus amigos, por sus gustos, comparta sus juegos, sus espacios (sin asfixiarlo)
- Explíquelo a su hijo lo que pasa, por que nos vamos, por que nos quedamos, por que lo regañó, por que me enojé, por que estoy contenta...
- No ceda ante gritos, agresividad o tono de voz alto, pues así su hijo aprenderá que de esta manera podrá conseguir lo que quiera.
- No pierda la fe... insista, persista y no desista, los resultados no son inmediatos pero llegan, todo depende de su CONSISTENCIA....

ANEXO 6

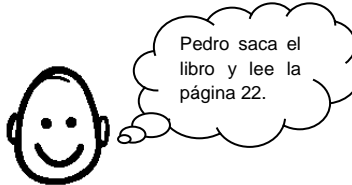


Adaptaciones simples a implementar en mi curso...

- Haga una lista de las actividades a desarrollar en su clase y vaya chequeándola.

Agenda
• Lectura sobre la célula
• Trabajo individual
• Socialización del trabajo
• Tarea para la próxima clase

- Utilice material concreto, objetos, imágenes, láminas, videos para explicar los temas
- Asegúrese de que el estudiante le haya comprendido la instrucción. No se conforme con la respuesta de si o no. Haga preguntas concretas. Por ejemplo: ¿Ya tienes ideas para realizarlo? ¿Cómo lo vas a hacer?, ¿Que vas a hacer primero? ¿cuáles son los pasos?
- Hay que ser específico al proporcionar instrucciones para asegurar que el alumno sabe qué hacer, cómo hacerlo y cuando hacerlo.
- Utilice un lenguaje concreto y asegúrese de que le joven sabe que es lo que tiene que hacer.



- Trate de mantener interacción amable con el estudiante, recuerde utilizar un lenguaje claro.



- Sea concreto en las evaluaciones y explíquelo al joven en qué se equivocó y cómo debe corregirlo.



- Utilice el computador, como una herramienta para presentar trabajos escritos y producciones.



Permita que su creatividad lo lleve a descubrir diferentes formas de facilitar el aprendizaje y la COMUNICACIÓN....

ANEXO 7

Adaptaciones Curriculares para Apoyar la Inclusión Educativa de un Adolescente con Síndrome de Asperger

Con el ánimo de complementar la Circular No. 1 y el análisis realizado en días pasados frente a las estrategias didácticas y pedagógicas empleadas por los docentes en sus clases, a continuación se presentan una serie de adaptaciones curriculares que buscan beneficiar de forma específica el desempeño académico y el proceso de aprendizaje de Juan Gabriel:

1. Adaptaciones para mejorar las dificultades con la anticipación

Teniendo en cuenta que aquellos acontecimientos que se salen de la cotidianidad pueden generar estrés y/o ansiedad en los estudiantes que, como Juan, presentan Síndrome de Asperger (SA), en el contexto escolar es necesario y conveniente dar a conocer con anterioridad las situaciones que podrían presentarse durante el desarrollo de las clases o las diferentes actividades académicas.

Recuerde que la anticipación puede hacerse un día antes de la actividad a realizar, en la mañana previa, en la clase anterior o, incluso, antes de comenzar la clase. Por ello, es importante que el docente tenga en cuenta las siguientes recomendaciones:

- Dadas sus dificultades lingüísticas y comunicativas, estos estudiantes se benefician más de los contenidos de tipo visual. Por ello, antes de comenzar la clase, presente la agenda de actividades a realizar y el tiempo requerido para ello. Procure ubicarla en un lugar visible o de forma escrita en el tablero.
- Previo a la realización una actividad, especifique los materiales que serán necesarios para trabajar.
- Si el trabajo es en grupo, explíquelo de forma precisa y con un lenguaje concreto, cuál sería el papel que él desempeñaría y qué se esperaría que hiciera.
- Si lo desea, esta anticipación puede ser efectuada por algún compañero que sirva de modelo y con el que el estudiante tenga afinidad.
- Dado que la literalidad es una característica común en la interpretación que estos estudiantes hacen del discurso del otro, recuerde utilizar un lenguaje claro, conciso y sin expresiones lingüísticas que puedan generar confusión (dobles sentidos, sarcasmos, metáforas, entre otras).

2. Estrategias para afrontar la caligrafía del estudiante

Como la mayoría de estudiantes con SA, Juan tiene dificultades en sus habilidades motoras finas y, por ello, su escritura a mano se ve claramente alterada. Es común observar el uso de letra grande, desordenada e ilegible o la expresión de desagrado por la realización de actividades que requieren de ello. Dado que esta actividad representa un reto para el estudiante, estas dificultades en la escritura le pueden generar sentimientos de incomodidad y agotamiento emocional o físico. Las adaptaciones curriculares que

pueden implementarse dentro del proceso escolar pueden hacer referencia a las siguientes estrategias:

- Como respuesta a preguntas e interrogantes realizados con el trabajo desarrollado en clase, permítale escribir palabras claves, en lugar de pedirle que escriba frases completas.
- Modifique el formato de presentación de las tareas y exámenes, incorporando preguntas de selección múltiple, complementación con palabras claves, apareamientos, respuestas cortas y, por tanto, evitando el uso de preguntas en las cuales se requiere que el estudiante escriba frases largas.
- Permita al estudiante presentar los trabajos o tareas en computador u otro tipo de procesador de palabras.
- Permita que el estudiante reciba apoyo de otro compañero, para que le ayude a construir su texto. Específicamente, esto implica que el estudiante exprese verbalmente lo que quiere escribir, mientras un compañero hace la lista de sus ideas principales y, posteriormente, de forma conjunta podrán construir el texto requerido.

3. Estrategias para favorecer la motivación y el desarrollo de las actividades académicas a partir de los intereses personales.

Los estudiantes con SA, con frecuencia, tienen dificultades para motivarse ante la realización de nuevas actividades o implicarse en la exploración de nuevos temas, contenidos o contextos y, en ese sentido, se caracterizan por mostrar intereses muy marcados e, incluso, obsesivos por ciertos tópicos o temas, que no suelen tener un propósito claro y que pueden mantenerse o cambiar a través del tiempo. Por ello, para favorecer la motivación y el desarrollo de las actividades académicas es importante tomarlos en consideración. A continuación se presenta una serie de estrategias que puede emplear para hacer un uso funcional de los mismos:

- Intente identificar cuáles son los intereses actuales del estudiante y utilícelos como una herramienta de motivación, que permita generar una participación más activa en aquellas asignaturas que no parecen ser de su interés o para alcanzar aprendizajes más significativos y que perduren en el tiempo. Si no los conoce, puede lograrlo a partir de:
 - o La observación del estudiante en tiempos no estructurados como el recreo, los descansos, las visitas a la biblioteca, las conversaciones que mantiene con otros estudiantes, etc.
 - o La realización de conversaciones informales.
 - o La realización de un breve inventario o encuesta de intereses.

