



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

**ESTUDIO DE CASO SOBRE LOS INDICADORES DE ESTILO COGNITIVO EN
JÓVENES CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

TESIS DE MAESTRÍA PRESENTADA POR

YENNIFER PAOLA VILLA ROJAS¹

BOGOTÁ, MAYO 2014

¹ Licenciada en Educación con Énfasis en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

**ESTUDIO DE CASO SOBRE LOS INDICADORES DE ESTILO COGNITIVO EN
JÓVENES CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

TESIS DE MAESTRÍA PRESENTADA POR

YENNIFER PAOLA VILLA ROJAS²

DIRIGIDA POR

MG. CAROLINA HERNÁNDEZ VALBUENA

BOGOTÁ, MAYO DE 2014

² Licenciada en Educación con Énfasis en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional.

RESUMEN ANALÍTICO EDUCATIVO –RAE-

Tipo de documento: Tesis de Grado

Acceso al documento: Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central

Título del documento: Estudio de Caso sobre los Indicadores de Estilos Cognitivo en Jóvenes con Trastornos del Espectro Autista (TEA).

Autor (s): Yennifer Paola Villa Rojas

Director: Carolina Hernández Valbuena

Publicación: Bogotá, 2014

Unidad Patrocinante: Universidad Pedagógica Nacional

Palabras Claves: Estilo Cognitivo, Percepción de la Verticalidad, Reestructuración Cognitiva, Procesamiento de la Información, Relaciones Interpersonales, Trastornos del Espectro Autista (TEA).

Descripción:

El objetivo del presente proyecto de investigación es determinar los indicadores de Estilo Cognitivo, en dos casos de jóvenes con TEA, y establecer posibles relaciones con las áreas de desarrollo alteradas en el Espectro Autista. De esta manera aportar a la comprensión de sus maneras de aprender. El diseño es un estudio de caso múltiple. Los resultados permiten observar movilidad en las áreas de desarrollo de cada joven, es decir, transformación en el área comunicativa desde la infancia hasta la juventud, igual a nivel social, imaginativo o simbólico; por su parte, los perfiles de Estilo Cognitivo de los dos casos son muy similares al confiar en factores internos a la hora de ubicar la vertical u horizontal, tener buena capacidad de reestructuración cognitiva, sin llegar a ser excepcional, un procesamiento de información donde con dificultad inhiben las conductas automáticas y relaciones sociales de tipo impersonal con preferencia al trabajo individual. Por otra parte, se hace una propuesta de estrategias, apoyos y adaptaciones para la aplicación de los instrumentos de caracterización de cada indicador con el fin de reconocer las particularidades de la población y garantizar validez en los datos.

Fuentes:

Frith, U. (1989). *Autismo: Hacia una explicación del enigma*. Madrid: Alianza Editorial.

Happé, F. (1994). *Introducción al Autismo*. España: Alianza Editorial.

Hederich, C. (2013). Estilística Educativa. *Revista Colombiana de Educación*, 64, 21 -26.

Riviére, A. (2002). *IDEA: Inventario del Espectro Autista*. Argentina: Fundación para el Desarrollo de los Estudios Cognitivos.

Witkin, H y Goodenough, D. (1981). *Estilos cognitivos naturaleza y orígenes*. España: Pirámide.

Contenidos:

Capítulo I El Estudio: se aborda la justificación, planteamiento del problema, preguntas de investigación, objetivos general y específicos junto a los alcances y limitaciones. *Capítulo II Contextualización:* Descripción del ambiente de educación no formal, microhistoria sobre el Señor Spock y Data a bordo de la Flota Estelar. *Capítulo III Antecedentes de Investigación:* Exposición de los aportes investigativos sobre la relación entre Estilo Cognitivo y Discapacidad; especificación de aquellos que han tomado como eje central a la población con TEA. *Capítulo IV Marco Teórico:* Comprensiones teóricas en un marco histórico sobre la noción de Autismo hacia los TEA; áreas alteradas en los TEA; Estilo Cognitivo y su construcción conceptual e Indicadores de Estilo Cognitivo en la Dimensión Dependencia e Independencia de Campo (DIC). *Capítulo V Metodología:* Diseño de la investigación, muestra, descripción de los instrumentos utilizados y su objetivo, análisis de datos y procedimiento según las fases. *Capítulo VI Resultados:* Presentación de los perfiles de cada caso a nivel de las áreas alteradas en los TEA. Adaptaciones realizadas a los instrumentos de caracterización para el Estilo Cognitivo junto a los perfiles de Estilo Cognitivo individuales e identificación de similitudes y diferencias entre casos. Para finalizar, las posibles relaciones entre las características de los TEA y las pertenecientes al Estilo Cognitivo. *Capítulo VII Discusión y Conclusiones:* Presentación de los aportes, reflexiones y nuevos aprendizajes generados a partir del estudio. Por último, *Referentes Bibliográficos y Anexos de la Investigación*.

Metodología:

El diseño de investigación es un estudio de caso múltiple. Se toman dos casos que se identifican con los seudónimos: Spock y Data. Cada joven tiene el mismo proceso de caracterización con idénticos instrumentos y análisis tanto individual como colectivo. Asimismo, el enfoque es mixto con preferencia cualitativa. Lo anterior permite realizar un primer acercamiento a las posibles relaciones existentes entre Indicadores de Estilos Cognitivo y Áreas de Desarrollo Alteradas en población con TEA, al ser éste un tema de estudio reciente y con pocos desarrollos.

Para la investigación se construye mediante análisis con el Software Atlas ti el análisis de la información. Los instrumentos utilizados son: IDEA, ASDI, EA, MCHAT, Test de Sally y Ana, Entrevistas Familiar, Entrevista Individual, RFT, Test de Botellas, EFT y Test de Stroop.

Conclusiones:

Al respecto de los objetivos, se concluye que es clara la movilidad en las áreas de desarrollo alteradas en Spock y Data a lo largo de su vida, es decir, el Espectro como lo planteó Riviére (2002) permite identificar los avances que tiene cada sujeto mediante su participación en los ambientes educativos, familiares y sociales, por ejemplo, se observó como Spock en el área social en su niñez era un sujeto Pasivo, entrada la preadolescencia Activo pero Extraño y en la actualidad es un joven Hiperformal, como lo propone Wing (1994); situación semejante ha vivido Data quien fuese en su infancia Aislado y desde su adolescencia a el momento actual una persona Activa pero Extraña, en otras palabras, cada uno de los casos ha experimentado su desarrollo de modo diferencial.

Por otra parte, en los indicadores de Estilo Cognitivo se encuentran perfiles muy similares entre los dos jóvenes, es decir, existe una clara confianza en los factores internos a la hora de ubicar la verticalidad, la cual es cercana a la medida ideal que es 0; esto mismo ocurre con la ubicación de la horizontalidad, donde el ángulo de desviación es en promedio 2,3° entre los dos jóvenes lo que está muy cercano al ángulo 0 que es la medida perfecta.

En consecuencia, los perfiles de Spock y Data desde los indicadores de estilo cognitivo, visibilizan una tendencia de los dos hacia la Independencia de Campo (IC), suponiendo, además, que mientras avanza el Espectro Autista hacia los Niveles de mayor necesidad de apoyo, más se acentúan la confianza en factores internos, reestructuración cognitiva, procesamiento de información de tipo articulado y relaciones sociales impersonales.

En temas relacionados con el procesamiento de la información el resultado es interesante, debido a que los dos tienen una medida negativa, Spock -11 y Data -14, según la prueba esto implica una dificultad para inhibir las respuestas automáticas, haciendo mucho ruido en su cognición la información que se encuentra alrededor, en otras palabras, no logran controlar su atención selectiva. Además, Spock obtuvo el mismo número de aciertos en el tiempo establecido en lectura de palabras y colores, situación que no es esperada pues según la teoría es mucho más fácil leer palabras que reconocer colores.

Por su parte, en el indicador de relaciones interpersonales los dos jóvenes muestran una tendencia al trabajo individual, relaciones de tipo impersonal, separación clara entre ellos y su entorno, menor tendencia a buscar información en el campo social, aunque Data es percibido como distante y frío, mientras Spock en términos de cercano y cálido con los otros, situación que ocurre debido al uso que hace de estrategias sociales de adaptación.

Fecha elaboración resumen: Mayo 13 de 2014

Agradecimientos

Con profundo sentimiento quiero agradecer este viaje intergaláctico a Dios, el encargado de dirigir cada parte de mi vida y permitirme una construcción y de-construcción constante como persona, mediante experiencias tan valiosas como el presente trabajo de investigación.

Mis más sentidos agradecimientos a la maestra, colega, asesora, investigadora y amiga Carolina Hernández quien con su experticia me encaminó hacia mundos pocos explorados pero donde existen otros tipos de sujetos que expresan la transformación de lo humano. Gracias por cuestionarme y hacerme dudar como Educadora Especial en este primer acercamiento a otros mundos.

Igualmente, mi profunda gratitud para Spock, Data y sus familias, quienes me permitieron abordar la Flota Estelar en su compañía, logrando un acercamiento entre mundos, siendo posible reconstruir sus historias desde las palabras, vivencias y proyecciones propias. Enormemente agradecida por el contacto directo con los mundos más allá de la tierra y lo naturalizado.

Reconozco también el apoyo y comprensión por parte de mis estudiantes del Programa OAT y compañeras de trabajo Claudia Moreno, Claudia Ramírez, Paola Rodríguez y Angélica Taborda quienes siempre tuvieron una voz de aliento, sonrisas y comentarios para aportar al viaje por la vía láctea, en los momentos donde entraba y salía de la Flota Estelar.

Por último, y no menos importante quiero valorar la paciencia y apoyo de mi familia. Mi madre siempre con su confianza en el viaje emprendido, mi hermano con su gran talento para comprender aquello incomprensible desde mi lógica, atento y sensato, admiración hacia él

siempre. Y mi compañero silencioso de lectura Bruisser, bastaba verte para darse cuenta que si se podía continuar y que las maletas no se podían desempacar. Exploraste el universo junto a mí.

Y para cerrar, una pequeña reflexión, somos más vulcanos, andorianos, tellaristas, de lo que pensamos.

¿Qué es ser “Asperger” para mí?

Es una especie de condición en la que sientes que hay algo dentro de ti. Eso se manifiesta en tus acciones y dichos con los demás, cuando ven algo único en lo que haces; es percibir el mundo de maneras diferentes y tratar de descubrir que siente o piensa la gente, comprender puntos de vista y conocer cosas que la gente suele pasar por desapercibidas; tener actitudes entre juveniles y adultas ante cualquier situación, aunque hay ciertos detalles incómodos que te hacen diferente de los demás.

Es comunicar ideas, sentimientos y necesidades de manera distinta, identificar ciertos detalles en tu forma de ser y en la de los demás, conocer historias y buscar la forma de contarlas lo más accesible posible, aprender de diferentes formas las cosas básicas de la vida, identificar miedos, inseguridades, gustos y dificultades.

No es la típica discapacidad que es visible, es una cualidad que florece desde adentro. Es una oportunidad de derribar los muros del miedo y la inseguridad. Es la cualidad que lo hace único a uno.

Spock

TABLA DE CONTENIDO

<i>RESUMEN ANALÍTICO EDUCATIVO –RAE–</i>	<i>I</i>
<i>Agradecimientos</i>	<i>IV</i>
<i>Resumen</i>	<i>XII</i>
<i>Abstract</i>	<i>XII</i>
<i>Introducción</i>	<i>1</i>
<i>Capítulo I</i>	<i>5</i>
<i>El Estudio</i>	<i>5</i>
Justificación.....	<i>5</i>
Planteamiento del Problema	<i>8</i>
Objetivos	<i>14</i>
Alcances y Limitaciones	<i>15</i>
<i>Capítulo II</i>	<i>16</i>
<i>Contextualización</i>	<i>16</i>
Ambiente de Educación No Formal	<i>16</i>
¿Quién es Spock?	<i>19</i>
¿Quién es Data?	<i>22</i>
<i>Capítulo III</i>	<i>25</i>
<i>Antecedentes de Investigación</i>	<i>25</i>
Estilística Educativa y Discapacidad	<i>25</i>
Estilística Educativa y Trastornos del Espectro Autista (TEA)	<i>27</i>
<i>Capítulo IV</i>	<i>31</i>
<i>Marco Teórico</i>	<i>31</i>
Del Autismo Hacia los Trastornos del Espectro Autista (TEA)	<i>31</i>
Trastornos del Espectro Autista (TEA) y sus Dimensiones de Desarrollo Alteradas	<i>36</i>
El Estilo Cognitivo y su Construcción Conceptual	<i>43</i>
Indicadores de Estilo Cognitivo en la Dimensión Dependencia e Independencia de Campo (DIC).....	<i>46</i>
<i>Capítulo V</i>	<i>54</i>
<i>Metodología</i>	<i>54</i>
Diseño	<i>54</i>
Súperfamilias, Familias y Categorías de la Investigación	<i>54</i>
Casos	<i>55</i>

Instrumentos.....	56
Instrumentos de Caracterización para los Trastornos del Espectro Autista (TEA).	56
Instrumentos de Caracterización para los Indicadores de Estilo Cognitivo.....	61
Aspectos Procedimentales.....	64
Análisis de Información.....	65
Capítulo VI.....	66
Resultados.....	66
Perfil Personal Áreas de Desarrollo Alteradas en los Trastornos del Espectro Autista (TEA): Spock	67
Perfil Personal Áreas de Desarrollo Alteradas en los Trastornos del Espectro Autista (TEA): Data	95
Estrategias, Apoyos y Adaptaciones Pedagógicas para la Aplicación de los Instrumentos que Caracterizan el Estilo Cognitivo.....	115
Perfil Personal Indicadores de Estilo Cognitivo: Spock	122
Perfil Personal Indicadores de Estilo Cognitivo: Data	133
Comparación entre Perfiles de Estilo Cognitivo: Spock y Data	142
Capítulo VII.....	147
Discusión y Conclusiones	147
Referencias Bibliográficas.....	159
Anexos	163

LISTA DE TABLAS

<i>Tabla 1 Triada de Alteraciones en el Autismo según Wing (1988)</i>	34
<i>Tabla 2 Escalas y Dimensiones Alteradas en la Población con TEA según Riviére (2002)</i>	38
<i>Tabla 3 Descripción Casos de Personas con TEA Según la Escala del Desarrollo Social, Riviére (2002)</i>	38
<i>Tabla 4 Descripción Casos de Personas con TEA Según la Escala de Comunicación y Lenguaje, Riviére (2002)</i>	39
<i>Tabla 5 Descripción Casos de Personas con TEA según la Escala de Anticipación y Flexibilidad, Riviére (2002)</i>	40
<i>Tabla 6 Descripción Casos de Personas con TEA Según la Escala de la Simbolización, Riviére (2002)</i>	42
<i>Tabla 7 Dimensiones Cognitivas Donde se Requiere la Aptitud de Reestructuración</i>	49
<i>Tabla 8 Operadores Ocultos de la TOC</i>	51
<i>Tabla 9 Súperfamilias, Familias y Categorías de la Investigación</i>	55
<i>Tabla 10 Casos de la Investigación</i>	55
<i>Tabla 11. Caracterización del Espectro Autista a través de los Instrumentos, Spock.</i>	93
<i>Tabla 12. Caracterización del Espectro Autista a través de los Instrumentos, Data.</i>	113
<i>Tabla 13 Estructura Estrategias, Apoyos y Adaptaciones Pedagógicas a partir de los Aportes.</i>	121
<i>Tabla 14 Resultados Test de Stroop, Spock</i>	128
<i>Tabla 15 Resultados Test de Stroop Tiempo Indeterminado, Spock</i>	129
<i>Tabla 16 Características Sociales según el Estilo Cognitivo, (DIC)</i>	131
<i>Tabla 17 Resultados Test de Stroop, Data</i>	138
<i>Tabla 18 Resultados Test de Stroop Tiempo Indeterminado, Data</i>	139
<i>Tabla 19 Estructura para la caracterización de los Apoyos Individualizados según Thompson et al. (2007, p.69)</i>	149

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1. Sistema de Herramientas Implementadas en el Programa OAT</i>	<i>18</i>
<i>Figura 2. Estructura Establecida para el Análisis de Resultados del Estudio</i>	<i>66</i>
<i>Figura 3. Proceso de Validación Estrategias, Apoyos y Adaptaciones.....</i>	<i>117</i>
<i>Figura 4. Botella Perteneciente a la Instrucción General Test de Botellas, Correcta.....</i>	<i>118</i>
<i>Figura 5. Botella Perteneciente a la Instrucción General Test de Botellas, Incorrecta.....</i>	<i>119</i>
<i>Figura 6. Instrucciones según cada Hoja del Test de Stroop, Correctas.</i>	<i>119</i>
<i>Figura 7. Instrucciones según cada Hoja del Test de Stroop, Incorrectas.</i>	<i>120</i>
<i>Figura 8. Botellas Boca Abajo Anuladas en la Prueba de Spock.....</i>	<i>123</i>
<i>Figura 9. Adaptación a las Botellas del Test.</i>	<i>123</i>
<i>Figura 10. Hoja N°3 Test de Botellas, Spock</i>	<i>124</i>
<i>Figura 11. Test de Stroop Hoja N° 3.....</i>	<i>127</i>
<i>Figura 12. Instrucciones del Test de Stroop.</i>	<i>127</i>
<i>Figura 13. Resultados Efecto Stroop en Spock.</i>	<i>128</i>
<i>Figura 14. Hoja 1 Respuestas Data, Test de Botellas</i>	<i>134</i>
<i>Figura 15. Botella Hoja 2, con la medida perfecta en su horizontalidad.....</i>	<i>134</i>
<i>Figura 16. Hoja N° 3 Test de Botellas, Data.</i>	<i>135</i>
<i>Figura 17. Resultados Efecto Stroop en Data</i>	<i>138</i>
<i>Figura 18. Comparativo Respuestas Test de Botellas, Spock y Data.....</i>	<i>143</i>
<i>Figura 19. Comparativo entre los Resultados del Efecto Stroop en Spock y Data</i>	<i>145</i>
<i>Figura 20. Movilidad en las Áreas de Desarrollo Alteradas en los TEA, Spock y Data.....</i>	<i>148</i>
<i>Figura 21. TEA y Estilos Cognitivos DIC.....</i>	<i>155</i>

LISTA DE ANEXOS

<i>Anexo 1. Consentimientos Informados.....</i>	<i>163</i>
<i>Anexo 2. Encuesta de Caracterización Sociodemográfica.....</i>	<i>164</i>
<i>Anexo 3. IDEA: Inventario del Espectro Autista.</i>	<i>166</i>
<i>Anexo 4 Entrevista Diagnóstica para el Síndrome de Asperger</i>	<i>167</i>
<i>Anexo 5. Escala Autónoma para la Detección del Síndrome de Asperger y el Autismo de Alto Funcionamiento (EA.).....</i>	<i>168</i>
<i>Anexo 6. Lista de Verificación para el Autismo en Niños Pequeños Modificada (MCHAT) 169</i>	
<i>Anexo 7. Test de Sally y Ana.</i>	<i>173</i>
<i>Anexo 8. Entrevista Familiar.</i>	<i>174</i>
<i>Anexo 9. Entrevista Joven con TEA.</i>	<i>175</i>
<i>Anexo 10. Test de Botellas.....</i>	<i>176</i>
<i>Anexo 11. Test de Figuras Enmascaradas (EFT).</i>	<i>177</i>
<i>Anexo 12. Test de Stroop.</i>	<i>178</i>
<i>Anexo 13. Apartes de Unidad Hermenéutica TEA.....</i>	<i>179</i>
<i>Anexo 14. Aportes de los Expertos al Conjunto de Estrategias, Apoyos y Adaptaciones Pedagógicas.....</i>	<i>181</i>

Resumen

La investigación tiene como objetivo determinar los indicadores de Estilo Cognitivo en dos casos de jóvenes con TEA: Spock y Data, y establecer relaciones con las áreas de desarrollo alteradas para aportar a las comprensiones sobre sus maneras particulares de aprender. Se desarrolla a través de un estudio de caso múltiple de tipo mixto. La fundamentación teórica es con base a los desarrollos investigativos sobre Trastornos del Espectro Autista (Wing; Frith, Riviére, Happé) y Estilo Cognitivo desde sus indicadores: percepción de la verticalidad, reestructuración cognitiva, procesamiento de la información y relaciones interpersonales (Witkin y Goodenough; Frank y Noble; Best). Los resultados permiten observar una tendencia de Spock y Data a confiar en factores internos, actuar sobre su campo estimular, no lograr con facilidad inhibir respuestas automáticas y preferir el trabajo individual junto a interacciones sociales de tipo impersonal, además, se establecen relaciones de orden teórico entre dimensiones del trastorno como el sentido de la actividad y el procesamiento de la información, anticipación e inflexibilidad y reestructuración cognitiva.

Abstract

The research aims to determine indicators of Cognitive Style on two cases of young people with ASD: Spock and Data, and establish relationships with areas of altered development to contribute to the comprehensions on their particular ways of learn. It develops through a multiple case study of mixed type. The theoretical foundation is based on research developments on Autism Spectrum Disorders (Wing; Frith; Riviére; Happé) and Cognitive Style from its indicators: perception of verticality, cognitive restructuring, information processing and interpersonal relationships (Witkin and Goodenough; Frank and Noble; Best). The results allow us to observe a trend of Spock and Data to confide on internal factors, act about his stimulus field, failing to inhibit automatic responses easily and prefer individual work by impersonal social

interactions such further theoretical relations are established by between disorder dimensions as the sense of activity and information processing , anticipation and inflexibility and cognitive restructuring.

Introducción

El grupo de investigación Estilos Cognitivos adscrito a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) cuenta con más de 20 años de tradición académica, logrando consolidar multiplicidad de aportes al sistema educativo desde una perspectiva estilística donde confluyen los estilos cognitivos, de aprendizaje y enseñanza, inherentes a estudiantes y maestros. Actualmente se interesa y avanza en la caracterización de las maneras particulares en que aprende la población con discapacidad, inscribiéndose el estudio que se presenta a continuación en esta línea de trabajo.

Un primer momento de problematización sobre el Estilo Cognitivo y su relación con la discapacidad surge desde el campo psicológico y educativo; donde se visibilizan posibles aportes que tendría la categoría Estilo Cognitivo desde su construcción conceptual para la comprensión sobre los Trastornos del Espectro Autista (TEA)³. Dinamizando nuevas lógicas a la hora de abordar su formación, el diseño de apoyos y su inclusión educativa.

Otros argumentos guardan relación con la creciente visibilización de la población con discapacidad en el mundo, siendo un grupo poblacional diverso que obtiene los peores resultados académicos, tasas altas de fracaso escolar e inasistencia, es decir, no participación en los procesos educativos formales por parte de un gran número de niños, niñas, jóvenes y adultos. (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2011). Cabe resaltar que aunque las anteriores son cifras mundiales, en Colombia ocurre un fenómeno similar, esto es, una presencia progresiva por parte de población con discapacidad en diferentes sectores sociales como la escuela, según el

³ A lo largo del documento se utilizará la abreviatura TEA para enunciar los Trastornos del Espectro Autista.

Censo de 2005 realizado por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE)⁴ por cada 100 ciudadanos 6,4% tiene una discapacidad, en síntesis, 2.632.255 colombianos encuestados requieren de algún tipo de apoyo para poder desenvolverse en su vida cotidiana.

Se genera entonces un llamado al sistema educativo para pensar en los otros, es decir, en sujetos que son parte de la escuela o ingresan a ella y que demandan maneras diferentes de enseñar, brindar apoyos y flexibilizar los currículos; para ello la noción de Estilo Cognitivo permitiría una nueva forma de entender la discapacidad, debido a que centra el interés en reconocer la diferencias cognitivas existentes en cada persona y visibiliza vacíos conceptuales sobre las maneras particulares de aprender que tienen, por ejemplo, las personas con TEA. Lo que al ser abordado aportaría a la construcción de una inclusión educativa más allá de los esencialismos y el voluntarismo valorativo, sino en la lógica del derecho a ser educado.

De manera que, se establece como objetivo del estudio determinar los indicadores de Estilo Cognitivo: percepción de la verticalidad, reestructuración cognitiva, procesamiento de la información y relaciones interpersonales en dos jóvenes con TEA; luego, constituir posibles relaciones entre los indicadores de Estilo Cognitivo y las áreas de desarrollo alteradas en la población con TEA, según la caracterización establecida mediante los planteamientos de Rivière (2002) contenidos en el Inventario del Espectro Autista (IDEA).

