

DIDÁCTICA INCLUSIVA DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN LA ESCUELA SECUNDARIA PARA ESTUDIANTES CON TEA

María Laura Grosso

1. El Trastorno del Espectro Autista (TEA)

El TEA es una condición humana que ha pasado por diferentes descripciones en su clasificación psiquiátrica-neuro-psicológica. Desde la creación del término "autista" en 1911 por el psiquiatra Bleuler hasta la actualidad, las descripciones del comportamiento han pasado por las categorías psicológicas de la "esquizofrenia", por el cuadro clínico de la "psicosis", "demencia" y por muchas discusiones en el ámbito de la salud mental hasta llegar a la actualidad con una clasificación, en los manuales internacionales de clasificación médicos, dimensional categorial del autismo como un "trastorno del neurodesarrollo" (DSM-V, 2013; CIE-11, 2018). La larga historia de denominación, clasificación, descripción y explicación se relaciona con la modificación en los paradigmasⁱ del abordaje de la "salud"- "enfermedad" y con los avances tecnológicos que generan cambios en los modos de construir las teorías y posicionar los objetos a estudiar.

La nosografía actual mantiene la descripción del trastorno de espectro autista (TEA) de los síntomas clínicos identificados por Kanner (1943) y por Asperger (1944). En general, ambos dan cuenta de problemáticas persistentes en la comunicación, en la interacción social, patrones de comportamiento restrictivos y repetitivos, repertorio restringido de intereses y actividades. Características estas que fueron consideradas una tríada para la construcción del cuadro sindrómico postulado por Wing y Gold (1979) y que sirvieron para los manuales de enfermedades: el DSM (2013, 2002, 1994) y la CIE (2018, 1990).

Los avances, en la actualidad, permitieron la identificación de anomalías en el cerebro, los factores de riesgo genético y otras causas. Las causas dan cuenta de un fenotipo cuyo desarrollo cerebral y mental toma otras vías, no las neurotípicasⁱⁱ. De este modo, se corroboraron los orígenes genéticos (cromosomas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 15, 16, 17, 19, 22 y X como posibles responsables del trastorno; Smalley, 1991; Freitag et al., 2010, Muhle et al., 2004; Ma et al., 2009; Weiss et al., 2009), el desarrollo atípico con manifestaciones precoces antes de los 2 años, se clarificaron peculiaridades en el ámbito cognitivo, se crearon técnicas de intervención educativa y leyes internacionales que permitieron la inclusión social, educativa y la cobertura social-sanitaria.

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

Las explicaciones del TEA parten de perspectivas psicodinámicas, socioafectivas, cognitivas, sociocomputacionales, biológicas. Algunas hipótesis refutadas (origen afectivo, las madres "heladeras", las vacunas) y otras, ya canónicas, han conducido a nuevos conocimientos. Pero, ningún modelo canónico por sí solo los explica suficientemente y no todos son mutuamente excluyentes o específicos. Por ejemplo, algunas dificultades en la interacción social, la comunicación y el lenguaje, son explicadas, en parte, por las teorías de la mente (TM) (Baron-Cohen et al., 1985, etc.), por la teoría sociocomputacional de control

(Frawley, 2000), la teoría de la relación interpersonal del modelo afectivo (Hobson, 1990, 1993, etc.) y el sistema de las Neuronas Espejo (NE) (Rizzolatti and Craighero, 2004, etc.); algunos patrones comportamentales restringidos, con un cotidiano estresante, lo explicarían las funciones ejecutivas (FE) (Ozonoff et. al., 1991, etc.), el modelo afectivo y las NE; la falta de planificación, inhibición y control del comportamiento y las representaciones mentales, por el FE, el déficit de control, por la TM y las NE; la fortaleza en ciertas habilidades, el modelo de la Coherencia Central (CC) (Frith and Happé, 1994, etc.). Si hay algo permanente y constante es la variabilidad en el TEA.

Los rasgos del TEA, tanto de las habilidades savant, extraordinarias como de los problemas que tienen, se abordan desde una perspectiva del desarrollo atípico (Vianello, 2011) ya que existe una interacción entre la genética, el cerebro y las funciones psicológicas dinámica, probabilística, emergente y no direccional (Karmiloff-Smith, 1998).

Las explicaciones permiten comprender el continuum del TEA pero también cuáles son los presupuestos humanos que inconscientemente, es decir, automática e implícitamente, posibilitan modos de interrelacionarse, comunicarse y comportarse. El estudio del TEA permite evidenciar y entender lo que sucede en la mente humana típica cuando se comunica socialmente, porque evidencia los presupuestos que están en la base del procesamiento automático de la interacción, en el estilo mental de las personas con TEA. Estos presupuestos requieren explicitación, control externo, ayudas organizativas, programación, direccionalidad, mayor tiempo para procesar, soportes, etc. Su ausencia o exceso es justamente parte de su descripción sintomatológica.