A lo largo del proceso de acompañamiento Juan, por ejemplo, se han evidenciado intereses restringidos hacia temas como el fútbol, los mayas, la mística, las caricaturas de manga, el uso del computador y, en particular, los videojuegos.

- En el desarrollo de las actividades académicas procure incorporar uno de estos temas de interés, relacionándolo con el contenido o los ejercicios que presenta durante de su

clase. Cuando se están resolviendo problemas de matemáticas, por ejemplo, plantéelos de manera que involucren situaciones relacionadas con el fútbol, como el número de jugadores, goles o penalizaciones, la velocidad en que se desplaza el balón, la fuerza que recibe con la patada del jugador, entre otras. De esta manera, se disminuirán significativamente sus niveles de ansiedad y, en consecuencia, se favorecerá un mejor desempeño en la realización de las actividades académicas.

En lugar de verse obligado a prestar atención a asuntos que le parecen insignificantes, la utilización de sus propios intereses le permitirá al estudiante enfocarse y enfrentar de forma más adaptativa las partes que considera difíciles de las tareas.

- Permita que las redacciones o los trabajos que impliquen el desarrollo de habilidades escriturales incorporen los intereses del estudiante o que sea él quien elija sobre qué tema desea trabajar.
- Con el ánimo de mejorar sus habilidades sociales y pragmáticas (i.e., uso social del lenguaje en diferentes contextos), cree espacios de diálogo y discusión en los que también se incorporen sus intereses.
- De acuerdo con las políticas particulares de la enseñanza en el colegio, resultaría conveniente que todos los docentes que acompañan al estudiante, realicen una lluvia de ideas para identificar otras posibles alternativas de incorporación de estos intereses al currículo y a otras actividades extracurriculares (i.e., actividades no académicas) que también son parte de la vida escolar.
- Es importante que el equipo de docentes considere este(os) interés(es) especial(es) del estudiante como una fortaleza que puede ser utilizada en su beneficio y no como un elemento distorsionador y que debe ser eliminado. Esto no quiere decir que se le permita al estudiante invertir todo el tiempo que desee en estas obsesiones o en el desarrollo de sus intereses. Por el contrario, se debe lograr que estos intereses especiales favorezcan y promuevan su motivación por los asuntos curriculares, lo reten a la realización de las tareas y mejoren su comportamiento.

Cuando el estudiante esté muy ansioso (como cuando Juan manipula el papel higiénico), se distraiga con facilidad o se implique en actividades que no tienen relación con el desarrollo de la clase, no dude en utilizar alguna de estas estrategias. Involucre sus intereses en los ejercicios, lectura y/o trabajo que se está realizando o permítale cambiar de actividad por un momento, para que haga uso de ellos. No olvide cerciorarse de analizar los logros y/o progresos y modificar las estrategias implementadas, en caso de ser necesario.

4. Estrategias para favorecer el desarrollo del proceso de aprendizaje

A. Presentación de la información:

Como se mencionó previamente, los estudiantes con SA presentan dificultades para atender y comprender la información presentada de manera verbal. Por ello, con el fin de mejorar el seguimiento de instrucciones, se debe atender este aspecto, a partir de la utilización de estrategias como las que se citan a continuación:

- Si usted lo considera pertinente, antes de dar una instrucción individual, llame al estudiante por su nombre, utilice un tono de voz más alto para llamar su atención y verifique que esté atendiendo a lo que se le dice.
- Con el fin de no ponerlo en evidencia delante de sus compañeros, haga acuerdos con el estudiante y donde pueda establecer claves personales a partir de las cuales el sepa que usted está buscando que centre su atención o modifique su comportamiento en caso de ser necesario. Por ejemplo, de un palmada en su escritorio para indicarle que es importante la información que se está presentando.
- Dibuje en el tablero la actividad que le está pidiendo que realice. Al igual que la información oral, la información visual debe ser concisa, explícita y presentada paso a paso. De esta manera, usted podrá prever que el estudiante comprende correctamente su instrucción.
- Recuerde que el estudiante con SA puede interpretar las instrucciones (verbales o visuales) literalmente. Por ello, no haga uso de palabras, frases ambivalentes o imágenes que lo puedan confundir.
Por ejemplo, si usted le da la siguiente instrucción “Haz este trabajo”, el estudiante puede preguntarse ¿qué hago con el trabajo?, ¿cuándo lo hago?, ¿tengo que terminarlo antes de terminar al clase?, entre otras. Esta situación le puede generar estrés o ansiedad; pues podría pensar que no ha entendido la instrucción, que no lo va a realizar apropiadamente o que no va a tener el tiempo suficiente para terminarlo. En este sentido, es mejor que sea explícito, dándole mayor información sobre las características de la tarea (p. ej., el tiempo de duración, el orden en que lo puede hacer, cuándo lo puede entregar, dónde lo debe realizar, etc.).

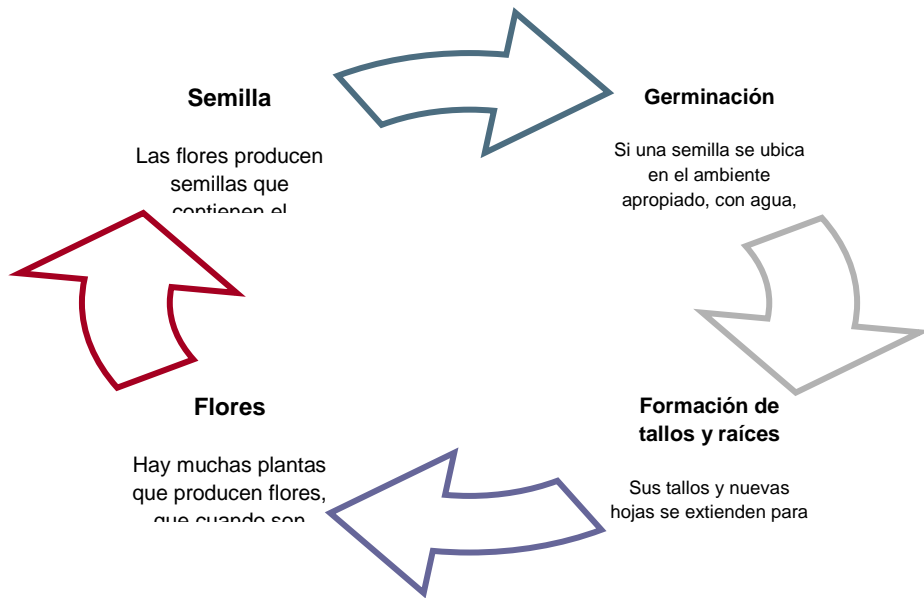
B. Organización y aprendizaje de la información:

Los estudiantes suelen presentar dificultades en la organización espacial y temporal, en la identificación, jerarquización, abstracción y análisis de ideas, así como en el uso de estrategias y técnicas estructuradas, organizadas y efectivas para repasar y estudiar para sus exámenes. Estas dificultades se presentan con mayor claridad en las áreas en las que es requisito extraer información relevante de un texto para utilizarla en tareas o contextos diferentes, donde ésta sea significativa. Por esta razón, los organizadores gráficos son herramientas que buscan proporcionarle y mostrarle al estudiante la información de una forma visual, concreta y más esquemática; de manera que le sea posible abstraer y comprender el verdadero sentido de las temáticas o textos.