Se cimentan así bases iniciales para discutir la existencia y forma particular de los estilos cognitivos en sujetos con TEA, mediante una metodología de estudio de caso múltiple y enfoque mixto. El punto de partida es la documentación de cada caso para generar algunas contribuciones

⁴ Es importante recordar que el Censo 2005 ha sido objeto de críticas debido a la metodología utilizada para caracterizar a la población con discapacidad en el territorio colombiano, alegando un gran número de familias y personas que nunca se les preguntó; por tanto, se presume que el número puede ser mucho mayor del presentado.

y discusiones en torno a la comprensión de los TEA desde una perspectiva cognitiva, identificar diferencias y similitudes entre los jóvenes y adaptar pedagógicamente los instrumentos de caracterización existentes de Estilo Cognitivo, para proponer probables perfiles estilísticos.

Por tanto, se recurre al Programa “Opciones y Apoyos para la Transición a la Vida Adulta de Jóvenes con Discapacidad Intelectual” (OAT),⁵ al cual pertenecen los dos casos, para realizar allí el estudio; este es un programa construido desde una perspectiva social sobre la discapacidad, prácticas reales de autodeterminación y ejercicio pleno de los derechos por parte de la población.

Ahora bien, los casos son dos jóvenes con TEA, Spock y Data, quienes deciden enunciarse de esta manera, la razón, su interés por la serie Viaje a las Estrellas, donde cada uno tiene orígenes diferentes a los humanos, es decir, vulcano y androide; el primero tiene 25 años, con nacionalidad Colombiana y el segundo con 22 años y de origen Venezolano.

Para ilustrar el camino recorrido por la investigación, se estructuran VIII capítulos que recogen la experiencia y dejan la discusión abierta, los cuales son:

Capítulo I El Estudio: se aborda la justificación, planteamiento del problema, preguntas de investigación, objetivos general y específicos junto a los alcances y limitaciones.

Capítulo II Contextualización: Descripción del ambiente de educación no formal, microhistoria sobre el Señor Spock y Data a bordo de la Flota Estelar.

⁵ A lo largo del documento se utilizará Programa OAT para enunciar el ambiente donde se realizó la investigación, Programa “Opciones y Apoyos para la Transición a la Vida Adulta de Jóvenes con Discapacidad Intelectual”.

Capítulo III Antecedentes de Investigación: Exposición de los aportes investigativos sobre la relación entre Estilo Cognitivo y Discapacidad; especificación de aquellos que han tomado como eje central a la población con TEA.

Capítulo IV Marco Teórico: Comprensiones teóricas en un marco histórico sobre la noción de Autismo hacia los TEA; áreas alteradas en los TEA; Estilo Cognitivo y su construcción conceptual e Indicadores de Estilo Cognitivo en la Dimensión Dependencia e Independencia de Campo (DIC).

Capítulo V Metodología: Diseño de la investigación, muestra, descripción de los instrumentos utilizados y su objetivo, análisis de datos y procedimiento según las fases.

Capítulo VI Resultados: Presentación de los perfiles de cada caso a nivel de las áreas alteradas en los TEA. Adaptaciones realizadas a los instrumentos de caracterización para el Estilo Cognitivo junto a los perfiles de Estilo Cognitivo individuales e identificación de similitudes y diferencias entre casos. Para finalizar, las posibles relaciones entre las características de los TEA y las pertenecientes al Estilo Cognitivo.

Capítulo VII Discusión y Conclusiones: Presentación de los aportes, reflexiones y nuevos aprendizajes generados a partir del estudio.

Por último, *Referentes Bibliográficos y Anexos* de la Investigación.

Capítulo I

El Estudio

Justificación

En el presente estudio se considera que la noción de Estilo Cognitivo permite entender la discapacidad desde una nueva perspectiva, al posibilitar el conocimiento sobre otras maneras particulares en que los sujetos, específicamente con TEA, aprenden, reconociendo así diferencias cognitivas que requieren ser investigadas. No se trata aquí de generar un manual para docentes, en oposición a esta mirada restringida, se propone caracterizar las otras cogniciones, sus itinerarios y tendencias, para poder así, construir evidencia que permita sobrepasar las ideas centradas en el déficit para ubicarse en comprensiones como la planteada por Happé (1997) quien afirma:

(...) Por tanto, es posible pensar que este equilibrio (entre las preferencias por las partes en vez de por el todo) es afín a un Estilo Cognitivo, que puede variar en la población normal. Sin duda, este estilo podría estar sujeto a influencias ambientales, pero puede tener un componente genético. (p, 11)

Dicho de otro modo, las particularidades identificadas en la población con TEA desde la Teoría de la Coherencia Central antes de hablar de dificultades están denotando una manera particular de construir conocimiento, a la cual se le debe prestar atención, enlazando además estos desarrollos con otras teorías que también explican los TEA.

Es así, como Frith (1989) plantea las siguientes líneas de comprensión sobre los TEA halladas en la literatura, aunque cabe acotar que en su mayoría han estado centradas en la etapa infantil, obviando la juventud y adultez, la conexión entre ellas permitiría una aprehensión más amplia del Espectro, las cuales son:

Enfoque Emocional: centrada en la ruptura entre el niño y su madre, lo cual se sustenta desde un enfoque psicoanalítico.

Enfoque Biológico: énfasis en el sistema nervioso y sus alteraciones, indagación sobre elementos químicos, hormonales, fisiológicos, entre otros.

Enfoque Comportamental – Cognitivo: donde exponentes como Barón-Cohen, Leslie y Frith (como se citó en Frith, 1989) han desarrollado modelos sobre el Autismo partiendo de análisis sobre la Teoría de la Mente, Coherencia Central y la Hipersistematización. Se focalizan esfuerzos sobre lo que ocurre dentro del sujeto con TEA.

Adicional, una cuarta línea de aprehensión estaría vinculada a las “Comunidades Autísticas” donde la misma población con TEA propone y expresa sus formas particulares de aprehender el mundo en contra de las medidas de normalidad establecidas por los “neurotípicos”⁶. Esto demarcará en el futuro un avance significativo sobre el trabajo con la población, pues su experiencia se transformará en aportes para profesionales de diferentes áreas.

Por otra parte, la posibilidad de obtener información veraz sobre los indicadores de Estilo Cognitivo: Percepción de la Verticalidad, Reestructuración Cognitiva, Procesamiento de la Información y Relaciones Interpersonales puede facilitar la identificación de semejanzas y diferencias entre Spock y Data según su ubicación en el Espectro, es decir, abrir la discusión sobre diferencias dentro del mismo grupo poblacional; al mismo tiempo, identificar posibles relaciones entre las tendencias estilísticas y las áreas de desarrollo alteradas en los TEA.

⁶ Denominación utilizada por las comunidades autísticas en un ejercicio de oposición sobre todos aquellos que han estandarizado sus formas particulares de comportarse, comunicarse y socializar, el objetivo es dar apertura a otras maneras que sobrepasan la normalidad.

En consecuencia, se obtendrían perfiles estilísticos donde se establecen relaciones entre Estilo Cognitivo y TEA; además, una nueva ruta de comprensión sobre los caminos cognitivos utilizados por las personas con TEA a nivel de aprendizaje. La visibilidad cae sobre cogniciones no estandarizadas que retan las teorías del desarrollo e inteligencia.

Por último, los alcances de la investigación aunque no son generalizables debido al tamaño de la muestra, permiten instaurar las bases de la noción estilística en casos específicos de jóvenes con TEA, con aportes a la caracterización sobre sus formas particulares de aprender; además, se desarrollan aportes para el campo investigativo, desde una perspectiva teórica. También, coexiste la posibilidad de pensar en futuros trabajos donde se ahonde en la categoría Estilo Cognitivo pero con diferentes niveles educativos, edades, estratos socioeconómicos y géneros de la población con TEA.

Planteamiento del Problema

Por generaciones las investigaciones en torno al Estilo Cognitivo han estado dirigidas a población sin discapacidad, lo que ha permitido reconocer desde una base cognitiva que no hay un solo tipo de sujeto, además, percibir el desarrollo cognitivo desde una perspectiva multilíneal (Hederich y Camargo, 1999) concurriendo este en todas las personas, pero por vías alternas, en otras palabras, construye cada persona, de manera individual rutas cognitivas que le permite llegar al punto final de la tarea emprendida.

Es así como, el Estilo Cognitivo hace referencia a:

(...) las modalidades generales para la percepción, la organización y el procesamiento de la información, modalidades que se manifiestan en variaciones en las estrategias, planes y caminos específicos seguidos por los sujetos en el momento en que llevan a cabo una tarea cognitiva. (Hederich y Camargo, 1999, p. 39)

Permitiendo esta noción reconocer las diferencias entre los sujetos, además, entrevé una necesidad por diversificar las comprensiones sobre las formas de aprender y enseñar, pues a nivel cognitivo también existe diversidad, por lo que es importante esta perspectiva para entender la discapacidad desde un marco neutral donde se prioriza el valor por otras formas de construir conocimiento, y no el déficit o carencia.

En consecuencia, y a pasos cada vez más ligeros las investigaciones sobre Estilos Cognitivos han comenzado a interesarse por caracterizar a la población con discapacidad, para vislumbrar este panorama es muy útil el análisis bibliométrico realizado por Hederich (2013) quien refiere que a nivel educativo un 12% de los estudios publicados se han realizado en

ambientes de educación especial, es decir, aulas exclusivas, abordando dimensiones del Estilo que van desde los estilos de aprendizaje hasta los estilos cognitivos.

También, se encuentra que entre las principales temáticas en la producción de conocimiento actual están: 1) Los estilos cognitivos o de aprendizaje en la educación virtual, o a distancia; 2) los estilos de enseñanza, y 3) los estilos cognitivos o de enseñanza en situaciones de discapacidad. (Hederich, 2013, p. 39). Esta última temática ha abordado la caracterización desde diferentes dimensiones estilísticas o la formulación de estrategias para procesos de educación especial en niños Sordos, con Déficit de Atención e Hiperactividad o Síndrome de Down. Colocándose a prueba la noción misma de estilo.

Por esta razón, es fundamental lograr mayor profundidad en las investigaciones que permitan ahondar los indicadores que definen el Estilo Cognitivo, particularmente en la población con TEA, la cual presenta una problemática importante, y es el desconocimiento sobre su existencia, es decir, poca apropiación de las construcciones en torno al trastorno y su espectro de posibilidades, situación que genera una ausencia de estrategias pedagógicas que reconozcan la particularidad de cada sujeto para desde allí apoyar su formación.

A propósito, de la necesidad por conocer aún más sobre los TEA, confluyen los aportes de teóricas como Happé (1997) quien ha afirmado que la forma específica con que desde los TEA se procesa la información y que se ha denominado como coherencia central débil estaría mostrando un Estilo Cognitivo, argumento que requiere ser tomado como referencia, pero abordado con fundamentos desde la perspectiva estilística, abriéndose una nueva ruta de comprensión.

En este orden de ideas, la inclusión del concepto Estilo Cognitivo como elemento interviniente en el aprendizaje de los sujetos con TEA permitiría considerar el factor individual en la construcción de saberes al interior de la población, con una mirada comprensiva sobre las maneras particulares de aprender y no desde el déficit, en el cual se cae con frecuencia, al estandarizar sus cogniciones junto a una rigidez del diagnóstico, obviándose la movilidad del trastorno de acuerdo a los procesos educativos, culturales y sociales en los que participa la persona con TEA.

Cabe recordar que la noción de Estilo Cognitivo desde la dimensión Dependencia e Independencia de Campo (DIC) tiene décadas aportando a la educación formal mediante procesos formativos, diseños curriculares y planes de mejoramiento centrados en las diferencias perceptivas, cognitiva y social de los sujetos sin discapacidad.

Surge así una nueva manera de aprehender la discapacidad, en esta ocasión a la luz del Estilo Cognitivo, puesto que la población con discapacidad en el trascurso de la historia ha comenzado a ser visible en escenarios educativos, sociales, políticos y laborales, lo que ha implicado comenzar a deconstruir escenarios y diálogos basados en un tipo de sujeto universal. Las diferencias hacen resistencia desde algunas décadas atrás al enunciarse desde un marco de derechos, lo que implica sobrepasar las ideas preconcebidas con base en la caridad para situarse en un escenario de justicia social que cobija un número creciente de ciudadanos diversos, que no necesariamente nacen en la contemporaneidad, simplemente han quebrado el silencio.

Se estima entonces que del total de la población mundial a 2010 más del 15%, es decir, más del mil millones de personas viven con algún tipo de discapacidad en el mundo (OMS, 2011). Cabe resalta, que la categoría discapacidad que involucra desde una comprensión

relacional factores ambientales y personales (Gómez y Cuervo, 2007) traspasa los colectivos tradicionales: ciegos, sordos, con movilidad restringida y discapacidad intelectual para contemplar otros grupos menos visibles y que implican mayores retos a la hora de pensar en sus diagnósticos, apoyos e intervenciones educativas, ejemplo claro los TEA.

Algunas de las consecuencias que tienen la exclusión y silenciamiento de la población con discapacidad que concentra niños, niñas, jóvenes, adultos y adultos mayores tienen que ver, en comparación con las personas sin discapacidad, según la OMS (2011, p.11) con peores niveles de salud; menor participación económica coexistiendo con tasas de desempleo más altas; mayor dependencia y participación, siendo sus mismos familiares los cuidadores; tasas más altas de pobreza, y un indicador que se relaciona de forma cercana con la investigación actual al obtener ellos (personas con discapacidad) los peores resultados académicos, debido a que menos niños, niñas y jóvenes ingresan al sistema educativo, no logran permanecer ni egresar, ocupan las listas de fracaso escolar, bajo rendimiento y repitencia, pero lo más grave ocurre al encontrarse su ausencia en la escuela.

De modo similar, en Colombia mediante el Censo realizado por el DANE (2005), se observa que por cada 100 habitantes el 6,4% tiene alguna discapacidad, aunque cabe resaltar que según organizaciones como Programa de Acción por la Igualdad y la Inclusión Social (PAIIS) la incidencia puede llegar a ser del 16%, esto en coherencia a la denuncia de centenares de personas con discapacidad y familias que argumentan no haber sido nunca encuestadas, lo que denota un error en los resultados.

La problemática aumenta cuando se pretende caracterizar a la población con discapacidad, específicamente con TEA, debido a que aún no se sabe el número total de niños, niñas, jóvenes y adultos que viven con esta discapacidad en el país, siendo las estadísticas más

recientes a nivel mundial las planteadas por la Asociación Internacional de Autismo (como se citó en Fortea, Escadell y Castro, 2013) quien encuentra a nivel de prevalencia que uno de cada 700 – 1.000 personas en el mundo pertenece a la familia de los TEA. Estos son datos fundamentales al reconocer la necesidad de indagar sobre la categoría TEA como continuo que visibiliza otras formas particulares de aprender.

Así mismo, para Colombia existe en la actualidad desde el Ministerio de Protección Social el Registro para la Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad (RLCPD) el cual a diciembre del 2013 solo había logrado tener en su base de datos 1.062.917 personas caracterizadas, es decir, solo el 2,3% del mínimo esperado 6,4% del total de la población Colombiana que presenta algún tipo de discapacidad en congruencia con los resultados del Censo (2005). Aunque se esperaría que fueran muchas más, dado que este tipo de descripción poblacional es la base para la construcción de nuevas políticas públicas y el fortalecimiento de la investigación educativa en estos temas.

En síntesis, tener la visión general de las situaciones que enfrenta la población con discapacidad y su prevalencia en la sociedad, cuestiona el imaginario sobre su poca incidencia en la vida educativa; adicional, permite entender la importancia que tienen las políticas públicas de inclusión educativa, debido a que es la escuela el escenario de encuentro entre las diferencias y allí deben generarse aportes investigativos que permitan a los docentes diseñar nuevas formas de enseñar, al reconocer que los estudiantes recorren caminos cognitivos diferenciales a la hora de construir aprendizajes, los cuales sobrepasan las descripciones teóricas existentes sobre desarrollos universales y generalizables en los sujetos.

Por lo tanto, centrar la mirada sobre los TEA y relacionar las características que los definen con la categoría Estilo Cognitivo puede posibilitar un avance en el desarrollo de didácticas pensadas para otras formas de construir conocimiento, apoyándose de esta manera a los docentes de un sinnúmero de niños, niñas y jóvenes que reclaman una formación que reconozca sus áreas de apoyo pero adicional potencialicen sus habilidades.

Para acercarse a posibles respuestas y discusiones en torno a la problemática planteada, las preguntas de investigación que se formulan son:

- ¿Cuáles son las características y relaciones que existen entre los indicadores de Estilo Cognitivo: 1) percepción de la verticalidad; 2) reestructuración cognitiva; 3) procesamiento de la información y 4) relaciones interpersonales, con las dimensiones de desarrollo alteradas en sujetos con TEA: 1) Social; 2) comunicación y lenguaje; 3) anticipación y flexibilización y 4) simbolización?
- ¿Cuáles son las diferencias y similitudes en los dos casos de estudio de acuerdo a la caracterización de los indicadores de Estilo Cognitivo y sus particularidades en las áreas de desarrollo alteradas según los TEA?
- ¿De qué manera se pueden adaptar los instrumentos de caracterización para el Estilo Cognitivo desde la dimensión Dependencia e Independencia de Campo (DIC) a la población con TEA con el fin de generar posibles perfiles estilísticos?

Objetivos

General

Determinar los indicadores de Estilo Cognitivo en dos casos de jóvenes con Trastornos del Espectro Autista (TEA), y establecer relaciones con las áreas de desarrollo alteradas para aportar a la comprensión de sus maneras particulares de aprender.

Específicos

- Caracterizar a Spock y Data según las áreas de desarrollo alteradas en los TEA desde la propuesta de Rivière (2002).
- Realizar una propuesta de adaptación pedagógica a los instrumentos que caracterizan los indicadores de Estilo Cognitivo para sujetos con TEA a partir del reconocimiento de sus particularidades.
- Documentar, a partir de dos casos, los indicadores de Estilo Cognitivo: percepción de la verticalidad, reestructuración cognitiva, procesamiento de la información y relaciones interpersonales en la población con TEA e identificar diferencias y similitudes entre los dos casos.
- Contribuir a la comprensión sobre los TEA desde una perspectiva cognitiva y explorar la generación de perfiles estilísticos desde los aportes empíricos hallados.

Alcances y Limitaciones

En esta investigación se intenta determinar los indicadores de Estilo Cognitivo de dos jóvenes con TEA e identificar posibles relaciones con sus áreas de desarrollo alteradas. Los resultados muestran algunas tendencias estilísticas en los casos que podrían generar una ruta diferente de comprensión sobre los TEA, aportando evidencia para el desarrollo de metodologías de trabajo que reconozcan las habilidades.

Este estudio es una contribución para realizar futuros trabajos en el campo de la estilística educativa. En la investigación se logra identificar avances para quienes quieren profundizar en la relación Estilo Cognitivo y Discapacidad. Los resultados tienen implicaciones pedagógicas que pueden dinamizarse en la construcción de estrategias y apoyos para enseñanza de población con TEA, fortaleciendo además los procesos de inclusión educativa que se viven en la actualidad.

Frente a las limitaciones cabe recordar que es un estudio de caso múltiple lo que no permite generalizar los resultados a otros jóvenes con TEA debido también a las características particulares de la población.

Capítulo II

Contextualización

Ambiente de Educación No Formal

La presente investigación se realiza al interior del Programa “Opciones y Apoyos para la Transición a la Vida Adulta de Jóvenes con Discapacidad Intelectual” (OAT). Dicho Programa se desarrolla en la Universidad del Rosario, sede Quinta de Mutis, ciudad de Bogotá, en convenio con la Corporación Colombiana de familias de jóvenes con discapacidad intelectual Transición-Es Crecer. Sus fundamentos filosóficos están establecidos a partir del modelo de Planeación Centrada en Persona (PCP), el cual según Restrepo et al. (2013) permea todas las acciones formativas que allí se emprenden vinculando “una nueva mirada a la dinámica relacional entre las familias, profesionales, jóvenes con discapacidad, estudiantes universitarios, profesores, administrativos y personal en general” (p.6) posibilitándose la construcción de una sociedad inclusiva, pensada para todos y todas desde el ejercicio pleno de los derechos.

La Corporación Colombiana Transición-Es Crecer surge en 1996 por iniciativa de 7 familias de jóvenes con discapacidad intelectual, los cuales al ver que sus hijos terminaban su escolaridad se cuestionaron el futuro digno de ellos en una etapa diferente a la niñez; por esta razón, constituyeron diferentes alianzas entre ellas con la Facultad de Rehabilitación y Medicina de la Universidad del Rosario, Departamento de Psicología de la Universidad de la Sabana y el Centro de Investigación en Salud Colsubsidio (CINCO), ganando la convocatoria (2010-2011) del Fondo de Investigación de la Universidad del Rosario (FIUR) con miras a desarrollar e implementar el modelo piloto OAT en junio del 2010. Se toman como base de la propuesta las opciones formativas de transición a la vida adulta que en diferentes países del mundo se venían

adelantando, pensadas ahora como opción para la población con discapacidad intelectual en un contexto como Colombia (OAT, 2014).

En la actualidad el modelo OAT se ha constituido como Programa de educación no formal, organizado por semestres y niveles de profundización. Vinculando 30 jóvenes con Discapacidad Intelectual (DI) y Trastornos del Espectro Autista (TEA), en edades comprendidas entre los 18 y 32 años, pertenecientes a estratos socioeconómicos que oscilan entre el 2 y 6, con domicilio en la ciudad de Bogotá y sus alrededores. A nivel profesional cuenta con un equipo transdisciplinar donde confluyen los saberes de la Educación Especial, Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA), Fonoaudiología, Psicología, Terapia Ocupacional, Educación Física, Economía y Medicina.

La estructura académica se basa en discursos y prácticas de apoyos, autodeterminación y calidad de vida dinamizados a través de un horizonte pedagógico que reconoce la importancia de la cultura, dialéctica, relaciones sociales y comunidades de aprendizaje, construyéndose una educación para la vida donde mediante oportunidades formativas en áreas como: 1) Bienestar Emocional, 2) Bienestar Físico, 3) Bienestar Material, 4) Relaciones Interpersonales, 5) Autodeterminación, 6) Derechos, 7) Desarrollo Personal e 8) inclusión, se reconocen las diferencias y a partir de ellas se construye una sociedad inclusiva.

Además, desde un concepto de integralidad se hace uso de herramientas de seguimiento individual y familiar, las cuales se muestran en la siguiente gráfica; su objetivo es dar voz a cada uno de los actores del proceso, principalmente a los jóvenes con discapacidad en su camino hacia la vida adulta. El objetivo construir y consolidar un modelo de apoyos y adaptaciones que posibiliten al joven un pleno goce de su ciudadanía.

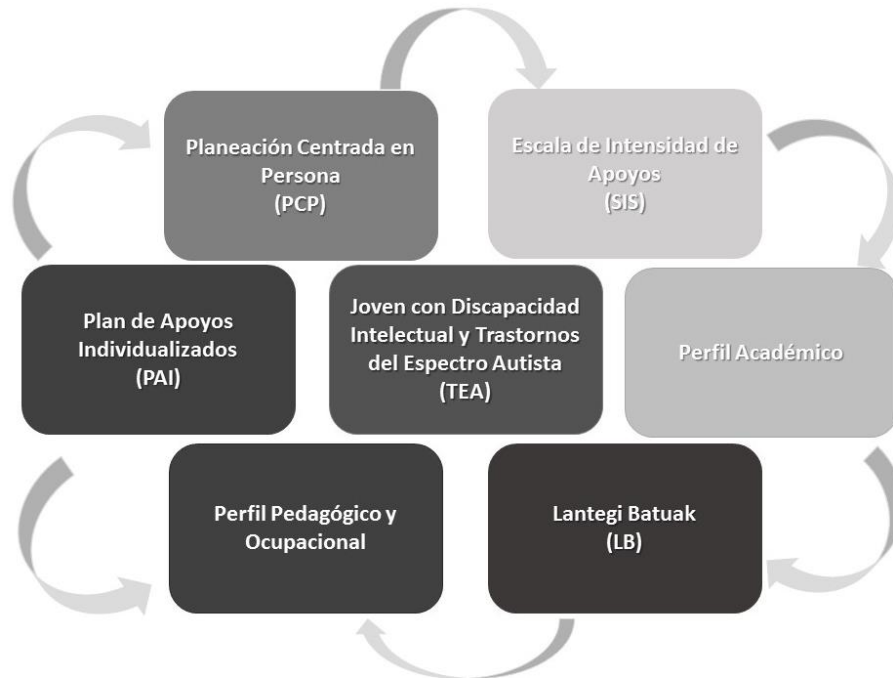


Figura 1. Sistema de Herramientas Implementadas en el Programa OAT

De manera que, los dos casos que conforman el estudio son estudiantes del Programa OAT; Spock y Data pertenecen a los semestres VIII y IV respectivamente. Los dos jóvenes cuentan con un diagnóstico que los sitúa en la familia de los Trastornos del Espectro Autista (TEA) siendo partícipes de la investigación voluntariamente junto con su núcleo familiar como consta el consentimiento informado (Anexo 1) donde autorizan, tanto joven como acudiente, su vinculación activa a la investigación.