Las implicaciones son variadas y alcanzan no sólo las interacciones sociales y comunicativas espontáneas, cotidianas e informales, sino, también, las que están institucionalizadas. El modo en que se aprende (a veces con presupuestos automáticos) no funciona igual para todos, porque se aprende (se aprehende) de un modo diferente según el estilo mental y personal y los procesos que subyacen según el tipo de experiencias y desarrollo neuropsicológico que se tuvo.

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

2. El desarrollo del lenguaje en el TEA

Las dos vías posibles de aprehender el conocimiento lingüístico son la adquisición y el aprendizaje. Mientras que la adquisición típica se refiere al modo en que la facultad lingüística se desarrolla de forma natural, espontánea, inconsciente (por ejemplo, en el caso de la lengua primera, L1ⁱⁱⁱ), el aprendizaje típico, es algo consciente, explícito, procesal y supone enfrentarse de un modo u otro a las normas implícitas, sistemáticas que regulan toda lengua, con sus excepciones.

Considerando el lenguaje como una facultad humana, innata y específica de la mente/cerebro que se desenvuelve independientemente de otros dominios cognitivos y que permite adquirir la capacidad lingüística, el lenguaje, entonces, es parte del diseño genético y permite adquirir el conocimiento de, al menos, una lengua, la competencia lingüística. Dicha competencia se adquiere y desarrolla (de un modo típico o no) por esa capacidad y los datos lingüísticos (la lengua externa, de donde resulta la L1) que estimulan y restringen el despliegue de patrones lingüísticos que permiten seleccionar, entre esos

elementos, rasgos, reglas, principios y condiciones universales propios de la/s lengua/s que se está/n desarrollando (Chomsky, 1965, 1986).

El conocimiento lingüístico es un componente de su mente/cerebro que habilita la actuación lingüística, la ejecución en diferentes situaciones de L1. El conocimiento de la lengua es implícito y automático. Conocer una lengua, en esta perspectiva, es dominar un sistema de principios y reglas, asignar una estructura fonológica y semántica a una estructura sintáctica, sin consciencia de dominarlos, ni de ponerlos en uso al generar predicaciones. Ese dominio desarrollado así, es típico del lenguaje humano: haber desenvuelto espontáneamente la facultad lingüística.

En lo que respecta al desarrollo típico, hay continuidad entre desarrollo del lenguaje y comunicación pre-verbal y entre competencia lingüística y actuación en intercambios interactivos precoces, al interior de los cuales se desenvuelven las primeras competencias comunicativas, cognitivas y sociales. Se sostiene que el paso de la adquisición al aprendizaje en lenguas tiene lugar en la pubertad; por lo tanto, conforme se acerca esa etapa, los mecanismos de adquisición van anulándose y va haciéndose necesaria la existencia de pautas y normas explícitas. De aquí que, a mayor edad para aprender otra lengua (L2/LE^{iv}), haya menor garantía y mayor dificultad.

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

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

El 20% comienza con un desarrollo típico hasta los 12-24 meses, seguido de una regresión cognitiva que afecta, en primer lugar al lenguaje manifiesto, provocando una pérdida paulatina de actuación lingüística. Sin embargo, el desarrollo lingüístico es diferente al desarrollo típico.

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

Las competencias lingüísticas en los TEA descritas por la bibliografía específica del primer grupo indican que, a nivel fonológico, la combinación de sonidos es típica de la lengua, aunque se manifiestan anomalías prosódicas (uso pragmático), ecolalias inmediatas o diferidas. Los reportes describen también problemas articulatorios (Shriberg et al., 2001). El léxico ejecutado manifiesta un retardo inicial (sin balbuceo a los 12 meses, primeras palabras a los 16 meses y combinación a los 24; Filipek et al., 2000), la ausencia en seguir la mirada para individuar el referente (Baron-Cohen et al., 1997) por lo que se les

dificulta la construcción de significados convencionales (Karmiloff-Smith, 1998); pocos términos mentales (saber, creer, etc.), abstractos o palabras sin conocimiento o control del significado (Perkins et al., 2006); términos idiosincráticos, inventados, crípticos (Volden and Lord, 1991), términos atípicos, sofisticados, neologismos (Bazzan and Benelli, 2006). La morfosintaxis sigue tiempos retardados en el desarrollo (Rapin and Dunn, 2003); uso inadecuado de los pronombres personales (inversión yo/tú), orden del sintagma típico de adquisición (Tager-Flusberg, 1989), carencia del uso de palabras funcionales, más que errores morfosintácticos se manifiesta una disyunción entre corrección gramatical y adecuación pragmática (Tager-Flusberg, 1994; Brandi, 2005), no hay agramaticalidad sino no aceptabilidad (Chomsky, 1965). La semántica evidencia una buena definición de palabras.