Los organizadores gráficos se utilizan, entonces, como herramientas que permiten al estudiante mejorar la resolución de estos problemas y facilitar el procesamiento de la información que reciben en las diferentes asignaturas. Se pueden presentar en diferentes formatos, pero generalmente se clasifican en cuatro tipos. El docente debe elegir el que considere más apropiado de acuerdo con sus intereses académicos, los parámetros de la actividad a realizar o el esquema que resulte más cómodo para el estudiante. Igualmente, debe proporcionar al estudiante instrucciones precisas y concretas sobre la forma de llenar el organizador y los elementos que debe contener:

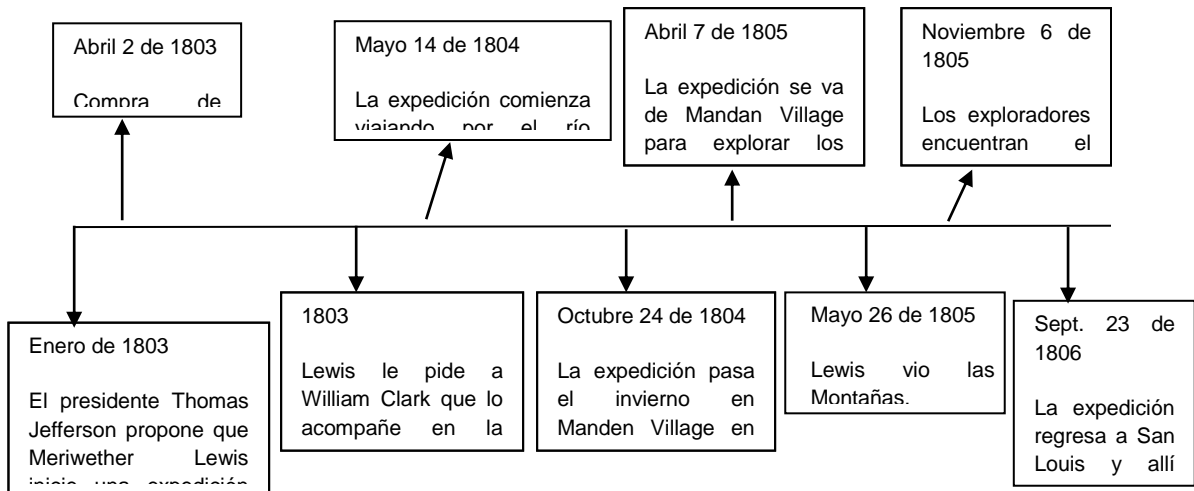
- a. *Organizadores Cíclicos:* Describen eventos que no tienen principio ni fin, como los ciclos de vida de los organismos y seres vivos. Por ello, resultan de utilidad en el aprendizaje de áreas como las ciencias naturales.

Ciclo de vida de las plantas



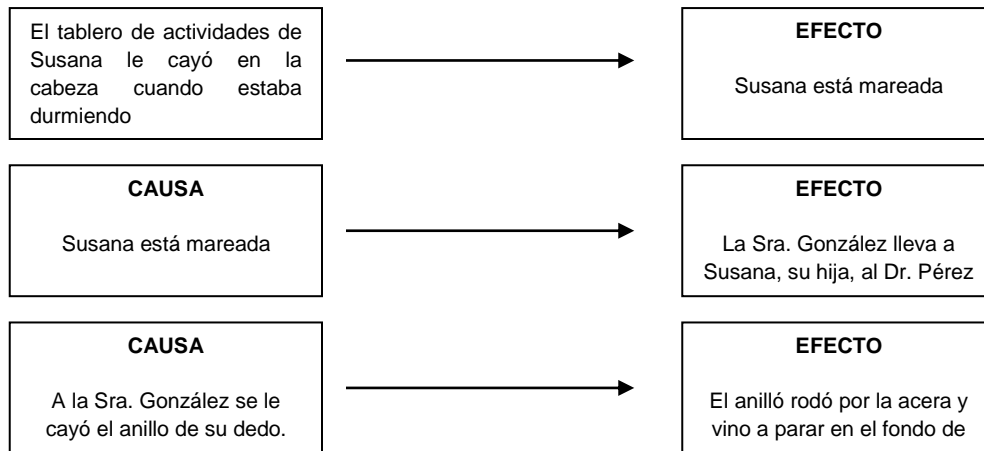
- b. *Secuenciales:* Proporcionan una representación visual de una serie de eventos que sucedieron durante un periodo de tiempo o el establecimiento de relaciones causa - efecto. Así, por ejemplo, si en la clase de sociales se va a trabajar un texto que hace una descripción de hechos históricos, se podría presentar una línea de tiempo en la cual se muestren las fechas y los acontecimientos más importantes, sucedidos en cada una de ellas:

Cronología de la Expedición de Lewis y Clark

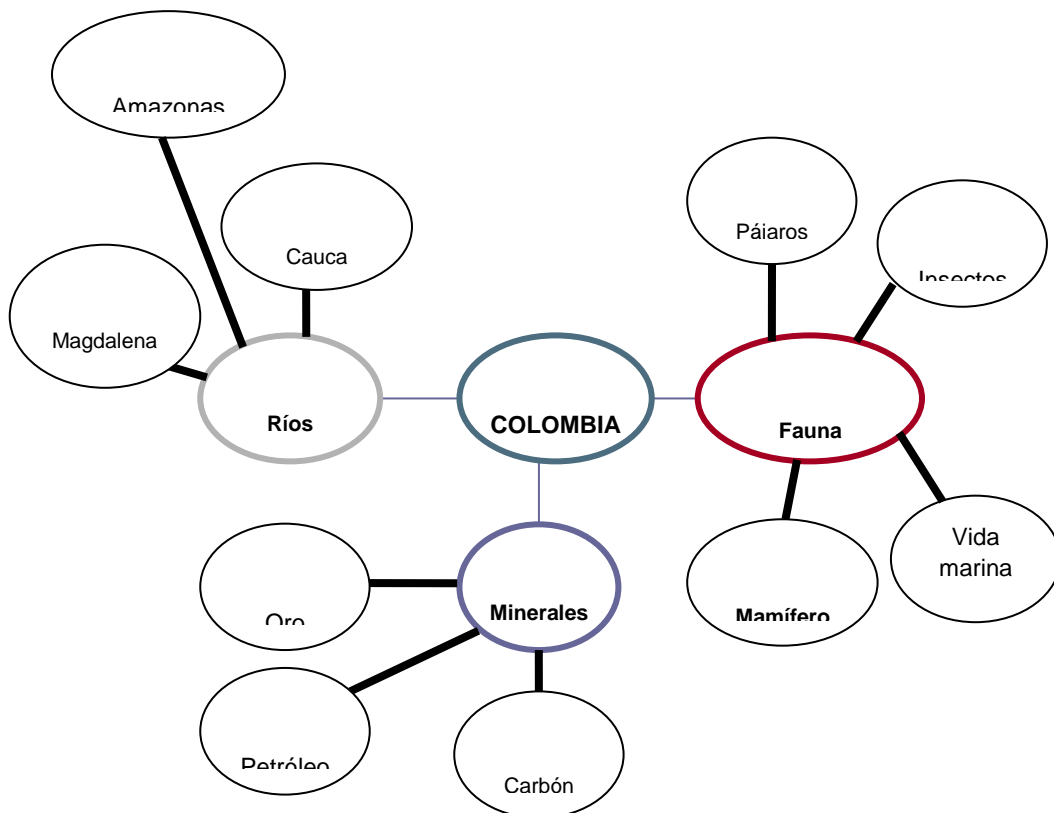


De forma similar, si lo que se pretende es establecer relaciones entre dos frases o situaciones y, de este modo, evidenciar cómo una afecta a la otra o cómo una es la consecuencia de la otra, se pueden utilizar los esquemas de tipo secuencial, pero con una estructura más simple.

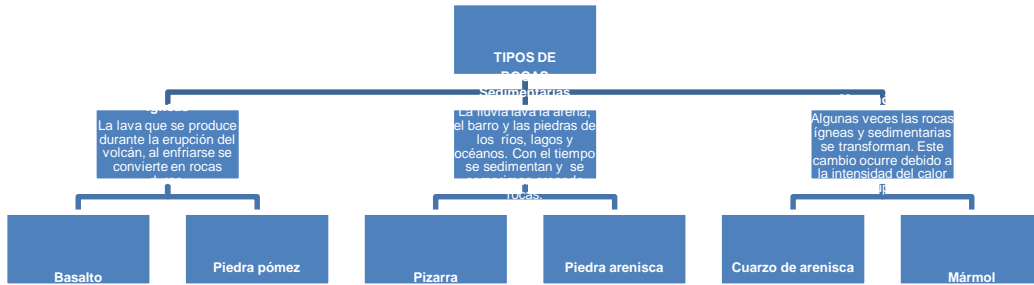
Relaciones Causa – Efecto



Organizadores Conceptuales: Empiezan con la presentación de un concepto clave, que debe ser descrito en una palabra o frase, la cual permite apoyar otras ideas que se desprenden de las ramas del mismo. Estas ideas se agrupan por categorías, subcategorías o subtemas que se desprenden del tema central, pero que no necesariamente deben ser presentados en un orden específico. Por el contrario, estos organizadores parecen evidenciar la exposición de una lluvia de ideas que están asociadas al tema o tópico central. En consecuencia, este tipo de organizadores puede ser útil para ayudar al estudiante a resumir y comprender cualquier tema:



- c. *Organizadores jerárquicos*: Proporcionan una representación visual concreta de conceptos claves y los conceptos o ideas subordinadas que los soportan. A diferencia de los otros organizadores, sólo permiten que la información sea descrita en forma lineal y de acuerdo a ciertas categorías específicas:



- d. *Organizadores de unidades de estudio*: Pueden ser utilizados para identificar en un solo esquema la información que comprende una unidad de estudio. Por ello, resultan ser muy eficaces para que los estudiantes agrupen, relacionen y/o repasen los conceptos sobre un tema y que trabajados en diferentes clases:

REPASO DE LA UNIDAD 1

Nombre del estudiante: **David Gómez**

Fecha: **Octubre 15 de 2009**

Asignatura: **Música**

Tema general: **Apreciación musical**

Ultima unidad: Periodo Barroco (1600-1750)	Unidad actual: Periodo clásico (1750-1820)	Siguiente unidad: Periodo romántico
Cronograma		
Oct-16	Eventos históricos	Mapa de la unidad
Oct-18	Instrumentos de la época	
Oct-23	Tipo de música	
Oct-25	Artistas de la época	

Auto preguntas del estudiante sobre al unidad	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿En qué se diferencia la música del periodo Clásico de la música del periodo Barroco? ¿En qué se parecen estos dos periodos de la música? 2. ¿De qué manera los instrumentos de este periodo influyeron en la forma en que se tocaba la música? 3. ¿Los artistas representativos de esta época se influenciaron unos a otros? Si esto es así, ¿de qué manera lo hicieron? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo influyó la gente y los eventos de esta época en la música? 2. ¿Qué influencia tuvo la música en los eventos de la época? 	Relaciones de la unidad

5. Estrategias para ayudar al estudiante a tomar notas

Los estudiantes con SA necesitan ayuda para procesar, sintetizar y registrar la información que toman de las lecturas y presentaciones del docente o sus compañeros de clase. Por ello, la toma de notas se les convierte en una tarea compleja. Ellos requieren atender simultáneamente a información verbal y escrita, antes de poder decidir cuál es la más importante para recordar y cómo debe ser registrada para que pueda ser utilizada como referencia en el futuro.

Como consecuencia, las modificaciones necesarias para que el estudiante mejore la toma de notas pueden incluir estrategias como las que se citan a continuación:

- En la medida de lo posible, proporciónale al estudiante un documento guía y en el que se identifiquen las ideas principales y los puntos claves de las lecturas y presentaciones. De esta manera, el estudiante podrá denominar o identificar claramente los aspectos más significativos a tener en cuenta en su aprendizaje o al estudiar para los exámenes.
- Proporciónale al estudiante ayudas de tipo visual, ya sea software, programas de aprendizaje digital u organizadores gráficos que él pueda utilizar para registrar y organizar la información.
- En caso de ser posible, permita que otro compañero sea quien tome las notas por el estudiante. Igualmente, las notas de un compañero pueden ser fotocopiadas, compartidas o duplicadas con el uso de papel carbón.
- Dado que no es conveniente que el estudiante dependa completamente de otros para ser académicamente independiente, permita el uso de una grabadora para registrar la información de forma verbal. Posteriormente en casa, ello le permitirá practicar en la toma de notas y ser capaz hacerlo a su propio ritmo o recurrir a la grabación cuando lo considere necesario.
- Debido a que estos estudiantes tienden a focalizar su atención en detalles que no siempre son los más relevantes, para preparar al estudiante en la realización de esta tarea, es necesario enseñarle explícitamente cómo identificar las ideas principales y los puntos clave de la información presentada. Para ello, puede hacer uso de lecturas breves, acompañadas de instrucciones directas o preguntas que puedan guiar al estudiante en esa identificación.