A propósito, durante la investigación se utilizarán los seudónimos Spock y Data para referir a cada joven, estos fueron elegidos previamente por ellos al representar una de sus series favoritas Viaje a las Estrellas; además, es una apología a las diferencias, es así como dentro de la caracterización se utilizarán elementos de la historia, es decir, se emprenderá un recorrido dentro de la Flota Estelar. Para su caracterización fue necesaria el diseño y aplicación de una Encuesta

(Anexo 2) con el fin de ahondar en áreas, como: 1) Identificación General, 2) Localización, 3) Familia, 4) Educativa, 5) Sociolaboral, 6) Salud y 7) Marco Jurídico.

¿Quién es Spock?

Spock es un joven de nacionalidad colombiana, nacido en Bogotá hace 25 años, amante del cine, los comics, la música y los computadores; pasatiempos que disfruta junto a su hermana mayor a quien llama de cariño “Mary” con quien comparte bajo tertulias galácticas el gusto por los clásicos del rock, las lenguas, el manga y los directores independientes del séptimo arte.

Soltero, disfruta de su tiempo en familia al interior de la Flota Estelar hace 8 años, la cual se encuentra ubicada en el barrio Puerta de Teja, localidad de Fontibón, con un estrato socioeconómico tipo 3. La Flota perteneció por un tiempo a sus abuelos maternos, a quienes apoya en su minimercado, siendo el encargado de: atender, hacer cuentas, entregar pedidos, manejar la caja y surtir.

La familia Vulcano-Humana está conformada por el padre Sarek de 55 años quien trabaja como coordinador de envíos en transporte aéreo en la empresa Newportcargo; la madre Amanda Grayson a sus 50 años es ama de casa, aunque en tiempos pasados fue coordinadora de ruta, transportando niños con discapacidad a sus escuelas, incluido en aquella época el pequeño Spock; a bordo de la Flota Estelar se encuentra también dos hermanas mayores una de ellas con 31 años quienes es docente de idiomas en Tecnisistemas y la otra con 28 años es psicóloga en una IPS; Spock es entonces el menor de la casa.

A nivel educativo Spock hizo parte de instituciones de Educación Especial durante toda su vida, debido a que recibió a los tres años el diagnóstico de Autismo de Alto Funcionamiento y luego Síndrome de Asperger lo que impidió su ingreso al sistema de educación formal dado el desconocimiento sobre los TEA por parte de docentes y directivas, quienes se negaron a asumir su extrañeza en comparación con el niño promedio de la época. Se recorrió el pequeño Spock junto a Amanda Grayson diferentes entornos educativos donde sus orígenes vulcano-humanos fueran tomados como fortalezas y no, argumento para su exclusión educativa.

Por esta razón, la familia tuvo que iniciar un proceso terapéutico personalizado en Anthiros Centro de Desarrollo Infantil donde recibió apoyo multidisciplinario en la primera etapa de vida junto a la orientación familiar, con el fin de conocer más acerca de los TEA y su manejo conductual, social y comunicativo. Luego, Spock ingresa a la edad de 7 años a la Corporación Educativa Centro de Aprendizaje y Nivelación Escolar (CANE) especializada en la educación de niños con discapacidad, allí sus áreas favoritas durante la primaria fueron: matemáticas, escritura, educación artística y sistemas, teniendo dificultades con la lectura, debido a que no recordaba las ideas completas de los textos sino solo palabras sueltas.

Los estudios secundarios continuaron en la misma institución (CANE) recibiendo para esta época reconocimientos por su excelencia académica. Así mismo, disfrutaba e interesaba por las ciencias sociales, específicamente la historia y geología; también, comenzó a mostrar un islote de capacidad sobre las lenguas, ejemplo de ello, el aprendizaje del inglés utilizando series animadas, películas, música, diccionarios y traductores de forma autónoma en ese idioma. Por otra parte, requirió apoyos pedagógicos en asignaturas como las matemáticas, la razón fue que ciertas operaciones resultaban complejas, ejemplo de ello, las fracciones.

Al finalizar su ciclo formativo en CANE participa en cursos de sistemas, inducción laboral, emprendimiento y serigrafía como únicas opciones de educación para jóvenes con discapacidad en la ciudad. Llega en el 2010-2 al Programa OAT, conformando así el primer grupo de estudiantes pioneros y constructores del Modelo de Transición a la Vida Adulta.

Ya en su adolescencia Spock explora el mundo laboral siendo durante un año coordinador de estampado en la empresa *Estampa-Arte* y por 6 meses anfitrión en el Museo del Oro donde recibía al público los domingos en horas de la mañana, allí utilizó sus habilidades en lenguas como el inglés, francés, portugués e italiano para la interacción con los visitantes.

Por otra parte, su estado de salud es bueno según el seguimiento médico que se hace por rutina, aunque se observa una alta tolerancia al dolor lo que le impide reconocer el momento indicado para pedir apoyo e ir a urgencias. Durante su infancia recibió terapias de rehabilitación y habilitación por parte de profesionales como: fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionales, psicólogos y psiquiatras, encargados de diagnosticar el Autismo de Alto Funcionamiento y el Síndrome de Asperger a la edad de tres años.

En temas jurídicos se encuentra que Spock no es interdicto, tampoco recibe apoyo por parte del estado a nivel económico. Se reconoce como persona con discapacidad teniendo muy claro en qué consiste el Síndrome de Asperger como parte de su experiencia e indagación mediante textos académicos y de carácter informativo, enunciándose como “Joven con Diversidad Funcional”. Adicional, ha participado en eventos nacionales e internacionales relacionados con la autogestión, deportes y artes.

Finalmente, hace uso de servicios en la comunidad como la apertura de una cuenta de ahorros, la cual él mismo maneja, con apoyo familiar. Su movilidad en la ciudad es de forma

independiente en rutas específicas a través de buses, taxis o el sistema integrado de transporte (SITP).

¿Quién es Data?

El tercero al mando de la Flota Estelar, Data es un joven de nacionalidad venezolana, nacido en Valencia hace 22 años y quien vive hace treinta seis meses en Colombia por motivos familiares; amante de los dragones, video juegos y la película Titanic disfruta de sus pasatiempos en ocasiones con su hermana menor a quien acompaña en lecturas de ficción que involucran vampiros.

En temas relacionados con lo emocional y familiar Data lleva una relación con su mejor amiga de la infancia, quien vive en Venezuela; su hogar se encuentra en la Localidad de Usaqué, sector la Carolina Country donde el estrato socioeconómico es 6 siendo los propietarios del apartamento sus padres. Entre los lugares favoritos dentro de casa se encuentra su habitación, el estudio y cocina.

Su núcleo familiar es liderado por su creador Noonien Soong quien a sus 52 años es Ingeniero de Materiales en la petrolera Pacific Rubiales, junto a él su esposa una Ingeniera Mecánica, Especialista en Manejo de Gases quien tiene 46 años y en la actualidad es ama de casa; ahora aparecen los hermanos mellizos de Data quienes con 19 años son estudiantes universitarios de carreras como Ingeniería de Sistemas y Negocios Internacionales. Es Data el hijo mayor de los Soong.

En temas educativos el joven estuvo siempre en instituciones de educación formales, aunque con ausencia de apoyos, debido al desconocimiento de su discapacidad, sobretodo

explica la familia, en temas relacionados con la socialización y comunicación. Según Data sus áreas favoritas eran las matemáticas y las de poco interés y dificultad, el español debido a la complejidad que conllevaba comprender textos y expresarse de forma verbal y escrita.

Llegada la educación secundaria la familia de Data encuentra la Unidad de Educación Privada Sierra Grande ubicada en Venezuela y donde se brinda una educación de carácter formal, utilizando estrategias de aula especial, integración e inclusión según los procesos de cada estudiante, manteniendo siempre grupos pequeños mediante especialidades del saber; mediante dicha metodología escolar Data recibe el título de Bachiller con énfasis en Ciencias en el año 2010. Luego, se traslada a Colombia e inicia estudios no formales en sistemas, cocina básica y chocolatería por medio de la Caja de Compensación Familiar (COMPENSAR).

En la actualidad Data realiza sus estudios en el Programa OAT junto a Spock, allí cursa IV semestre de formación para la vida. Es conocido en el círculo de amigos por sus gustos sobre los dragones, la música de Rammstein y video juegos; aún no tiene experiencia laboral pero se proyecta en trabajos como presentador de eventos o vendedor.

A lo largo de su vida como androide Data ha recorrido diferentes mundos como es Venezuela y Colombia en la Flota Estelar, encontrando diagnósticos por parte de neurólogos, psicólogos, fonoaudiólogas y psiquiatras que van desde rasgos de autismo, problemas de comunicación, retardo en el desarrollo, trastorno de conducta, trastorno del lenguaje expresivo llegando finalmente a Déficit de Atención e Hiperactividad con más influencia en el lenguaje (verbal y cognitivo) como se afirma en su historia médica.

Para finalizar, el joven no es interdicto a nivel jurídico. No se reconoce como una persona con discapacidad. A lo largo de su vida no ha participado en ningún proyecto local, nacional o

internacional relacionado con las artes, deportes, entre otros. En temas relacionados con su participación en comunidad maneja su cuenta de ahorros personal haciendo transacciones sin apoyo y en temas de movilidad se desplaza con apoyo permanente ya sea en ruta, taxi seguro o en el carro de sus padres.

Capítulo III

Antecedentes de Investigación

Estilística Educativa y Discapacidad

Las investigaciones sobre Estilos Cognitivos a nivel histórico han estado en constante construcción desde hace más de 70 años, claro está, si se toma como punto de partida los desarrollos teóricos realizados por Herman Witkin y Solomon Asch desde la Dimensión Dependencia e Independencia de Campo (DIC). Esta, según Hederich (2013), es la dimensión de Estilo Cognitivo con mayor producción investigativa en Iberoamérica, al obtener un 18% del total de artículos académicos publicados entre 1998 y 2012, lo que deja ver la vigencia que tiene en los ambientes educativos que se preguntan sobre las maneras particulares de aprender de estudiantes y docentes.

También, se observa dentro del estudio bibliométrico realizado por Hederich (2013) que el 12% de las investigaciones sobre estilística educativa⁷ son en niveles educativos de Educación Especial, lo que involucra directamente a estudiantes con algún tipo de discapacidad: sensorial, física o cognitiva, además, a los docentes que forman a la población.

Por esta razón, Hederich (2013) afirma:

(...) es posible identificar tres grandes temáticas que podrían agrupar la mayor parte de la producción internacional sobre el tema de los estilos: 1) los estilos cognitivos o de aprendizaje en la educación virtual, o a distancia; 2) los estilos de enseñanza, y 3) los estilos cognitivos o de enseñanza en situaciones de discapacidad. (p. 39)

⁷ La categoría Estilística Educativa es desarrollada por el grupo de investigación Estilos Cognitivos con el fin de agrupar las diferentes perspectivas de Estilo: Cognitivo, de Aprendizaje, Enseñanza, Liderazgo, entre otras que permiten caracterizar a docentes y estudiantes a partir de la manera particular en que procesan la información, reestructuran a nivel cognitivo o enseñan.

A propósito, de la tercer temática se pueden encontrar que hace aproximadamente 15 años ha despertado un interés para los investigadores caracterizar el estilos cognitivo o de aprendizaje en la población con discapacidad; tal es el caso de Sierra (1994), quien toma como muestra niños sordos; Lang et al. (1999), elige estudiantes universitarios sordos e instructores del énfasis; Moret, Bevilacqua y Costa (2007, como se citó en Hederich, 2013), seleccionan niños sordos con implante coclear en etapa pre lingüística; Carneiro y Cardoso (2009), toman dentro de su muestra escolares con dificultades de atención; Zuluaga y Vasco (2009), cuentan con la participación de niños y niñas con trastorno deficitario de la atención con hiperactividad (TDAH), igualmente, López et al. (2010), dentro de sus investigaciones cuenta con la participación de niños con TDAH; por último, Camacho (2011), elige niños y jóvenes con Síndrome de Down.

En este orden de ideas, Camacho (2011) quien realiza un estudio sobre el efecto que un programa pedagógico centrado en la danza puede tener sobre los niveles de desarrollo de un grupo de 10 adolescentes con Síndrome de Down y una exploración del concepto de Estilo Cognitivo en la población señala, desde sus aprendizajes sobre una experiencia nueva como ésta, que al relacionar Estilo Cognitivo – Síndrome de Down encontró los siguientes obstáculos:

No se logró la identificación del Estilo Cognitivo de los adolescentes con Síndrome de Down debido a la inexistencia de un instrumento que permitiera, desde sus capacidades, caracterizarlos. Presentándose por lo anterior una inconsistencia en los resultados. Es importante recordar que los instrumentos de caracterización sobre el Estilo Cognitivo están pensados para población sin discapacidad; además, tampoco cuentan con ningún tipo de adaptación, apoyos o estrategias para su aplicación.

La validez del proceso de investigación se afectó directamente por la ausencia de una medida de contraste, es decir, no existen resultados de otros grupos poblacionales con Síndrome de Down que permitan una comparación.

Fue necesario medir el Coeficiente Intelectual (CI) de los adolescentes para agruparlos de acuerdo a su edad mental, recurriéndose a instrumentos de caracterización para niños que no fueron anticipados para su posterior aplicación lo que afectó la validez de los datos.

De esta manera, la exploración de Camacho (2011) permite tener aportes fundamentales a la hora de indagar sobre los indicadores de Estilo Cognitivo en población con TEA siendo necesario pensar en adaptaciones, estrategias, apoyos, hacer una revisión sobre sus formas de aplicación de instrumentos como el Test del Marco y la Varilla (RFT)⁸ junto al Test de Botellas e indagar sobre posibles medidas de contraste.

Estilística Educativa y Trastornos del Espectro Autista (TEA)

Ahora bien, en una búsqueda de investigaciones en torno a nociones de estilo cognitivo o de aprendizaje en población con TEA, se encuentran, en primer lugar, los aportes desde Teoría de la Coherencia Central propuesta por Frith (1989) quien postula la existencia de dificultades por parte de las personas con TEA para integrar la información en su totalidad, es decir, una tendencia a fragmentar el todo en sus partes, prefiriendo aspectos locales y sus detalles, con dificultades para generar representaciones globales a nivel perceptual y cognitivo, dando origen a una “coherencia central débil”.

Por están razón, y utilizando las investigaciones realizadas en torno a la Coherencia Central de la población con TEA, Happé (1997) reconoce que la preferencia en el procesamiento de la información de las

⁸ Durante el documento se utilizará la sigla RFT para enunciar el Test del Marco y la Varilla.

personas pertenecientes al Espectro denotan un Estilo Cognitivo personal, a diferencia de lo que se ha denominado como déficit, se abre así una nueva ruta de comprensión sobre los TEA que podría visibilizar nuevos perfiles del estilo cognitivo en su dimensión Dependencia e Independencia de Campo (DIC).

Evidencia de ello son los resultados obtenidos por Shah y Frith (1983, como se citó en Happé 1997) investigadoras que con el objetivo de averiguar las alteraciones perceptivas en niños autistas aplicaron el CEFT (Test de figuras enmascaradas para niños) en 20 preadolescentes con TEA, 20 con dificultades de aprendizaje y 20 sin discapacidad, la variable controlada fue la edad mental No Verbal en cada grupo, lo que se encontró sorprendió a las experimentadoras, debido a que la población con TEA logró un puntaje de 21 ítems correctos sobre 25 posibles, en comparación con los otros participantes que alcanzaron a identificar solamente 15 figuras simples en los dibujos complejos. Es esta una medida del indicador de estilo cognitivo, denominado reestructuración cognitiva en la población con TEA.

Así mismo, los resultados guardan relación con la capacidad de los sujetos con TEA para tener acceso a las partes y detalles que normalmente están enmascarados en figuras globales del contexto, lo que permitiría indagar sobre sus islotes de capacidad en el procesamiento de la información, también un indicador del estilo cognitivo, en otras palabras, asevera nuevamente Happé (2001,p.105) que esta particular forma de procesar la información, argumentada teóricamente como Coherencia Central Débil es un indicador claro de la existencia de un estilo cognitivo en la población con TEA, argumento que no es desarrollado por la autora hasta el momento en sus investigaciones.

El mismo éxito logran las personas con TEA en la tarea del subtest “diseño de bloques” que hace parte de las escalas de inteligencia de Weschler (1974, como se citó en Happé, 1997)

aquí los sujetos deben separar dibujos lineales en unidades lógicas, de forma que los bloques individuales se pueden utilizar para reconstruir el diseño original a partir de las partes separadas, la base teórica está sustentada desde la Gestalt, la misma que permite los desarrollos de Estilos Cognitivo en la dimensión Dependencia e Independencia e Campo (DIC). Los resultados refuerzan nuevamente el argumento de Shah y Frith (1983, como se citó en Happé 1997) donde se reconoce una capacidad específica en los sujetos con TEA para ver mejor las partes que el todo, esto es, un procesamiento de la información de tipo analítico.

Cabe resaltar que dentro de las investigaciones realizadas por Shah y Frith (1983), y Happé (1997) donde participa población con TEA, ellas controlan la inteligencia pero solo en el componente verbal y no verbal durante las aplicaciones de test, al considerar que es una variable que puede afectar los resultados, al ser la comunicación un área alterada en el Espectro; ejemplo de ello los instrumentos de caracterización de Estilo Cognitivo (EFT, Test de Botellas y RFT) que dentro de las instrucciones tienen palabras elaboradas, instrucciones encadenadas, las explicaciones son basadas en el lenguaje verbal obviando los apoyos visuales o la demostración.

Por otra parte, y ahora desde una perspectiva del Estilo de Aprendizaje aparecen en escena los aportes de Caiati (2012) quien dentro de su tesis de pregrado titulada *“La apreciación de los docentes sobre el estilo de aprendizaje de los estudiantes con Trastornos del Espectro Autista”* aborda la existencia de un estilo de aprendizaje en la población tomando como eje central las observaciones que realizan los maestros de aula especial sobre sus estudiantes, encontrando una tendencia por parte de estos a describir a los niños, niñas y jóvenes con TEA como mecánicos, seriales, repetitivos e incapaces de generalizar a la hora de aprender, siendo además percibidos como menos capaces de generar conocimiento. Elementos que desde una perspectiva estilística no cumplirían con los criterios de diferenciación y neutralidad.

Además, con base en las observaciones registradas mediante entrevistas a los docentes, se encuentra que los estudiantes con TEA son de un Estilo de Aprendizaje Teórico, según los planteamientos teóricos de Honey y Alonso, teniendo relación con dos características fundamentales del perfil estilístico: metódicos y estructurados (Caiati, 2012, p.107). Dentro del estudio se observa una tendencia a asumir que todo tipo de conocimiento es aprendido por la población con TEA de forma repetitiva, mecánica y no generalizable, en otras palabras, asocian el aprendizaje de una tarea a un solo lugar, deben repetirla para memorizar y seguir un paso a paso siempre.

Finalmente, dentro de los antecedentes explorados por Caiati (2012, p. 7) se enuncia la investigación realizada por Edelson (2009) titulada *Estilo de Aprendizaje y Autismo*; allí se toman como base el modelo de representaciones de Bandler y Griner quienes hablan de una estilística de aprendizaje en una perspectiva perceptual, es decir, Visual, Auditiva y Kinestésica. Para los autores mencionados anteriormente todo sujeto tiene una preferencia a la hora de aprender, eligiendo de manera inconsciente ciertos estímulos. En el caso del Autismo, Edelson (2009) encuentra en la población una tendencia mayor hacia lo visual, aunque no se desconoce que algunos con menor prevalencia prefieran los sonidos y otros el contacto. De esta manera, se deja abierta la posibilidad de diferencias entre sujetos con TEA a la hora de aprender, cumpliéndose con el principio de diferenciación en la noción de estilo.

Capítulo IV

Marco Teórico

Del Autismo Hacia los Trastornos del Espectro Autista (TEA)

Del Griego *Autos* que significa “Sí Mismo” surge en la escena cultural el Autismo como un trastorno del desarrollo visibilizado en diferentes momentos históricos, donde se vinculan tres grandes perspectivas, las cuales según Riviére (2002) abordan: 1) Las observaciones anecdóticas relacionadas con la afectividad y atención sanitaria, en un periodo situado antes y durante los años 40; 2) Los trastornos biológicos y enfoques conductistas ubicados entre el 60 y 80 y 3) el cognitivismo durante los 90, en esta última línea surgen planteamientos desde la Teoría de la Mente y la Coherencia Central. Cabe aclarar que el surgimiento de cada una, no implica la desaparición de las otras, es decir, en la actualidad cada perspectiva tiene desarrollos académicos e investigativos que hacen una aprehensión sobre las personas con Autismo.

En primer lugar, se encuentra la perspectiva anecdótica y afectiva donde confluyen los planteamientos de Eugen Bleuler (1911), Leo Kanner (1943) y Hans Asperger (1944) quienes según Frith (1989) describieron y realizaron representaciones teóricas del Autismo a partir de elementos comportamentales, familiares e individuales, tomando como eje fundamental sujetos enigmáticamente diferentes, asentando la atención sobre un posible trastorno que difería de los ya conocidos por la psicología de la época.

Asimismo, sus observaciones comienzan a identificar características particulares entre los sujetos enigmáticamente diferentes, es el caso de Kanner (1943, como se citó en Happé, 1994) quien esboza un conjunto de alteraciones que compartían los once niños que conformaron su estudio, las cuales son: 1) Extrema Soledad Autista; 2) Deseo Angustioso Obsesivo de

Invarianza; 3) Memoria de Repetición; 4) Ecolalia Demorada; 5) Hipersensibilidad a los Estímulos; 6) Limitaciones en la Variedad de la Actividad Espontanea; 7) Buen Potencial Cognitivo y 8) Familias de Gran Inteligencia. Aunque para 1956 Kanner y Eisenbert (1956, como se citó en Riviére, 2002) establecieron las diferencias entre síntomas primarios o constitutivos como la Soledad Autista y el Deseo Obsesivo de Invarianza, y síntomas secundarios que surgen como producto de los ya mencionados o hacen parte de otros trastornos, por ejemplo, las estereotipias. Adicional validan la prevalencia del Autismo en cualquier entorno cultural y socioeconómico.

De manera que, las investigaciones fueron dirigidas a explicar el enigma oculto en sujetos de gran belleza, pero extraño comportamiento, hallando “Kanner, y especialmente Asperger, en sus primeras descripciones que no es una enfermedad progresiva” (Frith, 1989, p. 39), esto implica que, se reconoce como una condición que muestra mejorías en las personas a nivel adaptativo y compensatorio durante el desarrollo. Esto permite, en palabras de Frith (1989) concluir que el Autismo como el Retraso Mental⁹, no desaparece, aunque cambie la conducta, elemento esencial para hablar del impacto de procesos educativos.

En segundo lugar, la perspectiva biológica y conductual desvirtúa argumentos psicodinámicos sobre el origen del Autismo, debido a que algunas de las causas sobre el trastorno que allí se exponen hacen ver a las madres como amenazas hacia la vida del bebe o su identidad, (Frith, 1989). Además, genera estereotipos sobre las mujeres intelectuales al señalarlas como autoras de abandono a la criatura en sus primeras etapas de vida, generándose así el Autismo en sus hijos.

⁹ La palabra Retraso Mental es tomada literalmente del texto original, lo cual refleja la comprensión de la época sobre la población con Discapacidad Intelectual.

Por el contrario, la perspectiva biológica y comportamental parte de la premisa que “indudablemente, el Autismo, tiene una causa biológica y es consecuencia de una disfunción orgánica” (Frith, 1989, p. 107), aunque la misma autora en 1989 expone que es la interacción entre factores personales y ambientales, es decir, un enfoque relacional lo que podría causar el trastorno.

Desde las investigaciones biológicas se encuentra evidencia en personas con Autismo de disfunción neurológica en pruebas como los Encefalogramas (EEG), además de alteraciones en nistagmos, persistencia en ciertos reflejos y movimientos estereotipados. La búsqueda sobre el origen del trastorno se ha centrado en elementos orgánicos generales, estructurales de tipo microscópico, celular o fisiológico como lo plantea Frith (1989). A pesar de los esfuerzos investigativos los avances han concurrido solamente en un actuar sobre la sintomatología, es decir, utilizar sustancias neurotransmisoras, enzimas, vitaminas y dietas las cuales disminuyen los comportamientos disruptivos y aumentan la calidad de vida.

También, se ha profundizado en la presencia de un gen autista, anomalías del X Frágil, disfunción inmunitaria, infecciones víricas, signos de daño cerebral, inmadurez severa del desarrollo y alteración del lóbulo frontal, las cuales aunque están presentes en algunos casos de Autismo es prematuro una generalización o explicación unicausal.