En el segundo grupo, el lenguaje asume aspectos particulares: se comprometen los aspectos pragmáticos y aquellos "suprasegmentales" (los aspectos paralingüísticos de la entonación y la prosodia: entonación mecánica y monótona con patrones de acentuación insólitos y dificultades en el control de la altura e intensidad del sonido). Es decir, aquellos ligados a la competencia comunicativa: el uso de la lengua en modo pertinente y adecuado a las actividades, contextos, situaciones e interlocutores (las reglas de la comunicación: turnos, roles, contingencia temática, informatividad del mensaje, etc.), el intercambio social del lenguaje (reglas de cortesía, valoraciones de la oportunidad de los argumentos, etc.), el cotejo e integración en simultáneo de diferentes fuentes de información verbal y no verbal (sensoriales, emocionales...); a su desarrollo "no consciente" en tanto instrumento de articulación de un horizonte compartido, aunque tácito, de significados y afectos, esto es, los aspectos menos explícitos. Tales dificultades pragmáticas tienen relevancia en la posibilidad misma de compartir significados modificando, por lo tanto, el desarrollo lingüístico típico en múltiples direcciones y habilidades comprensivas y productivas.

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

Los modelos explicativos del TEA permiten establecer un perfil lingüístico que da cuenta de la atipicidad en los diferentes mecanismos de adquisición de la L1. El desarrollo atípico incide en el control de las representaciones a nivel metaconsciente (consciencia de ser consciente del uso de conocimientos) y metarrepresentacional (Frawley, 2000) de procesamiento top-down (la información no circularía en sentido arriba-abajo). Específicamente, el efecto top-down en el lenguaje del TEA se evidencia en atípicas interacciones entre diferentes dominios y módulos. Asimismo, el procesamiento bottom-up en el TEA es un modo, un estilo de procesar la información intramodular cuya actuación lingüística da mayor relevancia a los detalles que al sentido global.

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

3. La adquisición-aprendizaje de lenguas en el TEA

¿Cómo aprenden lengua los estudiantes con TEA? Responder esta pregunta es adentrarse en un cruce complejo entre las leyes emanadas por los ministerios de educación y de salud, las instituciones que procedimentalizan dichas leyes, los currículos, los programas, modelos y estilos de enseñanza y aprendizaje de lengua, y enfoques glotodidácticos. En-

cuentro institucional y paradigmático no exento de contradicciones e incompatibilidades que se desglosan parte a parte.

Desde el punto de vista legal, la organización de las escuelas depende de las directivas de las organizaciones estatales que gestionan la educación pública (il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, MIUR, 2017; el Ministerio de Educación de la República Argentina, Resolución Ministerial CFE, 311/16). Las personas con TEA entran con diagnósticos certificados por otro ente público estatal (el Ministero della Sanità o Ministerio de Salud) en calidad de estudiantes con Necesidades Educativas (NE o Bisogni Educativi Speciali, BES, en italiano) con iguales posibilidades de recibir una educación acorde a su perfil.

La interfaz de instituciones donde se desarrolla una persona con TEA es la escuela. El entorno educativo donde tradicionalmente se realizan las prácticas de enseñanza-aprendizaje es el aula donde se encuentra la famosa tríada docente/s—conocimiento-estudiantes. Las leyes de educación (emanadas por el MIUR y el Ministerio de Educación) establecen certificar las competencias en lenguas, seguir los enfoques actuales de enseñanza para las lenguas (comunicativo, por tareas) como sostienen los marcos nacionales (MCERL; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002; los NAP: Núcleos de Aprendizaje Prioritarios—Lenguas Extranjeras. Educación Primaria y Secundaria; Res. del Consejo Federal de Ed. N° 181, 2012), junto al paradigma de inclusión de aprendices con NE.

Las actuales leyes educativas retoman el paradigma de DDHH de inclusión que define, nombra, visibiliza, legaliza y administra las estrategias para acceder y participar social y civilmente en cada ámbito que le corresponde, contemplando el bienestar, el bien hacer y el pleno desarrollo del sí mismo. La inclusión hace referencia a un constructo complejo inter-, pluri- e transdisciplinario. La perspectiva inclusiva retoma la idea de igualdad en la diversidad, desde la heterogeneidad.

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

Desde el punto de vista didáctico, la programación curricular predispone una adecuación del plan de estudios (PEI-PPI^{vii}) que tiene en cuenta el diagnóstico certificado de discapacidad^{viii} y el perfil dinámico funcional (PDF^{ix}) para proyectar unidades didácticas (UD), objetivos, estrategias, metodologías, instrumentos y evaluaciones, la modalidad de las tareas y la coordinación de las intervenciones didácticas inclusivas, en función del estilo pedagógico del estudiante con TEA.

Por lo tanto, desde el punto de vista administrativo el PEI-PPI es el documento donde convergen el certificado diagnóstico y el currículo de la disciplina (el español según el paradigma glotodidáctico), en el cual se describen las intervenciones integradas y equilibradas entre ellas, predispuestas para los estudiantes con NE con el fin de ejercer el derecho a la instrucción.