6. Estrategias para que el estudiante pueda demostrar su conocimiento de los contenidos estudiados

Dadas las características de los estudiantes con SA y su buen nivel intelectual, el proceso de evaluación requiere de exigencia frente a los criterios de calificación, pero flexibilidad a la hora de pensar en la forma de presentación y los tipos de respuesta. Algunos de ellos son muy buenos para tomar exámenes tipo test, mientras otros tienen mejor desempeño en aquellas evaluaciones que implican la escritura de párrafos cortos. Algunos disfrutan de la creatividad para expresar su conocimiento y asociarla con sus intereses personales; por ello, prefieren hacer dibujos, contar historias o realizar videos, entre otras.

Además de esto, es importante tener en cuenta que por su condición (i.e., ser actividades que difícilmente pueden ser anticipadas en su totalidad), provocan ansiedad y estrés a estos estudiantes. El objetivo fundamental de los aspectos que se consideran a continuación es, entonces, bajar estos niveles y lograr que el estudiante tenga un mejor desempeño:

- *Individualización:* Implica que el estudiante con SA pueda demostrar su conocimiento a través del medio que resulte más favorable a sus fortalezas, retos, intereses, metas y estilos de aprendizaje. Así, sus dificultades con la motricidad fina, la planificación, la organización, el pensamiento literal y la resolución eficiente de problemas motiva la utilización de otros medios de evaluación. En ese sentido, se citan algunas alternativas para realizar este proceso:
 - Redacciones y ensayos cortos
 - Pruebas tipo test
 - Presentaciones orales
 - Realización de videos
 - Ayudar a otro estudiante a estudiar
 - Hacer dibujos, realizar grabaciones o escribir canciones
 - Creación de pequeñas cartillas o historietas

- *Formato de la evaluación:* Implica una serie de aspectos que deben ser tenidos en cuenta a la hora de diseñar o pensar en la evaluación de los estudiantes con SA:
 - *Longitud:* Dadas sus dificultades con la escritura, evite realizar evaluaciones demasiado largas.
 - *Presentación del formato:* la evaluación debe ser clara, concreta y, en la medida de lo posible, visual. Para no distraer al estudiante y focalizarlo en la información pertinente, procure que la cantidad de información y el número de ítems puedan ser distribuidos como mínimo en una página. En algunos casos, es benéfico utilizar dibujos o esquemas para acompañar el texto.
 - *Tipo de preguntas:* Revise la cantidad de texto escrito que debe ser necesario para responder a las preguntas y no olvide ser claro y concreto en la redacción de las mismas. Procure utilizar preguntas de selección múltiple, completar, apareamiento o respuestas cortas. Si es posible, permita el uso del computador, la realización oral de la evaluación o el acompañamiento de un compañero que escriba por el estudiante.
Nota: Las preguntas de falso y verdadero resultan extremadamente difíciles para los estudiantes con SA, ya que requieren prestar atención a palabras importantes que determinan el sentido y la validez de la respuesta. Suelen

- tomar un tiempo excesivo para interpretarlas y responderlas; por lo cual, resulta conveniente evitarlas.
- *Información importante:* Resalte las instrucciones o la información que usted considera importante para facilitar al estudiante el desarrollo de su evaluación.
- *Pasos para facilitar la realización de las evaluaciones:*
- *Preparación:* anticipele al estudiante el método que va a utilizar para realizar la evaluación. Si le es posible, ofrézcale un modelo para que sepa lo que se espera de él.
 - *Realización de contratos:* Realice acuerdos con el estudiante para especificar las expectativas, opiniones y consecuencias que implicará su desempeño académico. Esto proporciona al estudiante estructura, anticipación y una representación visual de lo que debe hacer. Para ello, puede utilizar listas de chequeo, que muestren al estudiante los temas a estudiar, las diferentes opciones sobre las actividades que debe realizar para poder cumplir con un trabajo y/o estudiar adecuadamente o pautas que aclaren sus expectativas sobre el ambiente que va a encontrar a la hora de realizar la actividad.
 - *Uso de modelos:* en la medida de lo posible, asegúrese que el estudiante ha entendido lo que debe hacer a partir del uso de ejemplos, representaciones visuales o modelos, que también reducirán su nivel de ansiedad.
 - *Uso del formato:* Enséñele al estudiante cómo llenar el formato o la forma correcta de responder a los diferentes tipos de preguntas.
 - *Necesidades sensoriales:* dado que algunos estudiantes con SA presentan hiper o hiposensibilidad ante ciertos estímulos sensoriales, procure cerciorarse si el estudiante requiere ciertas condiciones ambientales específicas (reducción del ruido, cercanía al tablero, etc.)
 - *Recesos:* en caso que la evaluación tome un tiempo prudente, permita al estudiante que tome pequeños descansos.
 - *Monitoree:* asegúrese que el estudiante entiende lo que debe hacer y proporciónale ayuda. En caso de ser necesario, realice ajustes a los procesos y/o procedimientos de evaluación.
 - *Correcciones:* Proporcione oportunidades al estudiante para que revise y corrija sus exámenes o trabajos escolares.
 - *Seguimiento:* a lo largo del periodo académico y medida que avanza el desarrollo del proceso de la evaluación, procure premiar al estudiante con reforzadores sociales o tangibles, que le permitan identificar sus propios logros y progresos.
- El factor más importante a tener en cuenta durante la creación e implementación de métodos de evaluación flexibles es simplemente tener una visión amplia. Considere que las metas a largo plazo son para el estudiante y que el diseño de evaluaciones, tareas y proyectos debe ser pensada para ayudarle a cumplirlas. Por ejemplo, si el estudiante tiene dificultades con la escritura a mano, la identificación de ideas principales y además tiene que preparar un examen de español sobre la lectura de un libro, debe considerar si la meta del estudiante en ese momento es mejorar su caligrafía o identificar las ideas principales. Asegúrese que pueda cumplir con lo que se espera de él. Por ello, si en esta actividad lo importante son las ideas principales, permítale que use el computador o una presentación verbal para lograrlo.

NOTA:

La decisión de la(s) estrategia(s) más apropiada(s) para utilizar se basa en la identificación de las fortalezas, dificultades y retos que pueda asumir el estudiante. Es posible que inicialmente usted deba probar su efectividad y así poder determinar cuál(es) se ajusta(n) más a las características del estudiante, a sus gustos o a sus intereses. Por ello, es más conveniente que lo implique en este proceso y le pida que lo/la acompañe en la toma de algunas de estas decisiones.