Por otra parte, y en un ejercicio de vincular los elementos claves que constituyen el Autismo como trastorno, desde una base comportamental, Wing (1979, como se citó en Frith, 1989) identifica una tríada de alteraciones, permitiendo una aprehensión a modo de conjunto y no de síntomas aislados, para ello propone hablar de Autismo solamente en los casos en que están presentes todos los rasgos en sus múltiples intensidades, como se muestra en la *Tabla 1*.

Tabla 1 *Triada de Alteraciones en el Autismo según Wing (1988)*

Área Alterada	Descripción
Social	Deficiencia Social severa, definida por la ausencia de la capacidad de participar en interacciones recíprocas bidireccionales, especialmente con compañeros de la misma edad.
Lenguaje y Comunicación	Deficiencia severa de la comunicación, tanto verbal como no verbal.
Pensamiento y Conducta	Ausencia de actividades imaginativas, incluyendo el juego de ficción, y empleo de conductas repetitivas en sustitución de esas actividades.

A propósito, logra Wing (1979, como se citó en Happé, 1994) introducir el concepto de *Espectro*, esto refleja una gama de manifestaciones del trastorno que concurren en un continuo que varía con el desarrollo, por ejemplo, la gama de dificultades comunicativas que alcanzan los niños con Autismo que va desde mutismo, ecolalia, uso de palabras simples de manera poco flexibles para pedir algo, hasta el habla fluida pero torpe en el marco pragmático (Happé, 1994, p. 64). Ocurre así, un reconocimiento del Autismo como trastorno heterogéneo, es decir, donde se observan niveles diferenciales entre sujetos que pertenecen al mismo espectro.

También, Wing (1994) retoma los planteamientos de Kanner (1943) y Asperger (1944) en temas como la soledad autista, logrando ampliar las observaciones hacia el área de desarrollo social, donde se encuentran cuatro grupos de sujetos con Autismo, que son: aislado, pasivo, activo pero extraño e hiperformal, pedante. Cada grupo se caracteriza por conductas particulares a la hora de estar en contexto, existiendo movilidad a lo largo de la vida, en otras palabras, puede ser que en los primeros años un niño es aislado pero entrada la adolescencia comienza a tomar elementos más hiperformales, pedantes.

En tercer lugar, la perspectiva cognitiva, en la cual se sustenta el presente estudio, se reconoce que “(...) El Autismo es un trastorno del desarrollo. Lo que esto significa es que el desarrollo, como un todo, se ve afectado de la infancia en adelante” (Frith, 1989, p. 90), en otras

palabras, algunas características pueden aparecer temprana o tardíamente, disminuir o transformarse con el tiempo, siendo diferente en las etapas de desarrollo, pero permanente en la vida de la persona con autismo.

En esta línea de trabajo surgen aportes conceptuales e investigativos sobre el Coeficiente Intelectual (CI) de la población con Autismo, el cual está estrechamente relacionado con los imaginarios de la “Inteligencia Secreta” en el niño autista, como lo ha denominado Frith (1989) quien retoma las descripciones de Kanner, quien acuñó la frase “Islotes de Capacidad” para hacer referencia a las capacidades excepcionales que mostraban los casos que observó, destacando: 1) Memoria Mecánica, referida a la repetición de patrones específicos con un alto componente de literalidad; 2) Destrezas Espaciales, concerniente a la facilidad para ubicar objetos o pequeñas piezas, por ejemplo, los rompecabezas y 3) Destrezas de Construcción, perteneciente a los altos puntajes en pruebas donde se replican modelos específicos, por ejemplo, pruebas de cubos.

En los últimos años la discusión ha tomado otro camino gracias a los aportes de Uta Frith, Alan Leslie y Simon Baron-Cohen quienes han propuesto que la triada de alteraciones comportamentales del Autismo desarrollada por Wing (1979, como se citó en Frith, 1989) es el resultado de un trastorno en la capacidad básica humana para “leer la mente” (Happé, 1994), dicho de otro modo, en la persona con Autismo, es la Teoría de la Mente, pensar sobre los pensamientos del otro, la capacidad que requiere apoyos; por esta razón, tienen problemas en ciertas habilidades comunicativas, sociales e imaginativas.

En resumen, tener Teoría de la Mente “(...) es ser capaz de atribuir estados mentales independientes a uno mismo y a los demás con el fin de explicar y predecir el comportamiento”

Baron-Cohen et al. (1989, como se citó en Happé, 1994, p. 67) construyendo así toda persona representaciones sobre lo que el otro piensa, capacidad que en el sujeto con autismo implica un gran esfuerzo.

Por último, y frente a este panorama tan prolífero de propuestas sobre la comprensión del Autismo surge la Teoría de la Coherencia Central, allí se plantea la necesidad de la cohesión de nivel superior en la mente de cada sujeto, de lo contrario ocurre que:

Los fragmentos de información se quedarían en eso, en fragmentos, con independencia de que fueran grandes o pequeños, los elementos de información tendrían un carácter fragmentario y, como tales fragmentos, tendrían una utilidad limitada en el contexto del panorama a largo plazo. (Frith, 1989, p.145)

Es decir, la persona tendría dificultades para adaptarse a su entorno, al acumular grandes cantidades de información dividida en pequeñas partes, que no logra constituir en una totalidad con sentido, convirtiéndose en un déficit o una Coherencia Central Débil, debido a que “ (...) el sistema cognitivo normal tiene una propensión intrínseca a dar coherencia a una gama de estímulos lo más amplia posible y tiende a generalizar la coherencia a una gama lo más extensa posible de contexto” (Frith, 1989, p. 148), esto es, los sujetos por fuera del Espectro logran dar significado y estructura a los estímulos, siendo fácil discriminar elementos importantes de los que no lo son.

Trastornos del Espectro Autista (TEA) y sus Dimensiones de Desarrollo Alteradas

Aparecen en escena los planteamientos de Ángel Riviére, quien propuso considerar el Autismo como un “continuo” o conjunto de dimensiones alteradas, más que una categoría

independiente que define un modo de ser, en otras palabras, las diferencias entre sujetos de la población con TEA está marcada por el grado de la alteración en sus áreas de desarrollo.

Comprensión que se elige para el presente estudio

De acuerdo con Riviére (2002) la propuesta conceptual para entender el Autismo es enmarcada desde los Trastornos del Espectro Autista (TEA) entendidos como un conjunto de alteraciones en tres áreas del desarrollo: 1) social; 2) comunicativa e 3) imaginativa. Con una incidencia directa sobre los modos particulares de relación, expresión, acercamiento al juego, flexibilización temporal y permanencia de rutinas que tienen las personas con TEA.

Se desarrolla así por parte de Riviére (2002) y sus colaboradores el *IDEA: Inventario de Espectro Autista*, herramienta de evaluación que permite sistematizar la observación, brindando una valoración para la persona con TEA, donde se toman como referencia cuatro áreas del desarrollo, denominadas *Escalas* y doce dimensiones específicas, clasificadas en términos de *Trastornos*. Como se muestra en la *Tabla 2*.

En términos generales, se concibe una estructura multidimensional donde se ahonda en un Espectro de características presentes en cada sujeto con TEA, aspecto que para la investigación actual es fundamental, al permitir una comprensión general de cada sujeto en dimensiones como: 1) Social; 2) Comunicación y Lenguaje; 3) Anticipación y Flexibilidad y 4) Simbolización.

Tabla 2 *Escalas y Dimensiones Alteradas en la Población con TEA según Riviére (2002)*

Escalas	Dimensiones	Trastornos
Escala de Trastornos del Desarrollo Social	Dimensión 01	Trastornos cualitativos de la relación social
	Dimensión 02	Trastornos de las capacidades de referencia conjunta
	Dimensión 03	Trastornos de las capacidades intersubjetivas y mentalistas
Escala de Trastornos de la Comunicación y el Lenguaje	Dimensión 01	Trastornos de las funciones comunicativas
	Dimensión 02	Trastornos cualitativos del lenguaje expresivo
	Dimensión 03	Trastornos cualitativos del lenguaje receptivo
Escala de Trastornos de la Anticipación y la Flexibilidad	Dimensión 01	Trastornos de las competencias de anticipación
	Dimensión 02	Trastornos cualitativos de la flexibilidad mental y comportamental
	Dimensión 03	Trastornos del sentido de la actividad
Escala de Trastornos de la Simbolización	Dimensión 01	Trastornos de la imaginación y de las capacidades de ficción
	Dimensión 02	Trastornos de la imitación
	Dimensión 03	Trastornos en la capacidad de hacer significantes

En primer lugar, la *Escala de Trastornos del Desarrollo Social* agrupa tres elementos fundamentales en la socialización de la persona con TEA: 1) relación social, donde el eje central es la motivación por compartir y vincularse con sujetos de su edad; 2) referencia conjunta, aquí se caracteriza la calidad de las relaciones, al compartir focos de interés con los otros, preocuparse por ellos, considerándolos sujetos con un mundo interno que puede ser compartido (Riviére, 2002); y 3) capacidades intersubjetivas y mentalistas, énfasis en la socialización de su propio mundo interno, interés por compartir experiencias personales.

Tabla 3 *Descripción Casos de Personas con TEA Según la Escala del Desarrollo Social, Riviére (2002)*

Trastornos	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Trastornos cualitativos de la relación social	Joven que no muestra apego por ninguna persona. Es aislado, permaneciendo lejos de los grupos de personas y actividades que se realizan. Se percibe como desconectado de su realidad.	Joven que muestra cierta dificultad por relacionarse, tiene vínculo con personas muy cercanas. Pasivo en sus interacciones, lo pueden llevar a hacer parte de la actividad sin obtener actitudes espontaneas por parte de él.	Joven que suele relacionarse de forma extraña, al acercarse de forma inesperada a un grupo de compañeros. Sus relaciones surgen como respuesta a las iniciativas de los otros.	Joven motivado a relacionarse con los demás, aunque no logra que sea de manera fluida, es consciente de su soledad y suele recurrir a un hiperformalismo en las interacciones con iguales.
Trastornos	Joven que no muestra ningún interés por lo	Joven que logra hacer parte de acciones	Joven que por momentos comparte	Joven que logra hacer uso de la atención y

Trastornos	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
de las capacidades de referencia conjunta	que hacen o sienten las otras personas. Evita la invitación de otras personas a compartir una actividad.	compartidas sencillas como jugar fútbol, devolviendo el balón a sus compañeros.	miradas para compartir una acción, suele lograr un contacto visual pero no interesarse por lo que hacen sus compañeros.	acción conjunta, aunque en contexto se le escapan sutilezas en las expresiones y gestos de las personas.
Trastornos de las capacidades intersubjetivas y mentalistas	Joven con ausencia en la expresión de sus emociones, no suele responder a lo que el otro siente. Las personas no despiertan su interés.	Joven que por momentos genera conexión emocional, en momentos ocasionales comparte ciertas emociones.	Joven que logra pensar en lo que el otro piensa, algunas veces. Por momentos comparte sus emociones siendo polarizadas es decir, habla de estar contento o triste, las otras sutilezas emocionales no logra percibirlos.	Joven que logra entender que el otros tiene mente, pero se le escapan sutilezas en las interacciones, sobre todo cuando se involucran sentimientos. Sus formas de relación suelen ser mediadas por formalismos sociales.

En segundo lugar, la *Escala de Trastornos de la Comunicación y el Lenguaje Agrupan* tres partes esenciales en el desarrollo de las personas con TEA: 1) funciones comunicativas, relacionadas con la intención por compartir la experiencia subjetiva con otro sujeto (Riviére, 2012), además, hace referencia al uso de protodeclarativos y protoimperativos mediante palabras o símbolos; 2) lenguaje expresivo, uso de las palabras o los símbolos para dialogar con los demás; y 3) lenguaje receptivo, énfasis en la comprensión que se hace del lenguaje tanto verbal, no verbal y verbal – no verbal.

Tabla 4 Descripción Casos de Personas con TEA Según la Escala de Comunicación y Lenguaje, Riviére (2002)

Trastornos	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Trastornos cualitativos de las funciones comunicativas	Joven que no muestra ninguna clase de relación con las personas mediante la utilización de palabras, gestos o símbolos, se presume que hay una ausencia de comunicación.	Joven que utiliza conductas instrumentales para pedir, no recurre a los significantes, expresando intenciones de forma básica.	Joven que utiliza la comunicación de forma funcional, es decir, para lograr lo que necesita, hace uso de significantes como: palabras, símbolos o gestos en ciertas situaciones.	Joven que utiliza de forma espontánea y en diferentes situaciones significantes para comentar, dialogar, preguntar, entre otras conductas comunicativas. Aunque requiere apoyo para narrar su experiencia interna.
Trastornos cualitativos del lenguaje expresivo	Joven con mutismo parcial o total. Sin una función específica para comunicar.	Joven con un uso del lenguaje donde repite lo que los otros dicen o frases que ha escuchado en lugares pasados. Aunque	Joven que usa oraciones para expresarse sus necesidades y puntos de vista de forma corta y en situaciones	Joven que logra elaborar discursos, con temas específicos de su propio interés la mayoría de veces. Dificultad para iniciar,

Trastornos	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
		utiliza palabras para nombrar ciertos objetos no hay la elaboración de oraciones ni construcción de discursos.	específicos, no logra construir un dialogo fluido y se observa falta de espontaneidad en sus emisiones.	mantener y terminar una conversación. Se percibe como poco natural debido al uso de palabras formales.
Trastornos cualitativos del lenguaje receptivo	Joven que ignora por completo las conversaciones y diálogos que no están dirigidos a él. No responde a llamados y solo algunos sonidos pueden captar su atención para interesarlo o perturbarlo, por ejemplo, la licuadora u olla a presión.	Joven que comprende instrucciones sencillas, observándose que las realizan al asociar sonido con acción pero sin una aprehensión de las palabras.	Joven que entiende instrucciones simples y encadenadas pero con una comprensión la mayoría de veces literal. Existe cierta dificultad para entender ideas o discursos largos, necesitando que las preguntas o comentarios sean dirigidos a ellos específicamente.	Joven con una buena comprensión de discursos, amplió léxico y significados de palabras, pero cierta dificultad para aprehender sobre los dobles sentidos y sutileza en la literalidad de ciertas palabras, gestos o símbolos.

En tercer lugar, la *Escala de Trastornos de la Anticipación y Flexibilidad*, centra el interés en las características que tiene la inflexibilidad del sujeto con TEA, reuniendo en un solo grupo: 1) anticipación, hace referencia a la exigencia de la población por tener un mundo sin cambios, que se previsible e inmutable (Riviére, 2002); 2) flexibilidad mental y comportamental, expresada en multiplicidad de formas la inflexibilidad de la mente autista puede observarse desde movimientos repetitivos hasta pensamientos obsesivos, predomina así un deseo a la invarianza; y 3) sentido de la actividad propia, se vincula con la dificultad para plantearse propósitos y finalidades sobre lo que se hace, además, a la autoproyección.

Tabla 5 Descripción Casos de Personas con TEA según la Escala de Anticipación y Flexibilidad, Riviére (2002)

Trastornos	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Trastornos de las competencias de anticipación	Joven con gran resistencia al cambio. Repetición de películas, canciones, movimientos con insistencia. Solo logran anticipar estímulos idénticos.	Joven que logra asociar ciertos objetos o conductas con el cambio que se avecina, es decir, puede entender que coger la chaqueta es anticiparse a salir. Consciencia de sus rutinas cotidianas.	Joven que regula sus rutinas, logra tener claras sus actividades cotidianas. Aunque el cambio imprevisto puede generar ansiedad. Necesita preguntar lo que ocurrirá frecuentemente.	Joven que estable un orden claro y un ambiente que pueda predecir. Asume cambios con mayor facilidad. Utiliza estrategias para anticiparse a sí mismo.

Trastornos	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Trastornos cualitativos de la flexibilidad mental y comportamental	Joven que realiza constantemente movimientos repetitivos con su cuerpo y objetos.	Joven con necesidad de rituales antes de realizar una actividad (ir hasta la ventana y volver antes de cenar siempre), le cuestan los cambios y puede tener ciertos movimientos repetitivos en situaciones específicas.	Joven con comportamientos minuciosos que debe seguir siempre, antes de realizar una tarea (sacar todos sus materiales de trabajo antes de comenzar la clase, verificando que sea la punta del lápiz este como le gusta). Apego a ciertos objetos (video juegos, libros, etc.)	Joven con repetición de temas en sus pensamientos, dificultad para pensar en otras cosas. Perfeccionamiento en todas las tareas que realiza, siguiendo un paso a paso establecido por el mismo.
Trastornos del sentido de la actividad propia	Joven que hace actividades sin ningún propósito claro ni meta. Además las acciones que hace no tienen relación con el contexto, por ejemplo, caminar por largos periodos por toda la universidad durante un taller de comunicación.	Joven que logra realizar actividades por cortos periodos de tiempo, pero todo estructurado por apoyos externos. Requieren un paso a paso claro sobre lo que van a hacer. Aún no asumen una finalidad en sus actividades.	Joven que realiza tareas por ciclos largos de tiempo, no necesita de control externo, y conoce los pasos que debe seguir para cumplir con sus deberes.	Joven que participa de cursos académicos o laborales largos, en donde tiene una meta clara pero no hace parte está, de su autoproyección.

En cuarto lugar, la *Escala de Trastornos de la Simbolización*, agrupa tres capacidades fundamentales para el desarrollo del juego de ficción en el niño y adulto con TEA, este “(...) implica la sustitución de objetos, o la atribución imaginaria de propiedades a cosas y situaciones” Baron-Cohen (1997, como se citó en Rivière, 2002, p. 85). Las cuales son: 1) imaginación y capacidades de ficción, describe la capacidad del sujeto para suspender las características reales del mundo y sus objetos para proponer realidades alternativas (Frith, 1989), en otras palabras, posibilidad del juego de simbólico, creatividad y simulación; 2) imitación, relacionada con la posibilidad de tomar modelos del contexto y hacer lo que ve en ellos; y 3) suspensión, consiste en “ (...) dejar en suspenso acciones o representaciones con el fin de crear significados que puedan ser interpretados por otras personas o por uno mismo” (Rivière, 2002, p. 96).

Tabla 6 Descripción Casos de Personas con TEA Según la Escala de la Simbolización, Riviére (2002)

Trastornos	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Trastornos de la imaginación y de las capacidades de ficción	Joven con aparente ausencia de imaginación, es decir no realiza juego funcional o simbólico.	Joven con uso de un juego funcional al cual invitan sus compañeros o familiares. Usa objetos para una sola función.	Joven con colección de figuras o muñecos de sus series favoritas, que colecciona y almacena, suele llevarlos a todas partes, leer sobre ellos y cumplir de forma estricta las normas que allí se le indican.	Joven que genera historias con elementos de ficción pero recurriendo a un personaje de su interés como Simón Bolívar o los dragones. En ocasiones las historias que crea en su mente pueden dificultar diferenciar realidad de fantasía.
Trastornos de la imitación	Joven que no imita conductas motoras.	Joven que hace algunas imitaciones de conductas motoras pero por solicitud externa.	Joven que hace imitaciones de forma espontánea, pero siguiendo el modelo de forma rígida.	Joven que identifica la dificultad para seguir modelo internos, por eso confía en lo que ve y su autoproyección es por ejemplo, la vida de sus hermanas.
Trastornos en la capacidad de hacer significantes	Joven que no suspende pre acciones, por lo que su comunicación es basada en gestos instrumentales.	Joven que no suspende acciones instrumentales. No logra así realizar juegos funcionales.	Joven que no logra suspender las características reales de los objetos para generar juegos de ficción.	Joven que no logra dejar en suspenso representaciones, sigue exactamente la realidad sin poder comprender metáforas o los estados mentales de sus compañeros.

Para finalizar, la comprensión y caracterización que se logra mediante la propuesta teórica de Riviére (2002) tiene grandes implicaciones pedagógicas al posibilitar una lectura de desarrollo general en las personas con TEA. Se llega entonces a un grado de profundidad en la forma en que se expresan los rasgos autistas, reconociendo el Espectro como un continuo que será transformado por el mismo desarrollo que vive cada sujeto.

El Estilo Cognitivo y su Construcción Conceptual

El concepto Estilo emerge en la historia desde los planteamientos de Lewin (1935, como se citó en Hederich, 2004) como parte fundante de la personalidad, seguido por Allport quien en 1937 desarrolla la noción de “Estilos de Vida” en una base de identificación sobre las tipologías comportamentales distintivas entre sujetos; dibujándose así un marco investigativo que permite conocer en la actualidad diferentes perspectivas estilistas entre las que se encuentran: Estilos Expresivos, Allport (1961); de Respuestas según Block (1965); Defensivos abordados por Messick (1987); de Aprendizaje para Schmeck (1988); y Cognitivos con la representación de Kogan (1983), (Hederich,2004).

Se constituyen así, las características específicas que permiten diferenciar el Estilo de otras nociones, las cuales son: 1) Diferenciadora, establece diferencias entre sujetos; 2) Estable, denota comportamientos constantes; 3) Integradora, al vincular áreas de desarrollo diversas en cada persona; y 4) a nivel valorativo es Neutral, no determina preferencia absolutas de buenos o malos.

Frente a este panorama, se llega a la conceptualización del estilo cognitivo, entendido como “(...) la suma total de detalles de la conducta que influyen comparativamente poco en la consecución de una meta, pero dan una manera característica, casi una identificación a un individuo o a una actuación particular” English e English (1958, como se citó en Hederich, 2004, p. 16), en otras palabras, implica reconocer un funcionamiento humano diferencial, abarcando dominios perceptuales, sociales, cognitivos y afectivos que son pertinentes de acuerdo a la situación.

En términos generales los estilos cognitivos se ubican en una dimensión psicológica multipolar, como lo expone Hederich (2004), aunque normalmente bipolar donde se representa en cada polo, el extremo de un continuo de funcionalidad, es decir, la perspectiva estilística denota un espectro de perfiles, enlazando además elementos biológicos y ambientales que definen la manera particular del sujeto para procesar la información.

De acuerdo con lo anterior, desde el paradigma cognitivo no hay un solo tipo de sujeto, argumento desarrollado desde la definición de estilo cognitivo que se realiza en la Dimensión Dependencia e Independencia de Campo (DIC); la cual se asume para la presente investigación. Esta dimensión surge en los trabajos de los psicólogos Gestalistas Herman Witkin y Solomon Asch quienes indagaron sobre la explicación de diferencias individuales observadas en tareas de percepción de la verticalidad en 1948 como lo describen Hederich y Camargo (1999).

Los resultados obtenidos por Witkin y Asch (1948, como se citó en Hederich, 2004) permitieron identificar dos tendencias claramente consistentes en lo relacionado con la información que se privilegia en el momento de ubicar la verticalidad de una línea, por un lado están los sujetos que privilegian elementos externos, esto es, claves visuales para establecer la dirección y otros que recurren a factores internos, encontrando la orientación mediante la gravedad, por tanto, se enuncia a los primeros como Dependientes del Campo Visual (DC) y los segundos como Independientes del Campo Visual (IC).

Estas nuevas evidencias permiten observar relaciones entre preferencias perceptuales y elementos de la personalidad. Es necesario entonces introducir el concepto de diferenciación en 1962 donde concurren elementos del sujeto y el ambiente al cual pertenece, apareciendo posteriormente en la escena investigativa la Teoría de la Diferenciación Psicológica (TDP), la

cual “(...) Establece que la diferenciación, o la existencia de límites entre lo que se considera como el “yo” y todo aquello que se considera como “mundo exterior” es una propiedad estructural de todo sistema psicológico” (Hederich y Camargo, 1999, p. 41)

Por tanto, es posible encontrar niveles de diferenciación entre los sujetos, donde los extremos esbozan formas de funcionamiento opuestas, es decir, cada uno de los polos representa direcciones diversas de desarrollo individual, con particularidades que constituyen un tipo de sujeto con altas habilidades en unas áreas en detrimento de otras, ejemplo claro, las personas Independientes de Campo (IC) las cuales logran una mayor reestructuración cognitiva en comparación a los Dependientes de Campo (DC) quienes en la interacción social tienen mayores fortalezas. Se percibe entonces el desarrollo cognitivo en un marco multilíneal.

Teniendo en cuenta estos aportes, para Witkin (1948, como se citó en Hederich y Camargo, 1999) el grado de diferenciación de un sistema está relacionado con la complejidad de sus estructuras, siendo posible pensar en que los sistemas altamente diferenciados están constituidos por subsistemas especializados heterogéneos que permiten funciones determinadas, que median, en la realización de tareas; situación diferente experimentan los estados psicológicos indiferenciados donde el sistema actúa como un todo.

Así presentadas las nociones generales del estilo cognitivo, es necesario ahora profundizar en los indicadores que constituyen esta categoría. Para la presente investigación se recurre a cuatro de ellos, que son: 1) Percepción de la verticalidad; 2) Reestructuración cognitiva; 3) Procesamiento de la información y 4) Relaciones interpersonales.