Desde el punto de curricular, las líneas educativas ministeriales establecen los lineamientos de la formación e instrucción. El sistema escolar tiene como objetivos certificar las competencias claves entendidas como la capacidad de usar los conocimientos, habilidades y destrezas personales, metodológicas, educativas y laborales. El lugar de las lenguas es crucial en la formación del ciudadano. El aprendizaje y uso de L1/L2/LE apuntan al desarrollo de la competencia en lenguaje intercultural, a una conciencia cívica y

democrática, a afianzar la competencia lingüística y comunicativa, a motivar la actitud de los estudiantes a comunicar y socializar, al uso de estrategias de aprendizaje de lenguas.

Formar ciudadanos es la principal orientación actual y sobre este objetivo giran los objetivos didácticos. En este plano, se habla de estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje ya que los procesos y las acciones inclusivas didácticas apuntan a diferentes y diversificadas pedagogías para la formación cultural, ciudadana, ética y existencial del individuo como persona en una comunidad.

Las indicaciones nacionales del currículo educativo en materia de lenguas siguen enfoques glotodidácticos con pautas para estudiantes típicos (en Europa, el MCERL^x; en Argentina los NAP). El enfoque actual funcional-comunicativo opor tareas parte de la siguiente premisa: la lengua no es solo un objeto de conocimiento en sí mismo sino un instrumento de comunicación y diálogo intercultural. De este modo, conocer lenguas no supone únicamente haber desarrollado una competencia lingüística, aprender las normas que rigen el sistema de la lengua y el proceso comunicativo sino también ser capaz de utilizar cualquier recurso o estrategia que facilite y canalice, que construya, la acción de la comunicación social. Así, la competencia lingüística es funcional a la competencia comunicativa orientada socialmente; la capacidad de uso de la lengua como herramienta para hacer con, ser con y aprender el saber lengua en una sociedad dinámica y diversa. Las actuaciones se orientan a un propósito: conseguir un resultado concreto, real, social, por lo que el usuario ha de dialogar con otros ciudadanos competentes en lenguas y culturas.

El enfoque por tareas adopta un orientación hacia la acción social que va más allá del enfoque comunicativo e interactivo del "acto de habla". El enfoque por tareas se centra en la acción comunicativa con un otro en tanto agente social, proponiendo una diversificación de metodologías comunicativas que tienen en cuenta la diversidad cultural, lingüística y social. Esta perspectiva diseña un currículo procesal^{xi}, integrado y espiralado donde las UD siguen un recorrido inductivo-deductivo. La enseñanza y aprendizaje de lenguas siguen los proceso de adquisición y aprendizaje de las lenguas y de redescrpciones representacionales (RR) (Karmiloff-Smith, 1994) en tanto instancias iterativas de explicitación de los conocimientos que permiten el acceso, la disposición y la flexibilidad verbalizable de los mismos. El objetivo final de cada UD es realizar un trabajo completo, una macro tarea (como puede ser "presentarse", "hacer compras", etc.).

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

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

En las fases de adquisición de una L2/LE, durante la pubertad, la forma intuitiva de aprender propia de la adquisición de L1 no es igual, aunque no desaparece. El mecanismo de adquisición continúa aportando, aunque se necesite una instrucción y atención consciente a las formas lingüísticas. La velocidad en los procesos varía significativamente según el estudiante. Un adolescente que empieza a estudiar una L2/LE ya ha alcanzado

un nivel de desarrollo que le permite disponer, usar y trasladar dichas competencias, capacidades y estrategias de pensamiento superior.

El primer momento es siempre de escasa producción, pseudosilencioso, en el que sin embargo, se comprende. El estudiante necesita una gran cantidad de input (conocimientos, habilidades y destrezas en L2/LE) por parte del docente, aunque no produzca. La comprensión es previa a la producción y esta fase podría alargarse en el tiempo.

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

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

Por eso, desde una perspectiva psicopedagógica, el aprendizaje de una L2/LE requiere una combinación de input y output comprensibles. Entre el input del docente y el output del estudiante median procesos de internalización, automatización, consolidación, externalización que van desarrollados y practicados y, finalmente, explicitados (re-descripción). El input docente no corresponde con el intake (lo que comprende) del estudiante.

La reflexión metalingüística explícita habilita procesos de explicitación de las L1 y L2/LE y potencia procesos de desarrollo de la competencia comunicativa en lenguas. Asimismo, la atención hacia la lengua favorece instancias de control del sistema lingüístico. El objetivo de la enseñanza de la forma de la L2/LE es desarrollar el sistema lingüístico que es complejo. Pero, la complejidad se desarrolla de un modo procesal, internalizando el sistema y explicitando las reglas e hipótesis provisionales que construyen los estudiantes en las distintas fases de su interlengua^{xiv}.