Ahora bien, dado que los estudiantes con SA tienen dificultades para transferir las habilidades que han aprendido en un contexto a otros espacios donde también les pueden ser de utilidad, es importante estar al tanto y tratar de ayudarles a que las utilicen, mantengan y generalicen. Para ello, es conveniente utilizar listas de chequeo que hagan referencia a esas habilidades adquiridas y las asignaturas o las situaciones en las que las implementa.

ANEXO 8

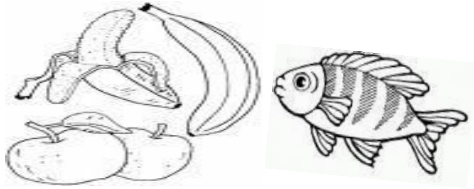
VALORACION PRAGMÁTICA

	SI	NO
Pragmática interactiva		
1. Fluidez o agilidad del turno		
2. Índice de participación conversacional		
3. Predictibilidad		
4. Gestualidad		
5. Mirada		
6. Prioridad y adecuación sociolingüística		
Pragmática textual		
7. Cohesión morfológica: agramatismos		
8. Cohesión sintáctica: paragramatismos		
9. Cohesión léxicosemántica		
10. Coherencia textual: gestión temática		
11. Coherencia textual: superestructuras		
Pragmática enunciativa		
12. Actos de habla locutivos enunciativos		
13. Actos de habla locutivos proposicionales		
14. Límite entre actos de habla: uso de pausas		
15. Actos no verbales		
16. Actos de habla ilocutivos		
17. Autorrectificaciones conversacionales		
18. Inferencias trópicas o modismos		
19. Máxima de la cualidad		
20. Máxima de la cantidad		
21. Máxima de la manera		
22. Máxima de la pertinencia		
23. Implicaturas anómalas		

ANEXO 10

NORMAS GENERALES DENTRO DEL HOGAR

NORMAS EN LAS COMIDAS



1. Coger los alimentos con cuchara, tenedor y cuchillo.
2. Masticar los alimentos con la boca cerrada.
3. Dar las gracias a doña oliva, a la mamá y al papá después de cada alimento.
4. Comer despacio

NORMAS DE ASEO

1. Lavarse los dientes y utilizar la seda dental después de cada comida.
2. Cambiar el papel constantemente y no comérmelo.

TAREAS GENERALES DEL ESTUDIANTE EN UN LUGAR VISIBLE Y CON IMÁGENES

Tareas de autocontrol

- ❖ Controlar mi ira y ansiedad, respirando y contando hasta 10.
- ❖ Tener siempre presente las fichas que realice.
- ❖ Pegarle a la almohada cuando sea necesario sacar mi rabia.
- ❖ Llevar todos los días las fichas al colegio.

Tareas normas sociales

- ❖ Tener un tono de voz bajo.
- ❖ Saludar, despedirme, dar las gracias, pedir el favor, en mi casa, en mi colegio y en los lugares que visite.
- ❖ Debo pedir ayuda cuando lo necesite, a los profesores, a los compañeros o a los padres.

Tareas de organización

- ❖ Mantener organizado mi cuarto y mi morral, con las cosas que necesito para el día.
- ❖ Debo cuidar mucho mis gafas, en el colegio y en mi casa.

Tareas de organización escolar

- ❖ Escribir con letra despegada en todos los cuadernos.
- ❖ No hacer tachones en los cuadernos cuando me equivoco, utilizo el borrador de lapicero.
- ❖ Empezar a escribir en todos los cuadernos, desde la margen, y terminar en la otra.
- ❖ Cuidar mis cuadernos, no dañarlos, ni hacerles dobleces.

ANEXO 11

EJEMPLO DE FICHAS DE AUTOCONTROL



Todo comportamiento positivo o negativo tiene consecuencias

BIBLIOGRAFIA

- American Psychiatric Association. (1994). *DSM- IV Diagnostic and Statical. Manual of mental Disorders* . Washington.
- (Artiagas, 2000)Attwood, T. (2002). *Síndrome de Asperger: Una guía para padres y profesionales*. Barcelona. Paidós.
- Attwood, T. (2000). *Ubicación educativa para niños con el Síndrome de Asperger*. Traducción de Rogelio Martínez, Extraído el 18 de agosto, 2008 de <http://es.geocities.com/sindromedeasperger/Informa/articulos/97>"
HYPERLINK
<http://es.geocities.com/sindromedeasperger/Informa/articulos/97> .
- Attwood, T. (2002). *Síndrome de Asperger: una guía para padres y profesionales*. Barcelona: Paidós.
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An essay on Autism and Theory of Mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Bates, Camaioni, Volterra, 1976, "The acquisition of performatives prior to speech", "*Language and context*", Nova lorque: Academic Press, p. 111-128
- Canal Bedia, R. y Guisuraga Fernández, Z. (2008). Por qué es necesaria la intervención socio-educativa. En Asociación Síndrome de Asperger de Castilla y León – AACyL (Eds.), *Síndrome de Asperger: propuestas de la AACyL para la materialización de las medidas previstas en el plan de atención al alumnado de Necesidades Educativas Especiales* (pp. 15-19). Extraído de .
- Calle de Medinaceli, J. y Utria Rodríguez, O. Trastorno de asperger en adolescentes: revisión del concepto y estrategias para la integración escolar. *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 36, nº3, 2004. Pág. 517-530
- Cedeño F. (2008). Realidad, metas y desafíos de la política de inclusión en el marco de la revolución educativa, En Instituto de Capacitación Los Alamos, Fundación Integrar y ADN Alas de Nuevo (Compiladores) *Memorias del 4º Congreso Internacional de discapacidad*, (pp. 11-15), Medellín, Colombia.
- Cervera, M. L., Gutiérrez, J. C., Hoyos, M. A., Lopera, A. M., Rojas, S. Y., Villada, J. B. (2001). Caracterización y relación bio-psico-social entre inteligencia emocional y trastornos de conducta, en niños con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) de tipo psíquico derivadas de Retardo Mental y Autismo entre 5 y 13 años de edad. (Proyecto Desarrollo de

Habilidades Cognitivo - Adaptativas - D.H.C.A). Medellín: Universidad de Antioquia, Centro de Servicios Pedagógicos - C.S.P.