Indicadores de Estilo Cognitivo en la Dimensión Dependencia e Independencia de Campo (DIC)

Desde el inicio de la presente investigación se observó la existencia de pocos estudios que permitieran caracterizar la categoría Estilo Cognitivo en la población con TEA, un fenómeno similar ocurre con otras discapacidades. Por esta razón, se decide profundizar en los indicadores que componen la categoría, retomando el camino investigativo constituido por Witkin y Goodenough (1981) quienes partieron de hallazgos sobre la percepción de la verticalidad en sujetos de diferentes edades, percibiendo relaciones con sus formas de reestructuración cognitiva, cuestionando posteriormente las diversas maneras de procesamiento de la información existentes, para finalizar con la observación de diferencias en las relaciones interpersonales entre los perfiles estilísticos caracterizados. El resultado, un marco conceptual perteneciente al estilo cognitivo en la Dimensión Dependencia e Independencia de Campo (DIC).

Percepción de la Verticalidad.

La conceptualización de *Percepción de la Verticalidad* implica comprender que las personas tienen modos preferidos de integrar las diferentes fuentes de información disponibles, y localizar luego la verticalidad, esto en palabras de Witkin y Goodenough (1981) quienes además reconocen la consistencia intraindividual que permite observar tipos de procesamiento de la información junto a factores del campo y sensoriales locales, apareciendo en escena modos de orientación donde cada sujeto privilegia ciertos tipos de marcos referenciales.

También, se encuentra que la dirección de la verticalidad está determinada por dos grupos de experiencias que actúan de forma simultánea en las personas; en el primero de ellos el sujeto aprende mediante su visión, confía en el campo que le rodea siendo este su marco referencial a la

hora de identificar la vertical; situación diferente ocurre en el segundo, donde es la dirección de la gravedad, aprehendida a través de sensaciones vestibulares, táctiles y quinestésicas, la encargada de generar una verticalidad que se obtiene por la influencia gravitacional (Witkin y Goodenough, 1981).

Cabe resaltar que en cada grupo de experiencias o en combinación las personas coinciden en dirección, es decir arrojan la verticalidad, pero el camino tomado por el sujeto de forma inconsciente permite observar la confianza en factores externos dados por la visión como marco de referencia o en términos de la gravedad, comprendida gracias las sensaciones vestibulares, donde son los factores internos quienes tienen la confianza del sujeto. Esto quiere decir que lo caracterizado es el proceso y no, su resultado.

Para argumentar estos hallazgos se realizaron investigaciones donde separaron experimentalmente los grupos de experiencias que permiten comprender la verticalidad, implementando para ello el Test de Ajuste Corporal (Body Adjust Test: BAT) y el Test del Marco y la Varilla (Rod and Frame Test: RFT) allí en palabras de Witkin y Goodenough (1981) “se inclina el marco de referencia visual y se deja que la influencia gravitacional actúe sobre el cuerpo sin modificar”. En contraposición está el Test de la Habitación Rotatoria (Rotating Room Test: RRT) donde se altera la dirección de la fuerza gravitacional, mientras que el marco visual permanece vertical, confirmándose la existencia de diferencias individuales en la manera de percibir la verticalidad. Adicional como medida de contraste, la aplicación de los tres test, permite observar consistencia en las respuestas de cada persona, confiando más en el campo externo o en su propio cuerpo, según el caso.

Reestructuración Cognitiva.

Es momento de hablar sobre la *Reestructuración Cognitiva* entendida como una habilidad para asignarle a las representaciones perceptuales y simbólicas una estructura diferente a la original, en casos en los que el objetivo de una determinada tarea lo requiera, según Witkin (1948, como se citó en Hederich y Camargo, 1999) es decir, existen personas que no actúan sobre el campo y otras que imponen una estructura.

A propósito de esto, Witkin y Goodenough (1981) afirman: existe una “(...) tendencia a dejar el material estimular (tal como está) o a actuar sobre él (rompiendo el modelo organizado de tal forma que quede a la vista la figura oculta)” (p. 40), como se observó en el Test de Figuras Enmascaradas (Embedded Figures Test: EFT) en donde al sujeto se le muestra una figura simple la cual debe encontrar al interior de un dibujo complejo, logrando algunos mayor éxito en esta tarea, al desarticular el todo en sus partes.

Además, según Frank y Noble (1985, como se citó en Hederich, 2004) plantean:

(...) la reestructuración cognitiva involucra tres operaciones: 1) romper un campo organizado en sus elementos constituyentes; 2) imponer una estructura a un campo estimular ambiguo; y 3) dado un campo organizado con una estructura sobresaliente, organizar este campo bajo una estructura diferente. (p, 22)

Se describe así personas que no actúan sobre el campo y otras que imponen estructura a su campo estimular.

De esta manera, los estudios sobre tareas perceptivas que requieran desenmascarar un elemento vinculado a un campo organizado del que forma parte, constituyeron un escalón

conceptual donde se identifican sujetos que asumen el todo como globalidad a diferencia de aquellos que perciben el todo en sus partes, en otras palabras, de forma articulada.

Se sugiere entonces, que el Estilo Cognitivo en su dimensión Dependencia e Independencia de Campo (DIC) integra tareas de orientación como las de percepción de la verticalidad en conjunto con las diferencias individuales en la facilidad o dificultad para separar un elemento de un campo organizado o sobreponerse a un contexto enmascarado, como lo propone Witkin et al. (1954). Por tanto, es posible caracterizar a los sujetos Dependientes de Campo (DC) como aquellos que prefieren mantener el campo perceptivo como se les da, mientras que los Independientes de Campo (IC) reestructuran el campo visual perceptivo de acuerdo a sus necesidades de organización propias.

Igualmente, existen otras dimensiones cognitivas donde se utiliza la reestructuración diferentes a la aptitud para desenmascarar, como se muestra en la *Tabla 7*. Además, Witkin y Goodenough (1981) aseguran que existen correlaciones entre estas y los resultados en la prueba RFT.

Tabla 7 Dimensiones Cognitivas Donde se Requiere la Aptitud de Reestructuración

Dimensiones Cognitivas	Características
Constancia Perceptiva	Permite establecer propiedades de la imagen retiniana en una situación de constancia de tamaño.
Rapidez de Clausura	Síntesis de un todo perceptivo mediante la aportación de organización a una figura incompleta.
Fijeza Funcional	Uso de elementos conocidos de forma no convencional, para la solución de problemas.
Conservación	Conservación de las propiedades físicas de los objetos.
Representación de la Coordenada Horizontal	Superación de la influencia del campo visual inmediato.
Perspectivismo	Reconocimiento de que la perspectiva del otro puede ser diferente de la propia, visualización espacial.

Procesamiento de la Información.

Ahora bien, el indicador de *Procesamiento de la Información* se fundamenta desde los aportes de Best (2001) quien reconoce que desde este enfoque se “(...) demostraba que los humanos buscan la información de forma activa acerca del mundo, y que los planes objetivos que los humanos establecen en relación con el mundo están basados en la información que buscaron y encontraron” (p.24). Además, los procesos cognitivos ocurren en serie, en otras palabras, tienen lugar uno a uno, secuencialmente, en un orden definido, existiendo unos procesos antes que otros en el tiempo.

De esta manera, propone un sistema humano de procesamiento de la información mediante una ruta de acción donde son participes: el entorno, sistema sensorial, procesador central de atención, objetivos inmediatos, respuestas mental, vocal y física, memoria permanente en sus tipologías: declarativa donde confluyen los conceptos y procedimental centrada en las destrezas.

Al mismo tiempo, se elige un modelo teórico para comprender el funcionamiento del procesamiento de la información en su relación con el Estilo Cognitivo en la dimensión Dependencia e Independencia de Campo (DIC) como es el caso de los aportes realizados por Juan Pascual-Leone en su Teoría de los Operadores Constructivos (TOC) donde confluyen nociones como esquema, asimilación, diferenciación, acomodación e invariante estructural según Case (1989, como se citó en Charry y Rodríguez, 2009).

La propuesta además, enuncia una correspondencia neuro-fisiológica entre neuronas y esquemas implicando, en palabras de Charry y Rodríguez (2009) comprender que:

La naturaleza del contenido del esquema (cognitivo, verbal, lógico-conceptual, espacial y afectivo) depende por completo de su localización en el cerebro; la activación de las neuronas se transfiere a los esquemas, que a su vez determinan el comportamiento y ningún sistema es reductible al otro. (p. 6)

Igualmente, existen componentes entre los esquemas que son *desencadenantes*, es decir, donde se encuentran todas aquellas condiciones (externas o internas) que los activan, llevándolos a un punto de aplicación y *Efectores* allí confluyen los efectos psicológicos, fisiológicos o comportamentales que resultan de la aplicación del esquema. Se afirma que la conducta cognitiva es producto de la activación de un conjunto de esquemas.

Por otra parte, se plantea la existencia de operadores, que son “(...) mecanismos funcionales del cerebro, cuyos detalles computacionales no-especificados operan sobre esquemas para producir nuevos esquemas o sintetizar acciones verdaderamente nuevas” (Charry y Rodríguez 2009, p.10). Existen en total 10 operadores, los cuales surgen a lo largo de la evolución y modifican los estados actuales de esquemas existentes, encargándose además cada uno de tareas específicas en la cognición de los sujetos, como muestra la *Tabla 8*, Pascual-Leone y Johnson (2004, como se citó en Charry y Rodríguez, 2009).

Tabla 8 *Operadores Ocultos de la TOC*

Operador	Descripción
A	Serie de procesos afectivos que intervienen en la motivación y el despertar atento.
C	Tanto, los procesos del aprendizaje de contenidos como los esquemas derivados del aprendizaje asociativo de contenidos.
F	El operador de campo, que actúa como el mecanismo vinculante del cerebro, que enmarca las representaciones mentales en un sentido neo-Gestaltista.
LC	El proceso de aprendizaje lógico-estructural automatizado derivado del aprendizaje C a través del sobre-aprendizaje.
T	Coteja temporalmente y sin esfuerzo secuencias de esquemas, por tanto facilitando la coordinación que constituyen los objetos distales.
S	Facilita la emergencia de esquemas espaciales por medio de coordinar las relaciones de coexistencia entre esquemas activados con esfuerzo durante una situación.

Operador	Descripción
I	Interrupción atencional, que corresponden al poder de la inhibición activa central de esquemas no necesarios activados por la situación.
M	Capacidad mental atencional del individuo.
LM	Aprendizaje lógico –estructural causado por el uso con esfuerzo de la capacidad mental atencional.
E	Esquemas ejecutivos en la memoria a largo plazo de la persona para la tarea a mano.

Nota. Fuente: Charry, C y Rodríguez, L. (2009) *Una mirada a la teoría de los operadores constructivos de Juan Pascual-Leone*. Bogotá: Universidad de la Sabana.

Por último, desde la actual perspectiva se puede indagar sobre el funcionamiento del procesamiento de la información en los sujetos, recurriendo al análisis de tareas donde coexisten *Tres Momentos Dialécticos* expuestos por Charry y Rodríguez (2009, p. 21):

- 1) *Momento Objetivo*: Se describen las características estructurales y sustantivas de una tarea.
- 2) *Momento Subjetivo*: Se formula el comportamiento desde la perspectiva del organismo. Introspección.
- 3) *Momento Metasubjetivo*: Descomposición modular de la arquitectura funcional del cerebro.

Relaciones Interpersonales.

En referencia al indicador *Relaciones Interpersonales* se encuentran diferentes investigaciones, las cuales permiten demostrar como las personas Independientes de Campo (IC) funcionan de una manera más autónoma con respecto a quienes se caracterizan como Dependientes de Campo (DC), de esta manera, las tendencias que muestran los sujetos en el momento de percibir la verticalidad, confiando en referencias internas o externas, parecen reflejarse directamente sobre su conducta en el ámbito social, como lo proponen Witkin y Goodenough (1981). Por esta razón, se observa que los Dependientes de Campo (DC) son más competentes en sus interacciones, diferente situación viven los Independientes de Campo (IC),

quienes transfieren características de su reestructuración cognitiva al ámbito social, prefiriendo en sus relaciones la organización.

También, se encuentra que bajo condiciones donde la información disponible es poco clara e inadecuada las personas Dependientes de Campo (DC) hacen mayor uso de las claves sociales, observadas en los otros, llegando posteriormente a su punto de vista; mientras los Independientes de Campo (IC) mantienen mayores niveles de autonomía personal, confiando así, en su cuerpo y aptitud para entender situaciones ambiguas, (Antler et al. 1964, como se citó en Witkin y Goodenough, 1981).

Algunas características sobre las relaciones interpersonales en sujetos Independientes de Campo (IC) son la autonomía, distancia en las relaciones, interés por trabajar de forma individual, confianza en sí mismos y espíritu de competencia, en contraste con los Dependientes de Campo (DC) quienes prefieren ser cercanos, complacientes, están atentos a las claves sociales y disfrutan del trabajo en equipo, en otras palabras, sobresale la orientación impersonal de los primeros en comparación con la interpersonal de los segundos.

Finalmente, en investigaciones realizadas por Witkin y Goodenough (1981) las personas Dependientes de Campo (DC) prestan más atención selectiva a las claves sociales, prefiriendo situaciones de encuentro con otros, más que la soledad; se afirma que tienen preferencias por ámbitos vocacionales de contenido social, con proximidad física, estando más abierta a sus sentimientos; mientras los Independientes de Campo (IC) están más centrados en la tarea, se observa un interés por cargos directivos, con poca implicación con los otros y siendo muy seguros de sí mismo.

Capítulo V

Metodología

Diseño

El diseño de investigación es un estudio de caso múltiple debido a que analiza profundamente una unidad para responder al planteamiento del problema y desarrollar teoría (Hernández, Fernández y Baptista, 2006) además, permite realizar un primer acercamiento a las posibles relaciones existentes entre Indicadores de Estilos Cognitivo y Áreas de Desarrollo Alteradas en población con TEA, al ser éste un tema de estudio reciente y con pocos desarrollos.

También, es múltiple al tomar dos casos: Spock y Data, cada joven tiene el mismo proceso de caracterización con idénticos instrumentos y análisis tanto individual como colectivo. Asimismo, el enfoque es mixto con preferencia cualitativa.

Súperfamilias, Familias y Categorías de la Investigación

El análisis de la información se realiza a través del Software Atlas ti. Para organizar la información se plantean categorías que hacen referencia a las unidades teóricas básicas de análisis, las cuales fueron establecidas con anterioridad desde los planteamientos teóricos del Estilo Cognitivo y los Trastornos del Espectro Autista (TEA), aunque durante el proceso emergieron nuevas categorías éstas no fueron tenidas en cuenta dentro del estudio al no guardar relación con los objetivos propuestos; luego, como primer paso en el análisis conceptual surgen las familias, las cuales posibilitan conceptualmente establecer relaciones entre categorías correspondientes al Estilo Cognitivo o los TEA; y por último, establecimiento de súperfamilias donde se agrupan las familias constituidas mediante la relación entre categorías y que vislumbra vínculos más complejos entre los datos analizados. En la *Tabla 9* se observa la estructura del análisis desde una perspectiva deductiva.

Tabla 9 *Súperfamilias, Familias y Categorías de la Investigación*

Súperfamilias	Familias	Categorías	
Estilo Cognitivo en la Dimensión Dependencia e Independencia de Campo (DIC)	Indicadores de Estilo Cognitivo	Percepción de la Verticalidad	
		Reestructuración Cognitiva	
Trastornos del Espectro Autista (TEA)	Trastornos del Desarrollo Social	Procesamiento de la Información	
		Relaciones Interpersonales	
	Trastornos de la Comunicación y el Lenguaje	Trastornos cualitativos de la relación social	
		Trastornos de las capacidades de referencia conjunta	
	Trastornos de la Anticipación y Flexibilidad	Trastornos de las capacidades intersubjetivas y mentalistas	
		Trastornos de las funciones comunicativas	
	Trastornos de la Simbolización	Trastornos cualitativos del lenguaje expresivo	
		Trastornos cualitativos del lenguaje receptivo	
			Trastornos de las competencias de anticipación
			Trastornos de la flexibilidad mental y comportamental
		Trastornos del sentido de la actividad propia	
		Trastornos de la imaginación y de las capacidades de ficción	
		Trastornos de la imitación	
		Trastornos de la suspensión	

Casos

El estudio de caso múltiple está conformado por dos jóvenes con TEA: Spock y Data elegidos por conveniencia al ser parte de los estudiantes del Programa OAT donde es docente la investigadora y además por cumplir con condiciones de: edad, diagnóstico y escolarización, el primero de ellos de Nacionalidad Colombiana, con 25 años de edad y el segundo, de origen Venezolano, tiene 22 años. Los dos casos cursan estudios en el Programa OAT, ubicado en la Localidad de Barrios Unidos; allí, se brinda Educación No Formal a jóvenes entre los 18 y 32 años de edad con Discapacidad Intelectual y TEA para su transición a la vida adulta.

Tabla 10 *Casos de la Investigación*

Casos	Género	Edad	Institución	Semestre
Spock	Masculino	25 años	Programa OAT	VIII
Data	Masculino	22 años	Programa OAT	IV

Es así, como Spock cursa VIII semestre en el programa, realiza prácticas sociolaborales al interior del Hospital Universitario Mayor Méderi (HUM), en la biblioteca especializada, en horario de lunes a viernes, media jornada. Por su parte Data, hace IV semestre, pertenece a las prácticas sociolaborales InSitu, donde los martes y jueves en horario de 8:30 a.m. a 11:00 a.m. cumple las funciones de auxiliar de biblioteca, en la Universidad del Rosario, sede Quinta de Mutis.

Instrumentos

Para la presente investigación se utilizan instrumentos cualitativos y cuantitativos para caracterizar a los dos casos. Un primer grupo de instrumentos dirigidos a caracterizar el Espectro Autista y el segundo a los Indicadores de Estilo Cognitivo. Algunos instrumentos fueron diseñados por la investigadora y otros contruidos y validados por expertos en diferentes áreas, dirigidos a población con TEA o sin discapacidad.

A continuación, se describen los instrumentos centrados en los TEA que fueron utilizados para caracterizar las áreas de desarrollo alteradas en los dos jóvenes que conforman el estudio, allí se muestran las características de cada prueba, sus objetivos de diseño y los planteados desde la investigación.

Instrumentos de Caracterización para los Trastornos del Espectro Autista (TEA).

IDEA: Inventario del Espectro Autista.

Instrumento de caracterización que cuenta con doce dimensiones divididas en cuatro escalas, donde se aborda la socialización, comunicación y lenguaje, anticipación y flexibilidad, y simbolización.

Se utiliza una descripción de cuatro niveles en cada dimensión, donde se describen comportamientos, el profesional debe elegir en cual se ubica la persona con TEA, teniendo siempre en cuenta ejemplos claros de lo que se le está preguntando y si tiene dudas es preferible puntuar en un nivel menor.

Para finalizar, se asigna una puntuación de acuerdo a la dimensión y el nivel en el que se ubicó el sujeto con TEA, de la siguiente forma: Nivel 1 = 8 Puntos; Nivel 2 = 6 Puntos; Nivel 3 = 4 Puntos; Nivel 4 = 2 Puntos; y cuando No hay Trastornos = 0 Puntos.

Al sumar la totalidad de las respuestas, el máximo que se puede obtener es 96 puntos y el mínimo cero, de esta manera el continuo muestra el Espectro donde a mayor puntuación se observan personas con una intensidad más alta de apoyos, existiendo los siguientes intervalos:

- 96 a 72: Autismo Clásico de Kanner.
- 71 a 47: Autismo Regresivo.
- 46 a 22: Autismo de Alto Funcionamiento.
- 22 a 0: Síndrome de Asperger.

Por su parte, el objetivo del instrumento de evaluación es permitir sistematizar las observaciones de profesionales, familias y cuidadores, brindando una valoración detallada de las dimensiones que se alteran en los TEA. Para este estudio, también se utilizó con el fin de conocer detalladamente las dimensiones alteradas en los dos casos, y su ubicación en el Espectro, mediante ejemplos cotidianos de cada joven, una a una sus dimensiones de desarrollo alteradas. El instrumento se puede conseguir en digital o físico. (Anexo 3)

Entrevista Diagnóstica para el Síndrome de Asperger y el Autismo de Alto Funcionamiento (ASDI)

Entrevista estructurada compuesta por 20 preguntas y con opción de respuesta Si o No, aborda seis áreas específicas del desarrollo: 1) interacción social; 2) intereses restringidos y absorbentes; 3) rutinas y rituales; 4) habla y lenguaje; 5) comunicación no verbal; y 6) torpeza motora.

A cada área corresponde un número de preguntas, al igual que un mínimo de respuestas positivas, es decir, observación de esa conducta en algún grado, para sospechar de la presencia del Síndrome de Asperger en la persona.

- Interacción social, 4 preguntas en total, 2 respuestas afirmativas mínimo.
- Intereses restringidos y absorbentes, 3 preguntas en total, 1 respuesta afirmativa mínimo.
- Rutinas y rituales, 2 preguntas en total, 1 respuesta afirmativa mínimo.
- Habla y lenguaje, 5 preguntas en total, 3 respuestas afirmativas mínimo.
- Comunicación no verbal, 5 preguntas en total, 1 respuesta afirmativa mínima.
- Torpeza motora, 1 pregunta en total, 1 respuesta afirmativa mínima.

La Escala está dirigida a expertos en autismo, quienes a partir de una observación detallada a la persona buscan e identifican conductas que permitan el diagnóstico del Síndrome de Asperger y Autismo de Alto Funcionamiento; para la investigación actual permite identificar en la cotidianidad las características de Spock y Data en cada área de desarrollo. El instrumento se encuentra en digital, dando el resultado de forma inmediata. (Anexo 4)

Escala Autónoma para la Detección del Síndrome de Asperger y el Autismo de Alto Funcionamiento (EA).

Cuestionario compuesto por 18 enunciados que describen formas de ser y comportarse que pueden indicar la presencia de un Síndrome de Asperger o Autismo en la persona.

Se utiliza una escala likert de cinco opciones, las cuales son: Nunca, si el comportamiento no corresponde en absoluto a la persona; Algunas veces, aunque no es habitual el comportamiento se presenta;

Frecuentemente, si el comportamiento descrito es habitual; Siempre: generalmente se comporta como se describe en el enunciado; y No observado: cuando el profesional no ha podido estar en situaciones donde se presenta el comportamiento.

Para obtener los resultados, se asigna a cada opción en la escala likert la siguiente puntuación, acto seguido se totaliza: Nunca = 1 punto; Algunas veces = 2 puntos; Frecuentemente = 3 puntos; Siempre: 4 puntos; y No observado = 0 puntos. La puntuación mínima es de 18 puntos y la máxima de 72, por lo que se sugiere, según la escala consultar un especialista al obtener más de 32 puntos en el total.

El objetivo del instrumento es identificar comportamientos relacionados con el Síndrome de Asperger y el Autismo de Alto Funcionamiento en niños mayores de 6 años, para recurrir luego, si es necesario a un especialista, pero en esta investigación el objetivo es caracterizar mediante ejemplos los comportamientos que presentaron o presentan los dos jóvenes, es decir, una mirada retrospectiva y actual de cada uno. El Instrumento se encuentra en formato digital. (Anexo 5)

Lista de Verificación para el Autismo en Niños Pequeños Modificada (MCHAT).

Cuestionario de 23 preguntas para ser contestadas por los padres o cuidadores de niños entre 18 y 60 meses. En cada pregunta se le solicita al padre o cuidador seleccionar la respuesta que le parece refleja mejor como el niño actúa normalmente, las opciones son Si o No.

El objetivo es identificar los comportamientos normales o críticos asociados al Espectro Autista. Funciona como un elemento de alarma para la consulta de los padres con especialistas. Para este estudio se plantea con propósito caracterizar de forma retrospectiva los comportamientos que presentaban Spock y Data durante su primera etapa de vida, y de esta manera reconstruir parte de su historia mediante las preguntas. El formato se encuentra en físico o digital. (Anexo 6)

Test de Sally y Ana (Prueba de Falsa Creencia).

La prueba de falsa creencia de Sally y Ana indaga sobre la capacidad de un sujeto para inferir la creencia de otra persona con independencia de que concuerde o no con el pensamiento propio.

En esta tarea se presenta al joven una situación donde Sally tiene una cesta y una canica, y Ana una caja, luego, se generan cinco escenas donde cada personaje realiza ciertas acciones. Se finaliza con tres preguntas que involucran para la persona que toma la prueba, memoria, realidad y creencia.

El propósito es valorar la capacidad de un sujeto para predecir la conducta de una persona que actúa guiada por una creencia errónea, además, en esta investigación permite profundizar en las capacidades mentalistas de los dos casos. El formato se encuentra en físico y digital. (Anexo 7).