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

Desde el punto de vista neuropsicopedagógico, el aprendizaje típico se realiza teniendo como supuestos que los estudiantes "hacen" y este hacer es una respuesta a consignas

para las que están capacitados para llevar adelante. El “no hacer” se interpreta en términos de no saber, de no comprender la respuesta, motivacionales, o a problemáticas que no dependen de la voluntad o de la maduración neurocognitiva del aprendiz.

El estilo de aprendizaje hace referencia a las distintas maneras en que se puede aprender^{xv}. El aprendizaje atípico funciona en contextos inclusivos altamente estructurados, pautados, temporalizados, guiados y previsible; sobretodo, pensados y diseñados según cada perfil y estilo individual, contemplando activamente la diversidad. El “no hacer” de estos aprendices responde a las NE (que pueden estar vinculadas a dificultades cognitivas, pedagógicas, emotivas [ansia, miedo]; motorios, etc. y no excluyentes entre ellas) cuyas barreras no han sido eliminadas impidiendo así la participación plena de los mismos. Se habla de estilos de aprendizaje cuando se conjuga la manera preferencial de aprender considerando los perfiles neuropsicológicos (PDF).

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

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

4. La inclusión de los estudiantes con diagnóstico de TEA en el aula de español

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

Las descripciones actuales de las personas con TEA se organizan en torno a dos dimensiones: la interacción y la comunicación social, intereses restringidos y conductas repetitivas. El perfil pedagógico de una persona con TEA no va de acuerdo con un enfoque de enseñanza de lenguas con una orientación estructural o comunicativa, un modelo de aprendizaje deductivo e interactivo o un modelo de aprendiz típico (como plantea el MCERL, NAP) justamente por su propia condición. Si se tienen en cuenta las descripciones diagnósticas de los estudiantes con TEA, las características neuro-psico-socio-biológicas complejas de origen conllevan, a nivel escolar, dificultades propias del trastorno.

Los estudiantes con TEA presentan dificultades en el área de la autonomía y necesitan guías que permitan un andamiaje en el proceso de realización de las tareas, en la ZDP. Estas competencias requieren un andamiaje estructurado del control ejecutivo, emotivo y representacional de las tareas para estudiantes con TEA. Sus características neurocognitivas, afectivas y comportamentales dan cuenta de dificultades del control represen-

tacional, de las FE y afectivo que posibilitan a personas con desarrollo típico alcanzar la autonomía.

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

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

Considerar una didáctica de lengua española orientada a las L2/LE que se ajuste a todos los casos de TEA es realizar un enfoque glotodidáctico integrador (modelo de currículo), inclusivo (paradigma educativo) y amplio (que contemple cada individualidad del espectro) a la vez. Esta idea resulta ambiciosa y, a su vez, problemática y difícil, pero necesaria. La propuesta en este trabajo es un planteo específico que surge de una necesidad que actualmente representa un vacío a nivel institucional, teórico y metodológico: cómo desde la escuela secundaria inclusiva realizar una propuesta de enseñanza de lengua española a estudiantes con diagnóstico certificado de TEA.

5. Didáctica inclusiva de la lengua española para estudiantes TEA

Una didáctica por competencias, según los enfoques comunicativo y por tareas (como establece el MCER o las NAP), y los lineamientos generales de la enseñanza de lenguas de los Ministerios de Instrucción, se dirige a estudiantes de un modo general, para aprendices típicos sin precisar ámbitos de necesidades educativas. Es decir, para sostener una equidad en educación y llevar adelante programas realmente inclusivos, es necesario rediseñar los lineamientos curriculares a los modos de aprender de los estudiantes con necesidades educativas diagnosticadas que derivan de sus perfiles neuropsicopedagógicos.

Las teorías, modelos, enfoques y paradigmas del TEA, los modelos de estudiantes de lengua española, las teorías del aprendizaje que se ajustan a procesos de adquisición y aprendizajes de lenguas, los enfoques didácticos que favorecen procesos de aprendizajes lingüísticos y comunicativos, la reglamentación sobre el currículo de lenguas en la escuela secundaria y el paradigma de inclusión en la escuela pública confluyen en un estudiante de español con diagnóstico de TEA en la escuela secundaria inclusiva y una glotodidáctica orientada a dicho estilo de aprendizaje. Enfoque necesario, pero ausente, cuyo vacío deja a los docentes de materia sin estrategias metodológicas para hacer frente a la labor cotidiana, a los estudiantes sin una propuesta curricular acorde, a los docentes integradores-apoyos sin herramientas para redactar un programa inclusivo, a la familia sin información

de cómo operar en el ámbito del EL2/LE y a las casas editoriales sin recursos para realizar el material didáctico apto.

El problema es la delimitación de la glotodidáctica del español en el secundario a estudiantes con TEA, respetando la reglamentación actual y el perfil de aprendizaje.

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

La enseñanza de la lengua española a estudiantes con TEA puede seguir un enfoque por tareas adaptando el diseño disciplinar curricular a su estilo de aprendizaje. Por lo tanto, la glotodidáctica requiere una revisión del modelo de aprendizaje.