- Dávila Lasprilla, A. M., González, N. P., López Sepúlveda, D. M., Serna López, L. I. (2006). Descripción de los efectos de la aplicación de metodología. Tesis de Pregrado, Facultad de educación, Departamento de educación, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- De la Iglesia Gutiérrez, M. y Olivar Parra, J. (2007a). Entrenamiento en comunicación referencial ecológica en población con discapacidad. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 60(1-2), 119 -134.
- De la Iglesia Gutiérrez, M. y Olivar Parra, J. (2007b). Entrenamiento en habilidades socio comunicativas en los trastornos del espectro autista de alto funcionamiento. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 12(1), 33- 42.
- De la Iglesia Gutiérrez, M., Olivar Parra, J. y Flores Valle, M. (2004). Relación entre teoría de la mente y comunicación referencial. Una explicación de los déficit pragmáticos en personas con autismo y síndrome de Down. *Revista Acción Psicológica*, 3(19), 31-42.
- Durand, V. M. & Carr, E. G. (1991). Functional communication training to reduce challenging behavior: maintenance and application in new settings. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24, 251-264.
- Eisenmajer, R., Prior, M., Leekman, S., Wing, L., Gould, J., Welham, M. & Ong, B. (1996). Comparison of clinical symptoms in autism and Asperger's disorder. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35, 1523 - 1531.
- Estévez Ramos, V. (marzo de 2009). Pautas de intervención en el aula: síndrome de Asperger. *Contribuciones a las Ciencias Sociales* .
- Estremero, J., & Garcia Bianchi, X. (s.f.). Familia y ciclo vital familiar.
- Frith, U. (2004). Autismo: hacia una explicación del enigma. Madrid: Alianza Editorial S.A.
- Gagnon, E. (2001). Power Cards. Using special interests to motivate children and youth with Asperger Syndrome and Autism. (Third Printing 2006). Shawnee Mission: Autism Asperger Publishing, Co.
- Grandin, T. (1995). *Thinking in Pictures. And other reports from my life with autism*. New York.
- Grandin, T. (2008). *The Way I See It. A personal look at Autism & Asperger's*. Arlington, Texas: Future Horizons Inc.

- Hernández Rodríguez, J.M. (S.F.). *El síndrome de Asperger a través de las diferentes etapas educativas. Acerca de los objetivos de la intervención educativa*, Equipo específico de Alteraciones Graves del Desarrollo, Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, Extraído el 24 de octubre, 2008 de HYPERLINK "<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/cepsevilla/profesor/documentos/etapas.pdf>"
<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/cepsevilla/profesor/documentos/etapas.pdf>
- Izard, C.E., Fine, S., Mostow, A., Trentacosta, C. y Campbell, J. (2002). Emotion processes in normal and abnormal development and preventive intervention. *Development and Psychopathology*, 14, 761-787.
- Jacobsen., P. (s.f.). *Autism-society.org. Improving the lives of all affected by autism*. Recuperado el Agosto de 2009, de <http://www.autism-society.org>
- Jordan, R. (2003). Desarrollando un Currículum Ecléctico basado en la Comunicación. Segundas Jornadas de Autismo, Valencia, España
- Jordan, R. y Powell, S. (1996). Los problemas sociales en personas autistas vinculados con la escolarización. En R. Jordan & S. Powell (Eds.) *EDUCAUTISME 2*, Módulo de Competencias e Interacciones Sociales, Programa HORIZON, (pp. 64-69). Extraído el 18 de agosto, 2008, de HYPERLINK "<http://www.scribd.com/doc/20456116/Educaustime-Competencias-e-Interacciones-Sociales?autodown=pdf>"
<http://www.scribd.com/doc/20456116/Educaustime-Competencias-e-Interacciones-Sociales?autodown=pdf>
- Junta de Andalucía. Consejería de Educación. (2009). Los trastornos generales del desarrollo. Una aproximación desde la práctica. Volumen 3. Prácticas educativas y recursos didácticos. Andalucía, España.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. Trastornos autistas del contacto afectivo. *Nervous Child* 2, 217 – 150 (Traducción española de Teresa Sanz Vicario: *Siglo Cero*).
- López-Cortés M. del C. (2008). Intervención educativa con un alumno con Síndrome de Asperger, *Revista Digital "Práctica Docente"*, 9, 1-13. Extraído el 8 de septiembre, 2008 de HYPERLINK "http://www.cepgranada.org/~jmedina/articulos/n9_08/n9_07_64_76.pdf"
http://www.cepgranada.org/~jmedina/articulos/n9_08/n9_07_64_76.pdf
- López-Escobar Fernández, M.E. (2006). Detección, diagnóstico y evaluación de los alumnos y alumnas con Síndrome de Asperger. En Consejería de Educación de Andalucía (Ed.), *Los trastornos generales del*

desarrollo, una aproximación desde la práctica. Volumen 2: El síndrome de Asperger respuesta educativa, (pp. 14-65). España: Forma animada S.L.L.

- Maristany, M. (2003). *Asociación Asperger Argentina*. Recuperado el 10 de octubre de 2009, de Asociación Asperger argentina: http://www.asperger.org.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=60&Itemid=29
- Martín, M. P. (2001). Familia y discapacidad. *III Congreso "La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo"*. Universidad de Salamanca.: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO).
- Martín Borreguero, P. (2004). El síndrome de Asperger ¿excentricidad o discapacidad social?
- Martín-Borreguero, P. (2005). Perfil lingüístico del individuo con síndrome de Asperger: implicaciones para la investigación y la práctica clínica. *Revista de Neurología*, 41, 115-121
- Martos Pérez, J. (2007). ¿Cómo y en qué medida el lenguaje de las personas con Síndrome de Asperger puede ser discapacitante? En Federación Asperger España (Eds.). *Síndrome de Asperger: Aspectos Discapacitantes y Valoración* (pp. 7-14). Extraído el 10 de octubre, 2008 de HYPERLINK "http://www.asperger.es/madrid/DOSSIER_ASPIERGER.pdf" http://www.asperger.es/madrid/DOSSIER_ASPIERGER.pdf
- Meltzer, L. (2007). *Executive Function in Education*. New York: Guilford.
- Ministerio de Educación, División de Educación General, Programa de Educación Especial. (2002). *Escuela, familia y discapacidad. Guía para la familia de niños, niñas*. Chile.
- Ministerio de Educación Nacional y Tecnológico de Antioquia (2006). Orientaciones pedagógicas para estudiantes con Autismo. En Ministerio de Educación Nacional, Subdirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales, Subdirección de Poblaciones (Ed.) *Revolución Educativa*. Extraído el 12 de noviembre, 2007 de HYPERLINK "http://www.discapacidad.gov.co/d_interes/men/autismo.pdf" http://www.discapacidad.gov.co/d_interes/men/autismo.pdf
- Ministros de Educación de los países de América Latina y el Caribe (2007). Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe – PRELAC. Info novedades del Foro Latinoamericano de Políticas Educativas - FLAPE, 17. Extraído el 14 de agosto, 2008 de HYPERLINK