Entrevista Familiar.

Entrevista semiestructurada construida por la investigadora del presente estudio y basada en las áreas de desarrollo alteradas en los TEA, según Riviére (2002) para las familias (padres, hermanos y tíos).

Cuenta con una pregunta generadora ¿Quién es Spock o Data? Y luego aborda temas generales como: etapa de embarazo, parto de la madre, experiencias vividas en etapas de su vida (0 – 3; 3 – 6; 6 a 12; 12 – 16; y 16 años en adelante), desarrollo social, desarrollo comunicativo, desarrollo cognitivo, vida en familia, escolarización y vida en comunidad para cada sujeto.

El objetivo es conocer el proceso de desarrollo y las experiencias que ha vivido el joven a lo largo de su vida, desde la perspectiva familiar, asimismo, documentar la experiencia de familia y profundizar en características específicas en el desarrollo de Spock y Data. El formato se encuentra en digital o físico. (Anexo 8).

Entrevista Joven con TEA.

Entrevista semiestructurada construida por la investigadora del presente estudio y basada en las áreas de desarrollo alteradas en los TEA, según Riviére (2002) para los jóvenes.

Cuenta con una pregunta generadora ¿Quién es Spock o Data? Y luego aborda temas generales como: Experiencias vividas en etapas de su vida (0 – 3; 3 – 6; 6 - 12; 12 – 16; y 16 años en adelante), desarrollo social, desarrollo comunicativo, desarrollo cognitivo, vida en familia, escolarización y vida en comunidad.

El propósito es conocer el proceso de desarrollo y las experiencias que ha vivido el joven a lo largo de su vida, desde la perspectiva personal, además, documentar la experiencia del joven en sus diferentes etapas de vida, profundizando en temas específicos. Formato se encuentra en digital o físico. (Anexo 9).

Instrumentos de Caracterización para los Indicadores de Estilo Cognitivo.

También, se seleccionaron instrumentos que permiten caracterizar los Indicadores de Estilo Cognitivo¹⁰ en los jóvenes con TEA, cada uno se describe a continuación de acuerdo a las características de cada prueba, junto con los objetivos que persiguen y los planteados desde el presente estudio.

Test del Marco y la Varilla (RFT).

Prueba donde se utiliza la versión portátil del instrumento construida por Olman. Esta se compone de una caja plástica blanca, de un metro de largo por cuarenta centímetros de alto, su soporte es una base metálica. Uno de sus extremos se encuentra cerrado, y el otro cuenta con una apertura donde la persona ubica su mentón mirando hacia el fondo, restringiéndose así su campo visual.

¹⁰ Para el Indicador de Estilo Cognitivo Relaciones Interpersonales se utilizan los instrumentos de TEA en el área social, además de las características descritas según la teoría sobre Estilos Cognitivos desde la Dimensión Dependencia e Independencia de Campo (DIC).

Luego, el investigador le indica a la persona durante 8 ensayos que ubique la línea que ve en el fondo de la caja en posición vertical, y que además está dentro de un marco, para ello utilizará el dial que se encuentra a su derecha. Cada ensayo implica una ubicación diferente del marco y la varilla, tarea que hará el investigador.

El objetivo es identificar el Estilo Cognitivo de la persona mediante la tendencia a confiar en factores internos como los Independientes de Campo (IC) o externos, situación que viven los Dependientes de Campo, también, para esta investigación caracterizar la capacidad de percepción de la verticalidad en Spock y Data.

Test de Botellas.

La prueba está compuesta por 3 hojas, en cada una se encuentran 6 dibujos de botellas con diferente inclinación. Se le pide a la persona trazar una línea recta al imaginar el agua en reposo según la posición de la botella y luego poner una X en el lugar donde cree queda el agua. No existe límite de tiempo.

Para el resultado se mide la desviación de los ángulos obtenidos entre la línea de respuesta real y la trazada por la persona. Aquí se observa la conservación de la horizontalidad del agua.

El propósito es identificar el Estilo Cognitivo de las personas, a partir de su tendencia para confiar en información externa como es el caso de los Dependientes de Campo (DC), o interna, situación que viven los Independientes de Campo (IC). Igualmente, se pretende caracterizar, identificar y contrastar con el RFT la capacidad de percepción de la verticalidad en Spock y Data. (Anexo 10).

Test de Figuras Enmascaradas (EFT).

Prueba basada en 5 ejercicios donde en cada uno, la persona de forma individual y en su cuadernillo debe encontrar una figura simple dentro de una compleja, para luego trazar todos sus bordes con la misma proporción y posición.

Cada ejercicio tiene un tiempo límite donde la persona debe parar y pasar la hoja cuando se le indique. El puntaje mínimo es 0 y máximo 50 puntos, donde se evalúa que cada figura simple trazada dentro de la compleja cuente con todas sus partes, tenga la misma proporción y posición.

El objetivo es identificar el Estilo Cognitivo de la persona a partir del éxito que tiene al encontrar las figuras simples dentro de las complejas, utilizando así su aptitud de reestructuración cognitiva. Quienes logran mayor puntaje en la prueba se ubica en la Independencia de Campo (IC) en contraste con quienes obtienen menor, debido a que ellos son caracterizados como Dependientes de Campo (DC). (Anexo 11)

Test de Stroop.

Prueba compuesta por tres hojas, cada una con 100 elementos organizados en cinco columnas, de aplicación individual, allí se le pide a cada persona, según la hoja:

- Hoja 1: Leer las palabras.
- Hoja 2: Ver y decir el color de las XXXX.
- Hoja 3: Ver y decir el color de las palabras.

Existe un tiempo límite de 45 segundos por hoja, donde el sujeto debe parar tan pronto se le indique, además, es en la tercer hoja donde se observa la capacidad del sujeto para inhibir ciertos estímulos automáticos.

El objetivo es caracterización de Efecto Stroop, es decir, la inferencia que le produce a una persona ver y decir el color de la tinta con la que está escrita una palabra y no su significado. Asimismo, se puede observar mediante la prueba como la ejecución de un proceso controlado se ve afectada por la intrusión de un proceso automático, en otras palabras la persona debe suprimir las respuestas automáticas. El investigador puede tomar una medida de la atención selectiva y velocidad del procesamiento. En esta investigación se busca también Caracterizar el Procesamiento de la Información en cada uno de los casos. (Anexo 12)

Aspectos Procedimentales

Para el presente estudio contó con tres fases dentro de su proceso, las cuales son:

Fase 1 Teoría y Documentación

Revisión teórica de estudios relacionados con el estilo cognitivo en personas con TEA, en conjunto con la selección por conveniencia de los casos al interior del Programa OAT debido a l ser el lugar donde trabaja la investigadora, estar Spock y Data en la etapa de juventud y tener el diagnóstico de TEA; luego, se identificaron los indicadores de estilo cognitivo que serían caracterizados en conjunto con la búsqueda de instrumentos de caracterización y entrenamiento en su aplicación.

Fase 2 Caracterización de los Casos

Observación y documentación de cada caso en espacios educativos, laborales, comunitarios y familiares; además, diseño de adaptaciones pedagógicas para la aplicación de los instrumentos de caracterización para los Indicadores de Estilo Cognitivo y las Áreas de Desarrollo Alteradas en los TEA.

Fase 3 Análisis de la Información y Discusión

Análisis de la información cualitativa en el Software Atlas ti. Para luego elaborar los perfiles individuales a partir de las Dimensiones de Desarrollo Alteradas en la Población con TEA y los Indicadores de Estilo Cognitivo; además, comparación entre resultados y discusión frente a los desarrollos teóricos existentes.

Análisis de Información

Para el análisis de la información cualitativa se utilizó el Software Atlas ti. (Anexo 13), donde se generaron cuatro Unidades Hermenéuticas, es decir, dos por cada caso, cada una hace referencia a los TEA y Estilo Cognitivo de forma independiente. La primera, cuenta con doce categorías de TEA, cuatro familias y una súperfamilia, adicional surgió una categoría emergente denominada escolaridad. La segunda, tiene cuatro categorías, una familia y una súperfamilia. Posteriormente se trabajaron posibles relaciones entre cada Unidad Hermenéutica desde una perspectiva teórica, donde se retoman aportes de investigadores en contraste con los perfiles de TEA y Estilo Cognitivo generados a Spock y Data.

Capítulo VI

Resultados

El presente análisis de resultados se estructura en cuatro partes: 1) Perfiles Personales de las Áreas de Desarrollo Alteradas en los Trastornos del Espectro Autista (TEA) para cada caso; 2) Estrategias, Apoyos y Adaptaciones Pedagógicas construidas para la aplicación de los instrumentos que caracterizan el Estilo Cognitivo en la Dimensión Dependencia e Independencia de Campo (DIC) a partir de las características particulares de la población con TEA (Anexo Externo)¹¹; 3) Perfiles Personales de los Indicadores de Estilo Cognitivo para Spock y Data, en conjunto con un comparativo entre los hallazgos de cada caso y los desarrollos teóricos que hasta el momento se han construido; y 4) Relaciones encontradas entre las Áreas de Desarrollo Alteradas en los TEA e Indicadores de Estilo Cognitivo.



Figura 2. Estructura Establecida para el Análisis de Resultados del Estudio

¹¹ El Anexo Externo. Se encuentra en un material adjunto al documento, al ser un producto de la investigación.

Perfil Personal Áreas de Desarrollo Alteradas en los Trastornos del Espectro Autista

(TEA): Spock

Spock en la Infancia.

Desde muy pequeño Spock, en palabras de su madre, *“no le paraba bolas a ninguna de ellas (madre y hermanas) ni al papá”*¹² mostrando desde antes de los tres años dificultades en las áreas de relación social, allí según él, a la edad de tres años no le gustaba que lo molestarán (hace referencia a qué estuvieran cerca de él), no solía dirigirse a nadie y pensaban que estaba ciego y sordo, pero afirma *“(…) No entendía, pero si oía”* además, en sus relatos se encuentra que él se veía a sí mismo como alguien retraído, a lo que se refiere para expresar que era callado.

En la infancia, cuando se encontraba con otros niños en el mismo espacio, el pequeño Spock permanencia *“solito y a veces con niños. Creo que solito, la mayoría del tiempo”*. Por su parte, la mamá narra como en la escuela durante sus primeros años *“me lo dejaban en el mismo rincón del salón, si no llevaba, si no hacía, si no quería llevar las tareas... eso las profesoras no se daban cuenta”*, al poco tiempo Spock abandonó la educación formal pues allí *“se sentaba en su pupitre a golpear y salía del salón al rincón del patio a golpear a golpear y ni se divertía ni nada”* él *“se la pasaba con el palito por todo el colegio, durante el recreo, comía y seguía”*.

Sobre el contacto con otros, primero no le gustaba que lo tocaran, el contacto físico era difícil para él, es decir *“un abrazo, la cercanía, el roce de la piel eso no era tolerable para él. Él se quitaba (...)”* con la familia era igual de difícil *“(…) él empezaba a caminar y se iba, él no sabía que era estarse al lado de uno ni que éramos mamá y papá y hermanos, él no tenía esos conceptos”*. Spock en sus primeros años no

¹² Al interior de cada perfil se utilizarán las comillas para hacer referencia a los apartados textuales que se encontró dentro de la Unidad Hermenéutica, siendo está la voz del joven o su familia.

mostraba apego ni se interesaba por otros niños, ejemplo de ello, cuando llega la familia a casa, luego de estar fuera por unas horas *“la hermana si lo cogía y lo alzaba y (Spock) nada. El papá llegaba y nada, yo me le arrimaba y nada”* en palabras de él *“no era motivante (estar con los niños) por lo que eran impredecibles”* cuando se le pregunta ¿Qué es impredecible? narra la siguiente historia *“hay (había) una niña que me molestaba mucho a veces, que me decía que hablaba en un tono muy especial”* queriendo expresar que lo hacía de un momento a otro sin que él lo esperara.

También, recuerdan como familia, que muy pocas veces miraba a los ojos, siendo común verlo observar el suelo, era en palabras de su mamá *“un niño solitario y pasivo que disfrutaba de estar lejos de todo haciendo una estereotipia en forma de hongo”* *“(…) No respondía al contacto visual, cuando uno lo consentía y eso y que le pasaban los muñecos no hacía nada”* tampoco miraba las cosas que ellos miraban o las que señalaban. Durante los primeros años él recuerda *“No creo que no señalaba mucho, sí señalaba pero me enseñaron que no señalara hacía la gente... ¡ah sí! Me acuerdo que señalaba a veces... a los siete o a los ocho años”* esto ocurría cuando era más pequeño, pero solo cuando *“(…) la olla exprés y la licuadora sonaban, eso lo desesperaba. Y lo llevaba a uno como para apagarlo”* afirman sus padres, además recuerdan que Spock cuando quería algo *“él me cogía y me llevaba a... a todos en casa”*, una descripción clara de cómo concurría el desarrollo a nivel de referencia conjunta y su capacidad para generar significantes.

Así mismo, Spock en su infancia fue *“muy quieto, empieza a no hacer ruidos ni nada, tú le hacías caras para que se riera y no se ríe”* relata su familia, tampoco afirma su mamá, realizaba *“(…) jueguitos, no risas, o sea, en cuanto a sus comportamientos siempre plano”*. Recuerdan que nunca les llevó objetos para mostrar o intentó atraer su atención cuando estaba haciendo algo. Percibían que *“éramos como objetos, porque él nos utilizaba. De papá necesitaba esto entonces lo cogía y lo utilizaba, a mí me utilizaba (mamá), a las hermanas las utilizaba, entonces éramos objetos y lo que él necesitaba lo cogía”* narra su mamá,

igualmente, no se impresionaba con nada o esta reacción demostraba que no le interesaba lo que ocurría. Aspectos fundamentales para comprender los trastornos subjetivos y mentalistas en el pequeño Spock, adicional, la dificultad para establecer algún tipo de relación, puesto que hacía uso instrumental de las personas.

Además, al preguntársele a él por la comprensión cuando niño de emociones en las demás personas comenta que era difícil *“detectar la tristeza, yo entendía muy bien cuando se enojan y cuando se alegran conmigo”* por lo que fácilmente pasaba por alto lo que le ocurría a las personas que estaban cerca de él.

Entrados los primeros años escolares en institución de Educación Especial Spock utiliza palabras para pedir cosas, ya enunciaba a su familia y se observaba cercanía con su madre o hermana a quien llamaba *“Mamamella”*; el trabajo familiar fue arduo para lograr que él le encontrara utilidad a las palabras, exigiéndole siempre decir en vez de mostrar o señalar.

Frente al lenguaje expresivo, los recuerdos familiares sobre Spock hacen que lo describa su mamá como *“(…) muy quieto, muy tranquilo, no lloró, no lloraba para nada ni para pedir comida ni para que le cambien el pañal ni porque tenía frío ni porque tenía calor ni porque hacían ruido ni por nada”* solo, afirma su hermana *“rechazó la teta y rechazo el tetero, nada de lo que tuviera que ver con chupo. Él empezó desde muy pequeño con cucharita”* observan así un desarrollo tardío en su lenguaje, lo que se unía a que en palabras de su padre *“siempre tenía una mirada rápida y no se detenía en nada, si lo que veía no le gustaba, se tapaba con los brazos”* y *“No se impresionaba con nada, o esta reacción demostraba que no le interesaba”* además no hablaba solo señalaba o llevaba a las personas hasta las cosas que quería, *“(…) señalaba, eso sí fue a los primeros cuatro años con lo que él lidió, mientras soltó la lengua”*. Comenzaron algunos doctores a decirle que posiblemente el pequeño Spock era sordo, pero su mamá tenía grandes dudas porque *“Todo lo que fuera Coca-Cola, le encantaba. Entonces un día estábamos en la cocina y oyó la*

propaganda de Coca-Cola, y eso voló con ese cosito que caminaba, voló a ver la propaganda y volvió otra vez a la cocina, un niño sordo no hace eso, y otro día estábamos viendo la propaganda de Coca-Cola y me pidió Coca-Cola”.

Por esta razón, la familia junto a Spock asisten, en palabras de su mamá, *“a mucha terapia del lenguaje, entonces ya me prohibieron que cada vez que él me hacía así no... (Señalaba o tomaba del brazo) que pidiera sino que hablara... le decíamos habla Spock, eso se llamaba pan, entonces pide pan, que quería Coca-Cola porque la Coca-Cola era su debilidad y el queso y las fresas, entonces yo tenía que tener todo el tiempo queso, fresas y pan, lo que a él le fascinaba (...) entonces tenía eso siempre en el apartamento y donde viviera, entonces que tenía que hacer: obligarlo. Y si pasaba tres horas sin comer hasta que la necesidad lo hacía hablar y así era ya”.* En casa ya intentaba hablar pronunciando “Mamamella” para referirse a su hermana María Andrea, porque esa era su forma de pronunciar.

De esta manera, dice durante su primer año la palabra Coca-Cola, pero luego recuerda su mamá *“(...) después de que dijo Coca-Cola se quedó mudo, mudo si, nunca volvió a hablar. A los 4 años volvió a pronunciar palabras “Spock, empezó a hablar de él en tercera persona, decía Spock habla, Spock come galleta oreo, pero, ya con los talleres allá del lenguaje y todo, dijo yo soy, mi mamá, mi hermana”* relata la familia.

Spock recuerda que decía pequeñas frases y muchas veces, sobre todo las de las propagandas, donde se hace presente su capacidad de imitación en la infancia, la cual le permitió con el tiempo entender que cuando su mamá le decía *“Habla Spock”* él debía hacer que salieran palabras de su boca, así, el sonido de su voz se asemeja al de comerciales, siendo particular en entonación y ritmo, también él comenta *“mi primera palabra fue Coca – Cola, me gustaba mucho, veía la imagen y el letrero y me llamó la atención y dije –Coca-Cola”* su lenguaje según los registros terapéuticos fue lento y hablo a la edad de 4 años, aquí

según él decía algunas palabras como: mamá, papá, Mamamella, afirma *“creo que también hablaba poco a poco, me desenvolvía un poquito”* cuando se indaga sobre la manera en que Spock empezó a hablar se le pregunta por la influencia de la televisión y dice *“si (influyó) viendo palabras y leyendo cosas, hablando mi mamá, hablando mi papá (...) esa etapa cuando mi mamá me hablaba –Spock tienen que hablarme, di por favor, di gracias- y esas cosas, - no tienes que quedarte callado- le miraba sus cachetes (...) no intentaba mover la boca, era a ver como hablaba (...) el ritmo de mi voz de la televisión y las novelas”*. De allí que siempre haya tenido un tono de voz muy particular, en ocasiones lo molestaron por ello pero él dice *“decían de mi hablado pero lo aprendí viendo la televisión, por el modo de hablar”*. Ya estando en la escuela especial afirma *“intentaba congeniar con ellos (niños) y trataba de aprender las palabras todo juiciosito, mientras que los otros niños jugueteaban”* con el tiempo se observaron cambios en la construcción y pronunciación de frases más largas, aunque su expresión facial siempre fuera plana.

Según Spock cuando era pequeño tampoco fue fácil entender emociones y afirma *“los rostros, el lenguaje, o sea el lenguaje... no era un poquito difícil, a veces no las interpretaba bien, si eran bromas...no sé si eran broma o eran en serio, porque me decían algo que quería hacer, me decían batería y me molestaban mucho y me irritaba mucho y eso me hacía perseguir, y poco a poco fui entendiendo de qué era broma y que era en serio, mi mamá, Mary me decían –mal, mal, mal mamella- y eso, y después me enojé porque si hacía un comportamiento mal y entonces me decían –te portaste re-mal-.”* Además, algunas emociones específicas como lo narra él *“era difícil detectar la tristeza yo entiendo muy bien cuando se enojan y cuando se alegran conmigo...”* para su familia los temas que también le causaron y aún un poco trabajo son *“el tema del sarcasmo, los dobles sentidos... le cuesta trabajo...aunque los maneja”*.

Con relación a las competencias de anticipación Spock en esta época de su vida asumió los cambios con dificultad, su madre por sugerencias de profesionales intentó siempre romper rutinas, realizando modificaciones a sus actividades, horarios diarios y actividades durante los fines de semana, un ejemplo

claro ella *“Ay, la revista que me tocaba ir a comprar (...) y si no se la comprábamos en primer día del mes eso ¡uy no! (...) si no la conseguía en Fontibón me tocaba ir para Unicentro, y si no había en Unicentro tocaba en Unilago... él la leía toda... si no la conseguía lloraba y pataleaba y hacía cantaleta”*. Spock, por su parte recuerda que a la edad de doce años repetía el uso del internet *“(...) las noticias, las novelas, la música o eso, y a veces jugar... y las tareas (...) también la televisión, mi programa favorito, películas”* de esta manera lograba el niño tener un mundo estático donde la anticipación dependía de sí mismo, pues ocurriría siempre lo mismo, es decir, leer la revista las veces que fuera necesario o utilizar la internet. Siendo él siempre quien realizaba las modificaciones.

Observándose así una tendencia hacia la inflexibilidad mental y comportamental la cual era expresada mediante ciertos movimientos repetitivos e intereses restringidos por parte de Spock, en palabras de su mamá *“se paraba en la cabeza y golpeaba con una vara de madera las cosas”* y describe *“(...) cuando aprendió a pararse y a caminar, él tenía como un añito o añito y medio, donde quiera que lo llevábamos, o sea tu lo ponías acá estamos acá reunidos, entonces él cogía y se paraba acá en medio de todos nosotros, se paraba en la cabeza y ahí se quedaba, se clavaba de cabeza así como un hongo y se quedaba así” “era como el avestruz que dejaba la cabeza ahí... ponía la cabeza y ahí duraba toda la visita”* cuando fue creciendo entonces *“(...) le gustaba ver televisión y le gustaban los monachitos, le gustaban las caricaturas, e íbamos por la calle y se lanzaba a la gente que tuviese una camiseta, iba detrás de las loncheras”*.

Además, disfrutaba de ciertos objetos, por ejemplo: *“(...) bajaba las fundas, él tenía como una debilidad por las fundas de las sábanas y las camisas blancas de mi papá (...) todas las percudió, esta puntica, era esta, las cogía todas las camisas del papá, las cogía acá mamaba esta puntica (...) le encantaba hacerlo, con eso andaba por todo el apartamento, mamando la camisa, pero esta puntica, solo la esquinita, no cogía ni los puños ni el cuello...”* él mismo recuerda que *“solía mamar las sábanas, las*

cobijas, como un término de gusto... a veces era una sola cobija, las que era chéveres, las que eran suavecitas, blancas". Con los alimentos ocurría del mismo modo, un interés particular y restringido, prefería comer fresas, queso, pan y Coca – Cola siendo estos utilizados dentro de las estrategias de comunicación, a modo de premio o castigo.

Con el pasar de los años Spock comienza, según su familia, *"(...) a tener un amigo imaginario como a los cuatro o cinco años, y era un gancho donde yo colgaba las medias, era un gancho de esos donde tenía varias cositas, ¡ay! Y él coge una obsesión por ese bendito gancho, para todo lado, lo quería llevar hasta en la maleta, tenía nombre, ¡Rigoberto!"* esa misma insistencia en la repetición se podía observar cuando *"(...) lo llevábamos al parque siempre, y siempre era columpiándose y estar pendiente de que no se nos perdiera y que no se fuera detrás de las camisetas ni nada"* comenta su padre, del mismo modo, todos en casa reconocen que columpiarse siempre fue su debilidad, podía pasar horas sin parar tanto en casa como en el colegio.

Dentro de los planes familiares, se encontraba ir a cine pero *"(...) era muy chistoso porque lo llevábamos a cine y se tapaba los oídos, duró mucho tiempo sin ir a cine, muchísimo, le daba miedo... el lugar, el espacio, la oscuridad, y el espacio tan grande, entonces hasta un día ya obligado le dije –nada que ver porque si le gusta el cine cómo es que no vamos a entrar a una sala de cine-."* Narra su mamá. Luego encuentran que el gusto por el cine en esa edad, seis o siete años estaba dirigido a *" (...) lo que más le gustaba era el final, los créditos, nosotros no nos podíamos salir de ahí, y él se acababa una película y decía – sabor, sabor, sabor- íbamos a salirnos, y no, él era pegado a esa pantalla y ahí donde uno le dijera algo, y luego llegábamos a la casa y me lo transcribía en un cuaderno los nombre en inglés, eso decía casting, todo en la misma letra que estaba allá, la letra de Walt Disney y así"* describe su hermana mayor, ya en esta época, la familia debía llegar media hora antes de la película para que el pequeño Spock observará el afiche que más le gustará y luego en casa lo transcribía de la misma manera, sin omitir detalles. Por un

tiempo su tema de mayor interés fueron los dinosaurios, se sabe toda la historia de Steven Spielberg, aseguran los padres *“le compramos dinosaurios, y libros para colorear los dinosaurios, y la cajita feliz para él era la cajita feliz”* la razón *“a él le gustaban esas películas, él se vio todas las películas de Steven Spielberg, él se leyó toda la biografía de Steven Spielberg, él tenía reportes de todo lo que salía de Spielberg”*.