Las barreras, dificultades o hiperhabilidades educativas que generan necesidades en los estudiantes con TEA, en el aula, se trabajan con el docente integrador, sostén o apoyo. La enseñanza de la lengua y la intervención inclusiva en aprendices con TEA se dan la mano en el concepto vygotskyano de mediación en la zona de desarrollo próximo (ZDP). La potenciación con el docente de apoyo-sostén o integrador es la herramienta (Vygotsky, 1979), el medio externo que estructura, organiza, (de)limita y guía el recorrido compartido entre lo que el estudiante sabe hacer solo (zona de desarrollo real) y las tareas a realizar (ZPD) con el soporte de un adulto-docente. En ese recorrido se potencia el aprendizaje para generar mayor autonomía, control y dominio de sus procesos, para hacerlo consciente de sus habilidades, más seguro de sus capacidades y para poder sobrellevar sus dificultades derivadas del trastorno. El concepto de Bruner (1986) de andamiaje hace referencia al rol del adulto en tanto docente que posibilita la emergencia del control emotivo, ejecutivo y representacional del objeto a aprender favoreciendo la integración, supervisión y el uso del conocimiento. Pero el docente sostén-integrador no es el que diseña el contenido disciplinar de la materia de lengua, es quien lo instrumentaliza.

Según el espectro lingüístico-comunicativo de los aprendices con TEA, la enseñanza inclusiva de lenguas, se realiza con un enfoque que genere configuraciones de apoyo para un estilo de procesamiento top-down cognitivo-afectivo-empático y privilegie un estilo de control bottom-up cognitivo-afectivo-empático para poder andamiar el aprendizaje del español y potenciar las dimensiones sensibles del TEA en el proceso educativo.

El aprendizaje de lenguas del TEA inicia desde la inclusión en las leyes (educativas y sanitarias) y en los enfoques glotodidácticos con modelos de estudiantes que consideren los estilos de aprendizajes. El modelo de enseñanza de lenguas inductivo, implícito y procesal tiene que atender a la explicitud paulatina de pocas categorías accesibles, controlables, redescribibles que en el TEA no son de procesamiento top-down. Requiere un diseño de currículo procesal e integrado donde las UD sigan el proceso de adquisición y aprendizaje de las lenguas. El objetivo de cada UD es realizar un trabajo final breve adaptado a niveles lingüísticos accesibles, controlables, explícitos con tareas cortas que no generen dificultad y estrés cognitivo-perceptivo-afectivo y fortalezcan las habilidades (por ejemplo, presentar a la familia con árbol genealógico). Este aprendizaje necesita el soporte del docente-integrador que atienda las dimensiones de NE del estudiante con TEA. Entre el docente de materia disciplinar con su enfoque glotodidáctico y el docente sostén-apoyo integrador se pone el cuerpo interdisciplinar en el proceso cotidiano de inclusión escolar.

6. Conclusión

Actualmente, la enseñanza de la lengua española a estudiantes con TEA sigue enfoques para estudiantes típicos con adaptaciones curriculares no específicas en lengua/s, sino generales. Para realizar una didáctica inclusiva se requiere una selección de los niveles de conocimientos, habilidades y competencias a aprender para la realización de tareas lingüísticas y comunicativas específicas que se programen en función del perfil cognitivo, dinámico y funcional del estudiante. El diseño curricular apunta a un modelo de estudiante con TEA que permita proponer métodos y estrategias conforme al perfil neuropsicopedagógico del aprendiz con TEA para aprender lenguas.

La propuesta sirve como documento institucional para trabajar la enseñanza del español en las escuelas secundarias con estudiantes con TEA y puede ampliarse a otros niveles educativos. Se ponen en relación los requerimientos de las diferentes instituciones, los lineamientos del currículo ministerial y las personas involucradas en educación con un approach acorde al perfil del aprendiz. Tanto los PEI-PPI como los materiales didácticos para estudiantes con TEA no se adecuan al estilo de aprendizaje de los mismos. Por lo que, la inclusión legal no es específicamente didáctica.

El estado de L1 de estudiantes con TEA permite conocer la base desde donde se construye la adquisición-aprendizaje del español y permite proponer un modelo de aprendizaje inclusivo y orientar un PEI-PPI. Esta articulación es válida para la propuesta curricular inclusiva del español en la escuela secundaria tanto de L1 como para las L2/LE.