- "http://www.foro-latino.org/info_flape/info_pdf/info-flape_17.pdf"
http://www.foro-latino.org/info_flape/info_pdf/info-flape_17.pdf
- Monfort, M. Sánchez Juárez, A. Morfort Juárez (2004). Niños con trastornos pragmáticos Del lenguaje y de La comunicación: descripción e intervención. El desarrollo de la pragmática en los niños. Entha. Madrid España. (pp. 13-19)
 - Ojea Rúa, M. (2002). *Inclusión de estudiantes con Autismo*, Universidad de Vigo, Extraído el 14 de septiembre, 2008 de HYPERLINK "http://www.aetapi.org/congresos/santander_02/comun_05.pdf"
http://www.aetapi.org/congresos/santander_02/comun_05.pdf
 - Núñez, L. B. (2003). La familia con un hijo con discapacidad:. *Arch.argent.pediatr* , 101, 133-142.
 - Ozonoff, S., South, M., & Miller, J.N. (2000). DSM-IV defined Asperger syndrome: cognitive, behavioral and early history differentiation from high functioning autism. *Autism*, 4, 29-46.
 - Padrón Pulido, P. (2004). *Asperger en el aula*, Extraído el 14 de septiembre 2008, de HYPERLINK "http://www.aetapi.org/congresos/canarias_04/comun_28.pdf"
http://www.aetapi.org/congresos/canarias_04/comun_28.pdf
 - Paniagua, D. I. (2006). *Déficit Atención e hiperactividad. Bases Genéticas, clínicas y terapéuticas. Estrategias para el hogar*. (F. Gradas, Ed.) Medellín
 - Paez, M. G., (2007, octubre 22) Asperger, el síndrome invisible. Extraído 10 de Octubre, 2008 de HYPERLINK "<http://www.universia.net.co/tesis-de-grado/destacado/asperger-el-sindrome-invisible.html>"
<http://www.universia.net.co/tesis-de-grado/destacado/asperger-el-sindrome-invisible.html>
 - Pentti, R. (2007). Análisis normativo y preparar propuestas. En: R. Pentti (Autor) *Arteología o la Ciencia de los artefactos. Guía a la investigación y al desarrollo*. Universidad de Artes y Diseño Helsinki, Departamento del Diseño Industrial y Estratégico. Versión en español de Jesús B. Bermejo, Madrid. Consultado el 10 de noviembre de 2008 en: HYPERLINK "<http://www2.uiah.fi/projects/metodi/279.htm>" \|"case"
<http://www2.uiah.fi/projects/metodi/279.htm#case>
 - Peralta Montecinos, J. (2000). Adquisición y desarrollo del lenguaje y la comunicación: una visión pragmática constructivista centrada en los contextos, *Revista de Filosofía y Psicología*, 7, 54-66.

- Prior, M. & Ozonoff, S (2007). Psychological factors in Autism. In F. R. Volkmar (Ed.), *Autism and Pervasive Developmental Disorders*, 2nd Edition (pp. 69- Cambridge University Press. HYPERLINK "http://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=YF1Wg9gQnR4C&oi=fnd&pg=PA1&dq=Klin+%26,+Volkmar+FR,+Sparrow+SS,+Cicchetti+DV,+Rourke+BP.+Validity+and+neuropsychological+characterization+of+Asperger+syndrome:+convergence+with+nonverbal+learning+disabilities+syndrome.+J+Child+Psychol+Psychiatry+1995%3B+36:+1127-40.&ots=zczFvMLYkK&sig=z0EAY2weCnn1PrSJJEEchJKGjjY" \| "v=onepage&q=language&f=false" <http://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=YF1Wg9gQnR4C&oi=fnd&pg=PA1&dq=Klin+%26,+Volkmar+FR,+Sparrow+SS,+Cicchetti+DV,+Rourke+BP.+Validity+and+neuropsychological+characterization+of+Asperger+syndrome:+convergence+with+nonverbal+learning+disabilities+syndrome.+J+Child+Psychol+Psychiatry+1995%3B+36:+1127-40.&ots=zczFvMLYkK&sig=z0EAY2weCnn1PrSJJEEchJKGjjY#v=onepage&q=language&f=false>
- Rivière, Á. (2001). *Autismo: Orientaciones para la intervención educativa*. Madrid: Editorial Trotta. S.A.
- Rivière, A. y Núñez, M. (2001). La mirada mental: desarrollo de las capacidades cognitivas interpersonales. Buenos Aires: AIQUE.
- Rocha de Vasconcellos S., Resegue M., Sedano de Viveiros M., Florentino Pacheco E. (2007). Análise do perfil das habilidades pragmáticas em crianças pequenas normais. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 19 (1)
- Rodríguez Muñoz, F.J. (2007). Comunicación, Autismo y Síndrome de Asperger. Hacia un estado de la cuestión desde el punto de vista bibliográfico. *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 13. Extraído el 16 de octubre de HYPERLINK "http://www.tonosdigital.com/ojs/index.php/tonos/article/view/124/108" <http://www.tonosdigital.com/ojs/index.php/tonos/article/view/124/108> .
- Saldarriaga Quintero, D. A., Zapata Cardona, A. M., (2007). Afecto y emoción, implicaciones en la familia con un niño autista. Monografía Bibliográfica, Tesis de Pregrado. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Departamento de Psicología, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Skinner, B.F. (1981). Un análisis funcional de la conducta verbal. En B.F. Skinner (traducción de R. Ardila), *Conducta verbal*, (pp. 11-22). México: Editorial Trillas.
- Smith, B., & Southwick, J. (2005). *Asperger Syndrome and Difficult Moments*. Shawnee Mission, Kansas: Autism Asperger Publishing Co.

- Smith, J. (2007). *This way of life*. Recuperado el Agosto de 2009, de <http://www.thiswayoflife.com>
- Stewart, K. (2007). *Helpin a Child with Nonverbal Learning Disorder or Asperger´s Disorder*. Oakland, CA: New Harbinger Publications, Inc.
- Tager-Flusberg, H. & Caronna, E. (2007). Language Disorders: Autism and Other Pervasive Developmental Disorders. *Pediatric Clinics of North America*, 54, 469–481
- Tantam D. (2000). Adolescence and adulthood of individuals with Asperger syndrome. En A. Klin, F.R. Volkmar & S.S. Sparrow (Eds.). *Asperger syndrome*, (pp. 367 – 399). New York: Guildford Press.
- Valdez, D. (2007). *Necesidades Educativas Especiales en trastornos del desarrollo*. Buenos Aires: AIQUE
- Wing, L. (2005). Reflections on Opening Pandora’s Box, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35, 197 – 203.
- (Zorzi J.L., Hage S.R.V. 2004), “*Protocolo de observación de conductas: evolución del lenguaje y aspectos cognitivos infantiles*”, São José dos Campos.
- Zuluaga Aristizabal, O. (2002). Un lugar para la lectura del sujeto y del autismo en el marco Institucional. Tesis elaborada para obtener la Especialización en niños con énfasis en psicoanálisis. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Departamento de Psicología, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.