Algunas de las estereotipias más comunes durante su escolaridad fueron golpear con un palo los objetos, esto lo describe Spock así *“a veces movía los palitos así, en el piso y los volteaba (...) me gustaba el sonido y que podía imaginar cosas (...) una película, un sueño, una melodía, una canción, música”* en otras ocasiones, solía mecerse en las silla, con las piernas dobladas hacia los lados y sus manos en las rodillas, agrega que estos movimientos repetitivos ocurrían y ocurren por *“la animación del momento, como una forma de expresión (...) emocionado o también asustado a veces”* de esta manera, los comportamientos observados tienen relación con lo que ocurre en el medio.

De manera que, en la infancia Spock tampoco mostro interés por los juguetes ni disfrutaba de ser balanceado en las rodillas y no se interesaba por los juegos con su familia, por ejemplo, escondidas, no existieron así los juguetes para él aunque *“tuvo colecciones de carros, de futbol y nunca lo usó”* narra su padre, quien además dice *“el tenedor, yo lo ponía a limpiar, a limpiar el polvo, entonces él todo lo ponía en tirita. Muy ordenado, estrictamente ordenado, tú entras al cuarto de él y eso era una cuestión de repisas como de un almacén, y todo nuevo y todo sin dañar, sin usar”*. En ocasiones tomaba los juguetes pero era para ponerlos en fila, *“no cogía juguetes, yo le tenía colecciones de carros y uhhh (...) balones, le compramos un carro para montarlo y no, un triciclo tampoco, todo eso lo regalamos”*.

Al indagarse sobre el uso que daba a los objetos se encuentra que *“(…) nada, los botaba, le gustaba coger cucharas, tenedores, cuchillos y palillos para golpear (...) todos los muebles los desportilló, todo eso*

porque él lo único que hacía era golpear, golpear, golpear por todo el apartamento” también recuerdan como familia el gusto que tenía por una manta, la lleva a todas partes, era su compañía pero no un juguete.

Por su parte, Spock recuerda que tuvo un juguete favorito “(...) *hubo una relación a través de Star Wars que empezaba a conocer los juguetes, y los juguetes de los Bugs Bunny, del Pato Lucas y también los de Jurassic Park*” al describir el tipo de relación comenta “*Bueno, estaban haciendo, estaban haciendo el estreno de las películas porque esas películas pertenecen a finales de los setentas y comienzos de los ochentas, y eran unos juegos y hacían unos personajes, de esos de películas, chistosos, entonces poco a poco los fui relacionando, también con los de Jurassic Park que eran unos dinosaurios grandotes y aterradores, y porque vi la tierra antes del tiempo y muchas películas de Disney*” de esta manera, es mediante las películas que Spock le asigna valor a los juguetes y genera un juego estereotipado de forma espontánea. En el juego también se observó la dificultad para separar propiedades reales de los objetos lo que implicó que no creara ficciones o juego de ficción, es decir, siempre la cuchara tuvo un uso, los platos otro pero nunca agregando características diferentes que le permitieran imaginar que hablaran o se convirtieran en otras cosas.

Por último, Spock se caracterizó en esta época de su vida por usar el dedo índice para señalar, de esta manera pedía alimentos, narra su madre y agrega “*señalar, eso fue a los primeros cuatro años fue con lo que él lidió mientras soltó la lengua*”. Además, al ver algo de su atención corría a observarlo sin compartirlo con nadie, por ejemplo, “(...) *siempre lo llevábamos al parque siempre, y siempre era columpiándose y estar pendiente de que no se nos perdiera y que se fuera detrás de las camisetas ni nada, porque hasta grande lo hizo, hasta muy grande lo hizo*” describe su mamá.

Spock en la Juventud.

Spock en su pre-adolescencia comenzó a acercarse a personas de su edad dentro de la institución donde realizó la primaria y secundaria, en esta época afirma *“conocí a uno de mis mejores amigos Nicolás, a Javi, también a Carlos Daniel, conocí mucha gente (...) algunos me molestaban”* recordando con detalle las bromas que le hacían la mayoría, teniendo como sobrenombre batería *“me decían batería, batería, por mi modo de mover, los palos”* estereotipia utilizada por un largo periodo de tiempo. Desde la observación se identifica que en realidad solo logró consolidar una amistad con una joven de su edad, con la cual se ve por iniciativa de su propia familia Spock, quienes reconocen que *“aunque allá (en el colegio) se fortalece una cantidad, hace sus primeros amigos, lo conocen, no es compincho ¿no? El sigue queriendo estar solo”*.

Así mismo, entre los 14 y 15 años comenzó a compartir ciertos gustos e intereses con su hermana Mary, aunque su padre reconoce que *“a no ser que se le pregunte... iniciativa propia no es, toca andar preguntándole todo el tiempo, y a ratos como que solo (dice) el pedacito que él quiere y ya”* esto guarda relación con las observaciones realizadas donde Spock no comparte sus preocupaciones, es su madre quien por medio de preguntas o identificando ciertos cambios en su comportamiento logra conocer lo que a él le ocurre. Situación similar ocurre con los temas que son de su interés como el cine, música, comics o tecnología, según su hermana él comparte lo que está haciendo solo si se le pregunta, no viene a ellas (las hermanas) a mostrarles, acciones relacionadas directamente con la capacidad de referencia conjunta.

En la actualidad, se observa que es un joven hiperformal, es decir, sus saludos siempre son en inglés, francés o español pero con un toque clásico de elegancia, donde da la mano, hace un cumplido, pide disculpas o agradece repetidamente. Se le facilita saludar y despedirse, pero cuando debe mantener una conversación, Spock narra *“ (...) trato de mantener una conversación y quiero que me pongan y puedo... y me llama y luego le llamo y me paso pero (...) a veces por lo que dejo solo interrumpo abruptamente”* en

otras palabras, le es difícil mantenerse interesado en la conversación, esto ocurre por ejemplo cuando llega visita a su casa y él se encarga de saludar *“hola, muchachos”* pero si ve que el tema del cual hablan no es de su interés se va, regresando, según su hermana, *“cada 8 minutos para decir, como están muchachos... y los saluda cinco veces y se va”*.

Para su familia, la relación de Spock con personas de su edad se percibe así *“(...) no veo que establezca temas de interés o que se sienta identificado, no; al contrario, a él le gusta hablar con gente grande, con la gente adulta (...)”* para Spock es común que los compañeros de clase o trabajo lo vean como “extraño” pues de forma abrupta puede en cualquier espacio acercarse a un desconocido o compañero y hablarle, colocando el tema de dialogo y finalizándolo él mismo, suelen durar muy pocos minutos sus interacciones y contar con el contacto visual de forma intermitente o fija por largo tiempo.

Desde su perspectiva Spock dice *“trato de estar bien con mis compañeros para decirles cómo les va y como les ha ido”* pero al indagar el motivo que tiene para hacer esto, argumenta *“lo hago porque me nace, y lo que me enseñaron”*, luego, se le pregunta *¿Cuándo ves a una persona quieres saludarla? Y él responde “a veces pasa, pero no mucho”* lo que guarda relación con la afirmación de su madre quien dice *“no es una motivación que él se acerque a alguien por más...por ejemplo: cuando lo llama Juan Camilo, él es afanado y le dice si, si, hablamos mañana. No hay motivación por estar...”* pero esta situación cambian cuando el mismo amigo lo llama a pedir un favor, en ese momento toma el tiempo que sea necesario para ayudarlo, pero al terminar con lo solicitado, corta la llamada o visita.

En ocasiones invade el espacio de los otros, se acerca de forma inusual para ver lo que hacen en sus computadoras o celulares, específicamente de la marca Apple, en otras, es percibido que utiliza las mismas preguntas según el contexto y la persona que tiene en frente, siendo común escucharlo decir rápidamente: *hola, ¿Qué te gusta hacer? ¿Qué te gusta comer? ¿Tienes perro?* Luego al acabar con las preguntas sigue

con un tema en particular del cual habla hasta cuando termina la interacción, la mayoría de veces sin despedirse o cambiando su foco de atención.

También, se encuentra que el joven utiliza ciertos libretos en sus relaciones, es decir, aprendió en la escuela especial y junto a su familia estrategias que le permiten estar con los demás, mantener una conversación y evitar, como lo dice él *“que le recuerden no quedarse solo”* por esta razón, suele la mayor parte del tiempo dentro de la Universidad solicitar trabajar en equipo, vincularse a grupos durante el almuerzo, participar de juegos con otros compañeros y ofrecerse para hacer los apoyos de lectura, escritura o explicación en lenguaje accesible a sus amigos de clase.

Dentro de los trabajos en equipo se encuentra una tendencia a ser el líder de la actividad, orientando a sus compañeros, aportando ideas pero sin generar o participar de conversaciones que no sean sobre el tema académico. La misma situación se presenta en su práctica laboral donde solo se relaciona con sus apoyos naturales para pedir información, aclarar una duda o entregar productos, cabe recordar que son personas mayores. Adicional, sus preferencias laborales tienen relación con tareas que le impliquen trabajar sobre sus intereses (música, cine, comics, arte) pero en espacios solos, de forma individual y sin mucha interacción sobre todo con pares.

En lo relacionado con hacer amigos, se le dificulta saber de qué temas hablar pues siempre recurre a los que captan toda su atención (música, cine, cómic, arte) y aunque comparte con la mayoría de compañeros planes, no hace parte de su motivación ni se le ve interesando en profundizar con ellos. Es claro que cuenta con diferentes estrategias para no estar solo en ningún espacio, siguiendo algunos modelos, como su hermana Mary a quien describe como *“siempre me gustaba estar con ella por lo extrovertida y por todo”* aprendiendo así sutilezas de las relaciones.

Se encuentra que en sus relaciones sociales, asegura gustarle que se hagan reuniones en casa, sin embargo nunca esta, y según la familia “(...) *en reunión familiar viene acá y se sienta, saluda, vuelve y se va, y se va a buscar algo del interés de él*”. En otras ocasiones, cuando son sus amigos quienes le invitan a un plan en sus casa, Spock suele dejarlos solo, irse a explorar la casa, observar la tecnología y manipularla, dedicándose a charlar con los padres o hermanos y no con su compañero, situación similar ocurre cuando sale a almorzar con alguna docente, estando en el restaurante solo come y no realiza ningún comentario, luego se va sin decir nada.

En el contacto físico se mantiene desde niño su poco interés e incomodidad por la cercanía corporal, el dar abrazos, besos o que se sienten muy cerca de él, buscando la manera de alejarse poco a poco sin que la otra persona lo note. El joven Spock ahora tiene tiempos específicos para estar a solas, los cuales utiliza después de almorzar y antes de entrar a clase, en ellos lee el periódico y entra a internet.

Por otra parte, durante las salidas pedagógicas es común ver al joven acercarse a personas, situaciones, objetos o lugares que captan su atención, sin señalarlo o invitar a alguien más para verlo junto a él. En algunas ocasiones intenta compartir sus intereses, pero lo hace de la siguiente manera, en una salida a Chingaza vio venados no se acercó a ellos, pero dijo “*que hermosa es la naturaleza, aquí contemplamos una hermosa familia de venados*” estos comentarios no están dirigidos a alguien en específico, pero dejan ver su intencionalidad.

También, se observa que logra comprender algunas emociones en el rostro de las personas, por ejemplo: enojo, alegría, tristeza, pero necesita que la expresión este acompañada de un tono de voz y corporalidad, de lo contrario se confunde o pasa por alto, ha aprendido a anticipar con su madre lo que ocurrirá al leer solamente su mirada o gestos, es un aprendizaje construido, el cual intenta generar con las docentes. Lo mismo sucede en su trabajo donde al recibir al público quiere brindarles toda la información

necesaria para su visita al museo, si por alguna razón se equivoca comienza a pedir disculpas repetidamente sin notar que la persona está incomoda o desinteresada, asegura su mamá *“(...) le es más fácil reconocer las emociones de los otros que sus propias emociones, y le cuesta a él identificar las emociones y transmitir las”* en los demás suele ocurrir que *“él reconoce las emociones de, o estás contento y sabe que estas contento o estas triste, pero por ejemplo que lo vea a uno pensativo y eso no sabe manejarlo, o sea no distingue el resto de emociones, o es feliz o es enojado o es triste, para él no es como uno, no. Y no te consuela, te ve llorar y te dice ay listo y ya”* esto se relaciona directamente con una expresión exagerada del miedo, la sorpresa o la ira donde se presume ha tomado modelos, los cuales replica al ver que sus compañeros lo hacen y la observación sobre emociones que con frecuencia expresa, las cuales se ubican en un polo, por ejemplo: alegre o triste, tranquilo o enfadado. Además, es común que ante la pregunta *¿Cómo te sientes?*, responda de manera socialmente aceptada *“muy bien”* pero si se le continua indagando puede decir cosas que le molestaron o fueron incómodas.

Del mismo modo, no logra utilizar miradas cómplices o de aprobación cuando hay un llamado de atención a su equipo de trabajo, diciendo todo lo que ocurrió sin ocultar información o culpando al responsable. Con sus compañeros ocurre que cuando todos ellos miran algo de su interés, Spock no suele darse cuenta sino mucho tiempo después, ejemplo de ello: la profesora imita a un compañero que se ha quedado dormido sin hacer ruido, él no se ha dado cuenta de lo que ocurre, luego identifica lo sucedido o pide explicación.

Su sentido común lo ha logrado fortalecer mediante el aprendizaje de comportamientos socialmente esperados, es decir, apoyar a otros, decir un cumplido, estar de buen humor, decir si a todo lo que se le solicita, no entregarle el celular a un desconocido, perseguir un ladrón o esperar unos minutos antes de que regresen las vueltas en el bus; aunque en algunos contextos no entienda lo que ocurre: por ejemplo un

taxista va hablando de la inseguridad en Bogotá y Spock afirma “hay que desconfiar de los taxistas que hacen el paseo millonario.

Asimismo, de forma espontánea no ocurre que dialogue con sus compañeros sobre temas del común, es decir, un partido de fútbol, novelas, series de televisión o la canción de moda, se le observa, cuando debe hablar de ello, poco interesado aunque tiene algún comentario corto que ha leído o escuchado en casa y lo dice, luego se retira, pues prefiere hablar de historia, política, lenguas, tecnología o series en inglés que ve por internet; como no es fácil que pueda encontrar personas que conozcan sobre lo mismo que él lee, fácilmente realiza un comentario sobre el día, clima o clase, para luego irse.

En algunas ocasiones se percibe que realiza comentarios inapropiados socialmente y que solo entiende que están fuera de contexto o son incómodos si los otros se lo dicen, por ejemplo: le dice a Paula “*estas muy linda, podríamos salir juntos*” aunque cerca de él y ella esté su novia quien además pertenece a su grupo de amigos. Situación similar ocurre cuando se habla de alguien en su ausencia y se cuenta algo que hizo, Spock inmediatamente al ver a esa persona le pregunta eso que escucho, agregando detalles a lo que va escuchando; así mismo, le es difícil, notar que las personas están aburridas o no le prestan atención cuando habla, siguiendo con la conversación hasta él mismo terminarla o al observar el iPad de una persona mientras esta lo utiliza, necesita que la persona le pida que se retire, pues aunque le tapen el iPad o miren a los ojos no logra comprender lo que ocurre. Esto mismo sucede con las emociones, donde aunque su compañero este alejado y con rostro triste él puede llegar y hacer un comentario gracioso y no preguntar por nada. No logra diferenciar tono de voz de desagrado o incomodidad, necesita notar cambios en los rostros, así es más fácil para él.

En temas relacionados con las bromas, logra entender algunas que le han hecho con frecuencia riéndose si lo ve en otros y completando lo dicho con algo que cree es más gracioso, aunque cabe resaltar

que le es difícil identificarlas. No se observan variadas estrategias de engaño en juegos o actividades de su vida cotidiana, solo en casa narra su hermana *“yo a veces me levanto, y lo escucho y a veces se hace el dormido pero yo sé que está despierto... está entre dormido y despierto... Sí, pero él sabe simular el sueño, antes no, antes uno lo veía y sabía que no estaba pero ahora sí, entonces sabe cómo simular, entonces él espera a que suenen las 6 de la mañana el himno nacional y se para”* lo mismo ocurre en clase de Tecnología cuando utiliza el computador, allí mientras la profesora coloca una actividad de búsqueda o uso de un programa Spock mira páginas de cine, tan pronto ve que ella se acerca minimiza, cierra o apaga la pantalla.

Durante la escritura de sus diarios de campo, luego de una salida pedagógica es común encontrar un énfasis en aspectos objetivos de la tarea, es decir, descripción detallada de los lugares o personas, su historia o datos curiosos, pero con una ausencia del componente subjetivo, en otras palabras, como se sintió, que le gustó, lo divertido, emocionante.

También, se encuentra que las conductas que espera de las personas siempre son las mismas según la situación, por ejemplo: broma = risa, equivocación de él = enojo de la otra persona, competir = ganar, hacer un trabajo = recibir reconocimiento, de lo contrario pide explicaciones, esto guarda relación con sus resultados en la aplicación del Test de Sally y Ana que permite evaluar la intersubjetividad primaria, allí se encuentra que Spock pasa la prueba sin dificultad afirmando *“buscará la pelota en el vaso, por qué cree que la dejó allí”*. Mientras en el Test de Gopnik y Astington el joven dice al inicio que hay fósforos en la caja, pero luego de ver que hay son monedas, responde que él creía que no había nada, un ejercicio que permite caracterizar las metarepresentaciones que él mismo hace. Siendo entonces para el joven posible prever algunos comportamientos de las personas.

En lo relacionado con su comunicación Spock es un joven con fluidez en sus conversaciones, suele adaptarse a lo que dicen los demás y tomar sus temas como pautas para participar de los diferentes grupos. A nivel intencional se observa un uso de comentarios objetivizados, en otras palabras, relacionados con eventos que ocurren sin ningún tipo de emocionalidad, entonces durante las observaciones se identifica que quiere hablar con la joven encargada de la fotocopidora y se acerca a ella preguntándole sobre el manejo de las maquinas, profundizando en aspectos que él ha leído, para finalizar retirándose del lugar sin abordar temas personales o compartir experiencias propias.

En espacios académicos el joven hace comentarios, narraciones y da argumentos de forma espontánea pero con la características de tener un contenido histórico e informativo pero no personal, se identifica un uso apropiado de la información que explora en internet o libro según los contextos donde está y las preguntas que se están realizando.

A nivel escritural se observa igualmente dificultad para compartir su mundo interno por ejemplo, en sus diarios de campo, los cuales realiza después de las salidas pedagógicas, expresa: *“Fue una experiencia gratificante, en la cual, tras varias semanas de estar separados por nuestras prácticas (MEDERI, In Situ, IDRD), nos pudimos reunir. Muy estimulante, ¿verdad?”* y *“Mi jornada del día jueves 28 de noviembre comenzó de una manera inusual. En lugar de coger un bus u otro medio de transporte público, me fui caminando hacia el Centro Interactivo de Ciencia y Tecnología “MALOKA”, en compañía de mis padres. No fue tan difícil”*.

También, en ocasiones cuando se abordan temas de autobiografía él logra decir de forma corta pero específica las experiencias que ha tenido como una persona con TEA, siendo influenciado ese compartir el mundo interno por modelos como sus compañeros, quienes narran situaciones escolares y familiares que han vivido al ser personas con discapacidad.

Se observan además, momentos de reciprocidad donde él logra conectarse con los temas y entender lo que sus compañeros sienten y expresan, pero esto depende de que la temática de conversación sea más conceptual, por ejemplo: leyes de inclusión laboral, derechos de la población con discapacidad o agricultura urbana; pero todo cambia cuando son temas de la cotidianidad relaciones de noviazgo, peleas entre amigos, gusto por una compañera, en esos espacios no se genera un intercambio compartido ni tampoco empatía.

Con relación a su lenguaje expresivo Spock es un joven “*a quien le falta un poquito de ritmo en la voz*” dice su hermana, además tiene un volumen de voz alto, pronuncia la mayoría de palabras bien, aunque pone acentos en lugares donde no los hay, realizando él mismo una autocorrección. También, logra estructurar discursos amplios donde utiliza y comprende multiplicidad de palabras, cada una de ellas agrupada junto a sus sinónimos o antónimos, los cuales él mismo retoma cuando las personas le piden que explique su idea. Para las personas que lo rodean Spock es un especialista en ciertos temas: cine, televisión, música, comics, tecnología y de esta manera las palabras que utiliza permiten ver una formalidad en el discurso e interacción, por ejemplo: Bonjour Mlle, Good morning Miss al llegar sus compañeras o docentes, agregando una postura recta y sus manos atrás con inclinación de su cabeza.

Spock afirma “*también soy meticuloso, y hablo todo dándole un toque brillante*” por esta razón, es común ver que utilice elogios elaborados con sus compañeros, palabras como: bizarro, retrete, insólito entre otras que él ha leído en internet o libros. Además sus diálogos con las personas siempre son basados en libretos donde su saludo es formal, con una introducción de lo que va a decir y un cierre de despedida cuando la situación le genera un interés, de lo contrario, habla muy rápido, es extenso, cambia el tema con frecuencia, mira hacia otro lugar y abandona la conversación abruptamente, normalmente sus interacciones implican saludar y retirarse.

En temas sintácticos el joven maneja estructura muy claras del lenguaje tanto verbal como escrito, lo que le ha permitido aprender otras lenguas de forma autónoma como es: Inglés, Francés y elementos del Portugués, Italiano y Alemán, se observa que parte de encontrar diferencias entre las lenguajes, por ejemplo: la manera en que se dice la hora en español colombiano, inglés norteamericano e inglés británico.

Con la escritura ha logrado grandes avances pues en sus primeros años y adolescencia no lograba identificar la idea central de un texto o escribir de forma coherente, pues cambia de tema en cada frase. En este momento su ortografía es perfecta, la estructura de sus textos son basados en idea central, primarias y secundarias, llegando al punto de corregir documentos que encuentra o notas en el tablero, donde dice “te falta una tilde, allí va un punto, aquí agregas una coma”. Asimismo, las palabras que utiliza son poco comunes y los temas de preferencia son de orden histórico, político, económico con poca expresión de su mundo interno.

En el uso práctico del lenguaje presenta algunas dificultades, como se mencionó anteriormente puede iniciar conversaciones de forma inesperada, incluirse en otras de sus compañeros, finalizarlas al abandonar la interacción o hacer comentarios que son inapropiados en el contexto, por ejemplo: coquetea con su compañera frente al novio, que a la vez es su amigo, en su práctica laboral, frente a los apoyos naturales y luego de verlos algo estresados dice “*deberíamos traer chicas con látex y un látigo*” y finaliza aclarando que era una broma. Además, no suele ocultar información a sus padres y docentes cuando ha ocurrido algo y se le pregunta, no es espontánea la explicación.

En temas de comunicación no verbal es muy plano en las expresiones y en otras situaciones exagerado, por ejemplo: cuando está molesto puede levantar la voz y mover sus brazos con fuerza frente a directivas de su lugar de trabajo o universidad. Igualmente, su sonrisa es particular abre la boca y muestra todos sus dientes siendo desmedido cuando algo le ha causado mucha gracia. En temas corporales siempre

tiene una buena postura, camina con ritmo lento y es una persona que toma su tiempo para descargar la maleta, saludar, dar información, utilizando elementos de protocolo que lo hacen percibir como alguien formal.

Ahora bien, en temas de comprensión el joven entiende con facilidad narraciones escritas y verbales, aunque pasa por alto las miradas, gestos entre las personas o tonos de voz particulares, las cuales le pueden indicar incomodidad, cansancio, afán o desinterés por parte de los interlocutores. Se observa cierta literalidad en su comprensión, por ejemplo: en un viaje a Chingaza se habla de los cuidados que hay que tener con los perros salvajes, todos asumieron cuidados pero él no pudo dormir de imaginar una especie de lobos salvajes que podían matar la gente; otro ejemplo tiene que ver con las lecturas que hace sobre las críticas de cine, allí confía plenamente y asume de forma exacta las palabras que dicen los críticos con base en las producciones del séptimo arte, dejando de verla si se ha hablado mal de esta, situación que ocurrió cuando le regalaron la película de Steve Jobs y la rechazo argumentando lo mismo que había leído en internet.

Con relación a la comprensión de metáforas se identifica que logra acercarse a lo que quiere decir cuando son simples, por ejemplo: su compañero dice *“te ríes como una hiena”* y Spock logra identificar las características de ese animal y responder *“ok, lo dices por mis grandes dientes y mi risa ruidosa”*.