Conocer el estilo de aprendizaje y el estado de L1 de los estudiantes permite generar currículos inclusivos y habilita propuestas válidas y fundamentadas de diseño y de construcción del material didáctico inclusivo de lengua española para estudiantes con TEA.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th). Washington, DC: Author.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. (2002). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales Texto Revisado (DSM-IV-TR)*. Barcelona: Masson.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA.
- ASPERGER, Hans. (2003). Bizarri, isolati e intelligenti. *Il primo approccio clinico e pedagogico ai bambini di Hans Asperger*. Trento: Erikson.
- BARON-COHEN, SIMON, Alan Leslie and Uta Frith. (1985). "Do children with autism have a theory of mind?". *Cognition*, vol. 21, pp. 37-46.
- BARON-COHEN, S.; D. Baldwin and M. Crowson. (1997). "Do children with autism use the speaker's direction of gaze strategy to crack the code of language?" *Child development*, 68, vol. 1, pp. 48-57.
- BAZZAN, C. and B. Benelli. (2006). "Se "tollerare" vuol dire "parlare": la capacità definitoria nei disturbi dello spettro autistico". *In Autismo e disturbi dello sviluppo*, vol. 4(3), Trento: Erikson.
- BRANDI, Luciana. (2005). "Linguaggio e comunicazione: dis/giunzioni autistiche" *Quaderni del Dipartimento di Linguistica*. Università di Firenze, vol. 15, pp. 169-192.
- BRUNER, Jerome. (1986). *El habla del niño*, Barcelona: Paidós.
- CHOMSKY, Noam. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge Mass: MIT Press.
- CHOMSKY, Noam. (1986^a). *El conocimiento del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- FILIPEK, P.; P.J. Accardo, S. Ashwal, G.T. Baranek, E.H. Cook, G. Dawson, B. Gordon, J. Gravel, et al. (2000). "Practice parameter: Screening and diagnosis of autism Report of the Quality Standards Subcommittee of the American Academy of Neurology and the Child Neurology Society". *Neurology*, vol. 55, pp. 468-479.

FRAWLEY, William. (2000). *Vygotsky y la Ciencia Cognitiva*. Buenos Aires: Paidós.

FREITAG, Christine.(2007). "The genetics of autistic disorders and its clinical relevance: a review of the literature". *Molecular Psychiatry*, vol. 12, pp. 2–22.

FREITAG, C.; W. Staal, Klauck, E. Duketis and R. Waltes. (2010). "Genetics of autistic disorders: review and clinical implications". *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 2010, vol. 19(3), 169-78.

FRITH, Uta and Happé Francesca. (1994). "Language and communication in autistic disorders". Philosophical Transactions of the Royal Society of London. *Series B: Biological Sciences*, vol. 346, pp. 135.

FRITH, Uta. (2016). Why is it difficult for people with autism to interact with other people? *Serious Science*.

HOBSON, Peter. (1990). "On acquiring knowledge about people and the capacity to pretend: Response to Leslie (1987)". *Psychological Review*, vol. 97(1), pp. 114-121.

HOBSON, Peter. (1991). "Against the theory of 'theory of mind'". *British Journal of Developmental Psychology*, vol. 9(1), pp. 33-51.

HOBSON, P. (1993). *Autism and the development of mind*. Erlbaum Ass. Ld: Hove, UK.

KANNER, L. (1943). "Autistic disturbances of affective contact". *Nervous Child*, vol. 2, pp. 217-250.

KANNER, Leo and Leon Eisenberg.(1956). "Early infantile autism 1943-1955". *American Journal of Orthopsychiatry*, vol. 26. pp. 55-65.

KARMILOFF-SMITH, Annette. (1992b). "Nature, Nurture and PDP: Preposterous Developmental Postulates?" *Connection Science*, vol. 4(3-4), pp. 253-269

KARMILOFF-SMITH, Annette. (1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza.

KARMILOFF-SMITH, Annette. (1998). "Developmental itself is the key to understanding developmental disorders". *Trends in Cognitive Sciences*, vol. 2(10), pp. 389-398.

LORD, C.; H. Tager-Flushberg and R. Paul. (2005). Language and communication in autism. Cohen and Volkmar (Eds.), *Handbook of autism and pervasive development disorders*, 2º ed. New York: John Wiley, 335-364.

MUHLE, REBECCA; Stephanie V. Trentacoste e Isabelle Rapin (2004) "The genetics of autism". *Pediatrics*, vol. 113, pp. e472-e486.

MA, D; D. Salyakina, J. Jaworski, I. Konidari, P. Whitehead, A. Andersen, J. Hoffman, S. Slifer, D. Hedges, et al. (2009). "A genome-wide association study of autism reveals a common novel risk locus at 5p14.1". *Ann Hum Genet*, 73, 263–273.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, trad. y adap. por el Instituto Cervantes.

MIUR. (2017). *Decreto Legislativo 13 aprile 2017*, n. 66 Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107. (17G00074).

MORENO SANDOVAL, Antonio. (2001). *Gramáticas de unificación y rasgos*. Madrid: Antonio Machado Libros.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. (1990). CIE-10. *Décima Edición de la Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud*. Ginebra: Autor.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. (2018). CIE-11. *Undécima Edición de la Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud*, Ginebra: Autor.

ORGANIZZAZIONE MONDIALE DELLA SANITÀ. (2001). *Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute (ICF)*. Trento, Erickson, 2002.

OZONOFF, SALLY; Bruce Pennington and Sally Rogers. (1991). "Executive function deficits in high-functioning autistic individuals: a relationship to theory of mind". *Journal of child psychology and psychiatry*, vol. 32(7), pp. 1081-1105.

PERKINS, M.; S. Dobbins, J. Boucher, S. Bol and P. Bloom. (2006). "Lexical Knowledge and Lexical Use in Autism". *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol.36, pp. 795-805.

RAPIN, I. and M. Dunn. (2003). "Update on the Language Disorders of Individuals on the Autistic Spectrum". *Brain & Developmental*, vol. 25, pp. 166-172.

RESOLUCIÓN CFE Nº 181 NAP: *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios–Lenguas Extranjeras. Educación Primaria y Secundaria*. Tucumán, 26 de septiembre, 2012.

RESOLUCIÓN CFE Nº 311 *Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad*. Buenos Aires, 15 de diciembre de 2016.

RIZZOLATTI, GIACOMO and L. Craighero. (2004). "The mirror neuron system". *Annual Review Neuroscience*, vol. 27, pp. 169-92.

SHRIBERG, P.; McSweeney, Klin, Volkman and Cohen. (2001). "Speech and prosody characteristics of adolescents and adults with high-functioning autism and Asperger syndrome". *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, vol. 5, pp. 1097-115.

SMALLEY, S. (1991). "Genetic influences in autism". *Psychiatric Clinic of North America*, 14, vol. 1, pp. 125-39.

TAGER-FLUSBERG, Helen. (1989). "A psycholinguistic perspective on language development in the autistic child". G. Dawson (Ed.), *Autism: Nature, diagnosis, and treatment (92-115)*. New York, US: Guilford Press.

TAGER-FLUSBERG, Helen. (1994). "Dissociations in form and function in the acquisition of language by autistic children". In *Tager-Flusberg (Ed.), Constraints on language acquisition: Studies of atypical children*, 175-194, Hillsdale, NJ: Erlbaum.

VIANELLO, Renzo. (2011). *Disabilità cognitive (nell'ottica per cui la comprensione dello sviluppo atipico favorisce anche la comprensione dello sviluppo tipico e più in generale il funzionamento della mente)*. Padova: Università degli Studi di Padova.

VOLDEN J. and C. Lord. (1991). "Neologisms and idiosyncratic language in autistic speakers". *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol. 21(2), pp. 109-130.

VYGOTSKY, Lev. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro.

WEISS, L. A.; D. Arking, M. J. Daly and A. Chakravarti. (2009). *A genome-wide linkage and association scan reveals novel loci for autism*. *Nature*, vol. 461, pp. 802–808.

WING, LORNA and Judith Gould. (1979). "Severe Impairments of Social Interaction and Associated Abnormalities in Children: Epidemiology and Classification". *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol. 9, pp. 11-29.

NOTAS

ⁱ Del positivismo a los de derechos humanos...

ⁱⁱ La definición de "neurotípico" hace referencia al desarrollo humano sin alteraciones.

ⁱⁱⁱ Primer lengua adquirida que, generalmente, representa la lengua oficial del país y que se imparte en la escuela. "Lengua madre" hace referencia a una lengua de donde derivan otras, como es el latín de las lenguas romances.

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

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

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

^{vii} Piano educativo individualizzato (programa educativo individualizado, en Italia), Programa Pedagógico para la Inclusión (BS. As., Argentina) o Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión (Córdoba, Argentina)

^{viii} Documento que indica, desde el paradigma de salud al que adscriben las leyes, la condición nosográfica.

^{ix} El PDF es el documento propedéutico y necesario para la predisposición del PEI-PPI. Define las competencias profesionales, el tipo de medidas y configuraciones de apoyo según el perfil neuropsicológico, el estilo de aprendizaje y los recursos estructurales necesarios para la inclusión escolar.

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

^{xi} La enseñanza de la L2/LE sigue un currículo procesal y progresivo en tres niveles: Nivel Inicial, A, (usuario básico); Intermedio, B, (usuario independiente) y avanzado, C, (usuario competente-L2=L1). En la escuela secundaria de primer nivel, la enseñanza del español alcanza el nivel A1; en la escuela secundaria de segundo nivel, el A2.

^{xii} Estudiantes autónomos, independientes y autodidactas: los investigadores son el objetivo de la educación obligatoria

^{xiii} La agramaticalidad no emerge en L1, sino en la L2/LE como parte del proceso de adquisición/aprendizaje.

^{xiv} Gramáticas artificiales intermedias que corresponden a los diferentes momentos por los que atraviesa el aprendiz

^{xv} Es el modo afectivo, social, fisiológico y neurocognitivo que permite identificar la manera en que el aprendiz interactúa, percibe, responde, interpela, reacciona, siente y se comporta en un entorno de aprendizaje.