Con las bromas pasa una situación similar aunque ya memorizó algunas sigue necesitando que la persona se ría al final para entender lo que ocurría, de lo contrario asume que fue cierto lo que se dijo, por ejemplo: cuando una docente le dice *“que mal vestido vienes hoy”* se queda callado y responde *“me he equivocado, daré una buena impresión”*, aunque todos se miran y algunos sonríen, él necesita que le digan *“Spock es broma”* y entonces se ríe y termina diciendo *“si, vengo terrible parezco un vago”*.

Con el sarcasmo ocurre que conoce su definición pero no logra identificarlo ni comprender y tampoco usarlo. Igualmente, para la comprensión de refranes requirió aprenderlos de memoria y de paso tener modelos para saber que quieren decir; y de esta manera poder utilizarlos en otros contextos.

Por otra parte, se observa una buena memoria en el joven lo que permite que tenga almacenados sinónimos y antónimos de las palabras junto a su significado, siendo común que ante una conversación tome su tiempo y explique en voz alta lo que entiende que quiere decir la otra persona, así organiza ideas y puede dar una respuesta; esta es una de las estrategias que utiliza con mayor frecuencia y que apoyan su comprensión.

También, responde y entiende las conversaciones que no van dirigidas a él, pero le es difícil entender los puntos medios en las situaciones, por ejemplo: se indica a los jóvenes que deben ir en ropa semiformal y Spock puede llegar vestido formalmente o informal, esa categoría que le dijeron no tiene para él sentido; esto mismo pasa cuando se hace referencia a las emociones pues reconoce alegría y enojo, pero la tristeza o el estar pensativos pasan inadvertidos para Spock.

Igualmente desde el código escrito logra sacar ideas generales de los textos y relacionarlas con alguna situación actual, aunque sin una expresión de su mundo interno. También, se observa que en la vida cotidiana el guardar secretos o reservarse información son acciones que implican apoyo pues en ocasiones cuando se dice *“miren disimuladamente”* él inmediatamente se gira y puede hacer un comentario frente a la persona o al encontrarla preguntarle por lo que escucho de ella.

En este momento se observa en Spock cierto orden en su mundo, expresado en el uso del computador por unos minutos después del almuerzo, allí siempre mira páginas de cine, series de televisión, revistas, lee sobre crítica de cine, escucha música alternativa y explora información de su interés, adicional, tiende a ubicarse siempre en el mismo lugar del salón, última fila hacia la derecha. En casa la situación es

similar pues requiere tender la cama y seguir una estructura durante la mañana antes de salir, cuando no puede cumplirla afirma *“me siento como desorganizado (...) pero a veces lo acepto”* en otras ocasiones responde *“trato de acomodarme...ocurre un cambio radical, no sé si se me genera porque tenía la expectativa pero...siento un poco de frustración, a veces me frustra, porque no me gusta, a veces me frustra el cambio”*

Asimismo, cada vez que llega a un nuevo lugar asigna una actividad por espacio, en otras palabras, al interior de su práctica tiene la zona de onces, almuerzo, encuentro con amigos, entre otros. Igualmente con la escritura no permite la realización de cambios por error u omisión, dando su aporte inmediatamente, por ejemplo: la profesora escribió *“Mañana todos deben responder las siguientes preguntas ¿Qué es autodeterminación?”* él inmediatamente le dice *“te han faltado los dos puntos antes de la pregunta”*.

Algunas observaciones frente a lo que genera el cambio de rutinas en él, sobre todo el conocer nuevos lugares, permite identificar que aparecen algunas estereotipias, esto es, movimientos repetitivos en sus manos con algunas palmadas y sonidos como –sí, sí, si- aunque no impide la situación que participe de la actividad, pero sí necesita y solicita una explicación, por ejemplo: cambio de clase, hora del receso, almuerzo, lugar de actividad o encuentro inesperado.

También, Spock expresa estrategias para la anticipación, por ejemplo, durante el regreso a práctica, luego de dos meses de vacaciones llega al hospital mirando detalladamente cada espacio, cuando se le pregunta que busca, solo guarda silencio y comienza a encontrar diferencias en la ubicación de las escaleras, libros, periódicos, ausencia del personal, pisos nuevos, cierre de dos habitaciones, siendo algunos de ellos difíciles de identificar. En otras ocasiones, recurre a las preguntas para saber lo que va a pasar, entonces se acerca a las profesoras, apoyos naturales o compañeros indagando sobre lo que se hará, lo hace con tiempo y a diferentes personas hasta lograr una especie de representación sobre lo que vendrá. Igualmente, usa

alarmas para todos sus deberes o compromisos, aunque según su mamá no las necesita, pues recuerda cada cosa sin apoyo.

Al profundizar sobre sus intereses se encuentra que siempre ha leído sobre Viaje a las Estrellas conociendo la historia, sus personajes, adaptaciones y proyecciones en la televisión o cine, este último ocupa la mayor parte de su tiempo desde hace algunos años, pero el énfasis no está en verlo, sino en leer sobre las críticas que se realizan a las películas por parte de expertos. La misma situación ocurre con la lectura de periódicos o revistas, pues cuando los encuentra debe leerlos o tiene una rutina de explorarlos sea en su casa, durante visitas o ingresando a la biblioteca siempre que llega a la universidad, describe su familia *“las revistas todas esas de Magazine las busca en internet, pero las lee en inglés”* o *“(…) la música para él es súper importante”* recurriendo a ella siempre que está frente al computador o un celular con conexión a internet, pues su género preferido es el Rock o Alternativo.

Por esta razón, sus temas de conversación con amigos suelen ser el cine, la televisión o noticias que ha encontrado sin hacer uso de temas comunes o reconocer los que sus compañeros quieren tratar, además, en clase de tecnología siempre prende el computador y lo primero que hace es abrir una página de crítica al cine o nuevas producciones, realizando varias funciones a la vez sin afectar su entrega o participación, durante las clases afirma Spock *“(…) me pasa que cuando veo una escena emocionante que me acuerdo por si la clase está densa trato de acordarme como los créditos, porque siempre me acordé de los créditos”* al indagar sobre el surgimiento de estos intereses comenta *“(…) creo que de cine y de historia y de eso creo que a los doce, a los trece, creo que a los trece años”* se encuentra además que cuando la actividad en clase es de tema libre siempre repite los mismos.

Se observa literalidad a la hora de asumir los comentarios de los críticos hacia las películas del séptimo arte, son para Spock las palabras leídas verdades que no se cuestionan, esto ocasiona que rechace ir

a cine a ver ciertas producciones, no recibe obsequios que se relacionen con ellas o se ponga de mal humor cuando alguien argumenta aspectos positivos del filme.

Igualmente, mantiene una estructura específica y rutinas para el uso del computador, navegando las mismas páginas; escritura, recordando con perfección las normas ortográficas, manejo del cuaderno o agenda, necesitando de regla o esferos de colores siempre o formas de interacción allí recurre a libretos que dinamiza al saludar, hacer preguntas o finalizar la conversación, escuchándose las mismas preguntas cuando conoce una persona nueva o se sienta cerca de un compañero y este inicia un dialogo.

Entre sus islotes de capacidad¹³ narra la familia que durante un viaje a San Andrés “(...) *se encontró con un grupo de extranjeros y empezó a hablarles en inglés y los señores contestándole, obviamente en inglés le iba muy bien*” descubren así un aprendizaje autodidacta con las lenguas, debido a que nunca había estado en grupos de inglés, el cual él describe “(...) *el inglés a través de las llegadas codificadas de los canales aprendí los muñequitos animados que hablan en idiomas (...) y también leyendo, leía diccionarios, qué significaba este y que significa aquello, fui buscando los significados*” y el francés “*lo tuve en contacto cuando mi hermana trajo un diccionario de idiomas que es muy caro, yo aprendo por palabras, por películas y la tele*” agrega que su forma de aprender es “*pequeñas palabritas y saber que hay unas como C que quiere decir AE. JE significa yo y Vous significa tú, usted o ustedes*” se observa entonces la influencia que tiene un modelo como su hermana Mary quien es Licenciada en Lenguas y siempre tomó al joven como apoyo para entender algunas palabras o frases. En la actualidad utiliza el closed caption siempre para ver televisión o sus páginas de internet en la misma lengua para mantener en constante uso su conocimiento.

¹³ Los Islotes de Capacidad hacen referencia a áreas o tareas específicas donde las personas con TEA logran altos desempeños, algunos ejemplos se observan en las artes, música, matemáticas, escritura, entre otras.

Esta capacidad de aprendizaje también se observa con las manualidades donde Spock narra “(...) *Pintar, a través primero, cogiendo una especie de bocetos, a través de figuras geométricas que he leído (...) si aprendí solito, autodidacta, aprendí entre los diez años, los doce...*” “Lo leía en las revistas de un reportaje de cómo hacer un dibujo animado, así también los colores” de esta manera, la memoria es otro islote de capacidad que se expresa en la acumulación de información en diferentes áreas del saber cómo: historia, tecnología, geografía, entre otras.

Durante su adolescencia comienza a mostrar interés por el cine pero solo hacía la lectura de crítica que no suele compartir con las personas y adicional no ve las producciones; con los video juegos solía mostrar interés pero el sentido que les otorgaba tenía relación con las especificaciones de este, es decir, jugaba Mario para “*avanzar mundos y rescatar la princesa, a ver si lograba pasar los niveles con, a pasar o recolectar puntos y seguir y dejarme que no me mataran*”, luego, fácilmente se aburría. Se observa entonces dificultades para asignar un propósito a las acciones.

Con el uso del computador suele percibirse una ausencia de finalidad de la conducta al explorar las mismas páginas y contenidos sin poder generar metas o propósitos, de esta manera invierte toda la tarde navegando en la web. La lectura de periódicos o revistas es exploratoria con una acumulación de información que no comparte ni se enmarca en una secuencia de metas anticipadas; asimismo, responde a la pregunta ¿para qué lees de cine? -Me gusta-, sin presentar argumentos.

Sobre el área académica se identifica que termina los cursos que inicia, cumpliendo con todas sus responsabilidades pero sin una meta anticipada que lo proyecte hacia su vida adulta, suele ser su familia quien le permite observar los pasos que da para lograr una independencia en su futuro. Además, su proyección personal es similar a lo que ve en su contexto deseando un empleo, familia y pareja pero sin lograr describir detalles o emprender los pasos por iniciativa personal o sentido de las acciones propias.

Spock actualmente escribe historias donde asigna características diferentes a los objetos, describe ambientes y personajes sacados de la ficción; participa en actividades de teatro asumiendo roles donde replica comportamientos o voces que ha escuchado en la televisión o el cine; además es propositivo, con facilidad genera nombres, logos o logotipos para empresas durante las actividades académicas. Asimismo, al ver películas diferencia realidad de fantasía y no recurre a esta última para aislarse; por lo que sus competencias de ficción e imaginación al igual que todas sus áreas se han desarrollado y permiten ver avances en comparación con su infancia.

En momentos se le observa reír mientras mira hacia algún lugar y emocionarse de forma inesperada, argumentando el joven que en esas situaciones es cuando en su mente recuerda una historia que vio o melodía de canción. No expresa interés por los juegos, solo lo hace por iniciativa de sus compañeros prefiriendo los de mesa e individuales, allí no hace trampa, conoce las reglas pero es flexible si se hacen cambios.

Con el pasar de los años se observó que Spock asumió modelos externos para conformar sus gustos, en otras palabras, el interés por la música, cine, comics e inglés surge al lado de sus hermanas mayores quienes siempre han disfrutado del rock, séptimo arte, manga y es una de ellas Licenciada en Lenguas. Esta situación se replica cuando el joven proyecta su vida adulta refiriendo un interés por tener un empleo, pagar cuentas, ser padre; todas estas variables externas a él que muestran la dificultad para guiarse por modelos personales internos.

El aprendizaje de las lenguas lo ha logrado mediante la imitación que hace de forma espontánea, esporádica y poco flexible de palabras o frases que encuentra en diccionarios, canciones o diálogos mediante series de televisión. También, en la expresión de emociones se ve la influencia de modelos en el momento de reírse, enojarse o simular la tristeza, pues normalmente es un joven plano a nivel gestual.

Para finalizar, se identifica habilidad para tomar elementos particulares de un comportamiento y poderlos repetir, por ejemplo, en una clase imitó a un profesor representando su postura, uso frecuente del celular y frases que decía en la cotidianidad. Lo mismo ocurre con las habilidades sociales donde toma elementos de su hermana Mary a quien describe como extrovertida y los reúne con frases o preguntas que puede hacer al interactuar con las personas, de esta manera asume las demandas sociales.

Resultados de la Caracterización del Espectro Autista según Instrumentos de Investigación, Spock.

El perfil de Spock se complementa con los resultados obtenidos en las pruebas de caracterización y valoración de los TEA seleccionadas para la presente investigación, las cuales son: IDEA: Inventario del Espectro Autista, ASDI, AE, y MCHAT, el puntaje junto con la descripción que arroja cada instrumento se pueden observar en la *Tabla 11* con el fin de reconocer el espacio dentro de los TEA en que se ubica el joven de acuerdo a su desarrollo.

Tabla 11. Caracterización del Espectro Autista a través de los Instrumentos, Spock.

Prueba	Puntuación	Descripción
IDEA: Inventario del Espectro Autista	24 Puntos	Spock se ubica en el Nivel 4 donde se describe el Síndrome de Asperger, el cual según Riviére (2002) agrupa a las personas con menos afectación dentro del espectro, llamando la atención por sus maneras particulares de socializar, donde se les dificultad entender las claves sociales y desarrollar empatía con las personas.
Entrevista Diagnostica para el Síndrome de Asperger (ASDI)	Cumple con la Totalidad de los Criterios	Los criterios donde se encuentra algún grado de alteración son: interacción social reciproca; intereses restringidos; imposición de rutinas e intereses; formas particulares en el habla y lenguaje; problemas de comunicación no verbal y torpeza motora.
Escala Autónoma para el Diagnóstico del Síndrome de Asperger y Autismo de Alto Funcionamiento (EA)	Puntuación Directa: 58 Puntuación Promedio: 3, 22	Se considera consultar a un especialista debido a que la puntuación directa de Spock es mayor a 36 puntos y la puntuación promedio supera el 2.
Lista de Verificación para el Autismo en Niños Pequeños Modificada (MCHAT)	Error en 18 Ítems y 5 son Críticos	Spock falla en la prueba, para esta ocasión retrospectiva, debido a que superó 3 ítems críticos. Por ende se hubiese sugerido durante su niñez consultar a un especialista abordar un posible diagnóstico de TEA.

De esta manera, Spock es un joven que según los planteamientos de Riviére (2002) se ubicaría en el Nivel 4, es decir, pertenece al grupo de personas con Síndrome de Asperger donde las áreas de desarrollo están alteradas pero con un grado mayor de sutileza, esto es, implica una consciencia de su soledad, pensamientos obsesivos en lugar de estereotipias en algunos casos, estrategias de interacción pero dificultades para comprender las claves sociales, buen lenguaje expresivo y receptivo pero con una tendencia a objetivizar la experiencia. Además, se observa mediante el MCHAT y el EA como desde sus primeros meses o años las conductas observadas por la familia se relacionaban con posibles alteraciones pertenecientes a los TEA, por lo que fue necesaria la consulta a especialistas con el fin de generar los apoyos y ajustes necesarios en el proceso de Spock según sus particularidades.

Perfil Personal Áreas de Desarrollo Alteradas en los Trastornos del Espectro Autista

(TEA): Data

Data en la Infancia.

En sus primeros años Data mostró un desarrollo esperado, su familia recuerda que lloraba, reía con ellos, respondía a sus gestos y percibían apego. Él es primer hijo y en esta etapa ninguno pensó en posibles dificultades puesto que “(...) balbuceó, todo normal... todo su desarrollo de bebé absolutamente normal. Caminó al año, gateó bien, levanto la cabeza... o sea todo lo que... el desarrollo espera y que los pediatras dicen, todo lo cumplió. Todito”. Afirma su mamá.

Pero según su madre algo ocurre “(...) es en una segunda neumonía, porque a él le dio neumonía muy pequeñito, una primera como a los seis meses, luego le da una segunda neumonía como al año y medio (...) ahí se dieron cuenta que era alérgico (medicamento) y eso lo pudo haber afectado” en ese momento comienza a notar cambios en el desarrollo de Data, por ejemplo, no se interesaba por los niños, él comienza a irse solo, a aislarse de todos sin entablar conversación con ninguno de la familia, prefería actividades individuales como ver televisión, observar películas o hacer Origami, sin compartir sus experiencias con los demás integrantes de su hogar.

Conforme pasaron los años nacen los hermanos menores de Data, mellizos, y a quienes recibió según su madre “(...) ¡espectacular! Cuidaba de los hermanos, estaba pendiente de ellos, él los quería sacar y abrazar, debíamos estar pendiente... él quería ser papá. La memoria que yo puedo tener es al contrario, sobreprotector con los hermanos” en esta misma época él ingresa a la escuela pero allí las profesoras comienzan a describir que “él estaba con un grupo y de repente se iba, y se aislaba. Se iba a hacer otras cosas, a jugar con las hojitas, a lanzarse del rodadero, que se yo... otras cosas menos interactuar con los otros niños” además, argumentaban que era un niño inquieto que no se podía estar en un

solo lugar, por ejemplo, describe su papá *“lo ponían sentado a hacer alguna actividad y él se sentaba, comenzaba a hacer la actividad, pero no duraba mucho, se levantaba y se iba para el otro lado”* la experiencia familiar les permitió identificar que el interés de Data por aislarse socialmente significó un motivo de la institución por sacarlo.

De esta manera, deciden en la escuela de educación formal expresar *“tan lindo él, pero no lo puedes tener más aquí, porque él no entra al aula de clase”* información que comprueba su padre, quien describe *“(…) llegó un momento en que estábamos en un pueblo en Venezuela donde la escuela estaba en la entrada de la urbanización y yo me empecé a dar cuenta que Data estaba en el patio solo”* por esta razón, la familia no entendía porque a las docentes les preocupaba la concentración de Data pero no su socialización y agregan *“(…) ese era el que le gustaba a las maestras. Tener un robot sentado en una silla. Que no dijera ni pio”*.

Data por su parte no recuerda el ser solitario o aislado, pero narra *“(…) porque yo recordaba que no paraba de divertirme mucho que, no paraba de divertirme mucho que usaba el recreo como fuera mi paraíso”* describiendo el interés de relacionarse de sus compañeros con él, como una forma de meterse o fastidiar, expresando *“(…) yo los respetaba y ni, los molesto porque ellos, porque yo ni siquiera sabía que eso de meterse o fastidiar, resulte con un problema que ellos perdieran el control de molestarme sin parar”* en ese momento y sin saber qué hacer con las personas, Data desarrolla comportamiento agresivos al golpear o perseguir.

Experiencia similar comparten sus hermanos al comentar *“nosotros no veíamos ningún comportamiento extraño. No nos parecía tampoco. Él podía estar solo y bueno decíamos –ok, allá está Data y ya- de todas formas nosotros también jugábamos solos con los muñecos y veíamos a Data normal”* agrega su hermano *“Yo sí recuerdo que cuando estábamos en Punta Alta, otro pueblito, yo me llevaba muy*

bien con Data, además de que siempre jugábamos y hacíamos bromas los dos, yo me acuerdo por ejemplo que una vez estaba la muchacha que nos cuidaba y Data y yo le hacíamos como bromas, algo así, y entonces era divertido y nos llevábamos bien. Y ya después no sé qué nos pasó...” se genera así una línea clara de transformación en el área social de Data quien desde la perspectiva de Wing (1994) ha pasado de ser un niño aislado hasta activo pero extraño como se verá en su juventud.

Así mismo, pero en temas relacionados con la referencia conjunta Data no miraba las cosas que sus padres miraban o señalaban, cuando ocurría algo extraño no se observaba ninguna reacción, al necesitar o querer algo describe su mamá *“si las sabía decir, si lo pedía. Ese tipo de cosas en las que él iba y nos mostraba era porque realmente no sabía cómo se llamaba, pero si pedía lo que quería y lo que en ese momento se antojaba”*. Por su parte Data recuerda *“pues me han dicho que debo pedir siempre, y juré pedírselo, pedírselo ayuda a cualquiera que yo conozca.”*

Del mismo modo, Data no llevaba objetos para mostrarle a sus padres ni intentaba atraer su atención cuando hacía alguna actividad, en algunas ocasiones antes de la enfermedad de neumonía mostró sonrisa social, luego esto desaparece, con el pasar de los años comenzó a expresar lo que sentía *“pero no con tanta fluidez, la fluidez no aparecía”* es decir, más inducido por medio de preguntas que de forma espontánea.

Al indagar sobre el interés por compartir focos de interés, Data relata *“No, porque no sabía, no sabía que puedo compartir lo que está dentro de usted, de alguien que compartir como bocados y algunos objetos”*, en otras palabras, considerar al otro como un sujeto, con un mundo interno que puede ser compartido no era una aprehensión suya, él pensó que solo las cosas materiales eran las únicas que se compartían, desconociendo que su mundo interno como emociones, pensamientos, preocupaciones o experiencias también las puede conocer el otro.

En este momento de su vida suele leer sobre dragones, animales, Simón Bolívar con frecuencia pero no comparte de forma espontánea la información que ha recolectado y expresa *“Bueno, porque, porque jamás... las cosas se deben compartir algunas cosas, algo más que objetos”*; esto guarda relación primero con dificultad para compartir su mundo interno; y segundo, con un desconocimiento sobre temas del común como: partidos de futbol, series de televisión, canciones de moda o personajes de farándula. Tampoco identifica los momentos en que otra persona necesita apoyo, por ejemplo, puede ver a las profesoras con bolsas y materiales en las manos y de forma voluntaria no se ofrece a colaborarle, se retira o sigue con su actividad.

A nivel del lenguaje Data balbuceo a los seis meses y dijo sus primeras palabras a los ocho meses, pero a los dos años luego de presentar un cuadro de neumonía por segunda vez, se observó un retroceso en procesos cognitivos y comunicativos, según su familia *“a partir de los dos años y medio...él empezó a hablar como a los, más o menos normal, lo que pasa es que él le cambiaba los nombres a las cosas...”* o *“él hacía su palabra... él creaba un nombre para las cosas”*, es decir, un uso idiosincrático de las palabras donde cada una tiene un significado privado, por ejemplo, expresa su mamá *“usaba palabras que él creaba, luego ya palabras más del contexto, pero no realizaba las frases completas, utilizaba palabras sueltas”* complementa *“(...)ya sabiendo que eso se llama así... papás primerizos, ya sabiendo que eso se llama así uno también lo repite. Si él quería arepita él la llamaba tapapita, entonces ya uno le decía toma tu tapapita”*.

Del mismo modo, Data narra *“Bueno porque de repente a todo niño le pasa no saber cómo comunicarse, como hablar y no saber nada cada vez que un niño nazca, todo niño se aprende rápido cuando crezca, y a los tres años empecé hablar poco a poco”*. Hubo entonces, ausencia de protodeclarativos debido a que no compartía experiencias de su mundo interno, la mayoría de sus actos comunicativos eran

instrumentales, donde las personas se convertían en objetos que le permitían acceder a lo que quería como: comida, objetos, lugares.

Igualmente, le costaba mantener el contacto visual durante las conversaciones, en las cuales según su familia “(...) *necesitaba que los otros lo ayuden, que rompan el hielo por él*”. La familia logra identificar algunos cambios en la comunicación de Data durante su escolarización en escuela integradora, por esta razón su mamá afirma “*se volvió mucho más interesado en los otros. Sobre todo que al estar en un aula de máximo ocho, donde todo tenían que hablar con todos, donde tenían mucho contacto todos con todos, ahí es donde logra abrirse y entablar conversaciones cortas*”.

Durante su crecimiento se observa un vocabulario reducido, sus expresiones faciales son planas y en pocas ocasiones realiza gestos con fin comunicativo, por ejemplo, cuando se enoja o sorprende es evidente un cambio en el rostro y voz. Igualmente, aunque sus conversaciones son cortas los informes de fonoaudiología describen conjugación de palabras de forma no convencional, inversión de pronombres y una omisión de acentos. Adicional, aunque aprendió rápidamente a escribir las letras requirió “*apoyo para lograr redactar un párrafo completo, él entiende perfectamente una lectura... pero si tú le dices escribe lo que entendiste, es posible que él te lo plasme en sus palabras y ahí es donde necesita el apoyo. Como parafrasearlo. La estructura del texto.*”

En temas relacionados con el Lenguaje Receptivo Data respondió a su nombre cuando lo llamaban sus padres, aunque él recuerda “(...) *si era medio difícil de entender*” haciendo referencia a las instrucciones que le daban en casa y escuela y agrega “*es que yo, yo estaba en mi primera escuela, entendía cómo yo hablo con ellos y poco a poco me entendían que yo aprendía a entender poco a poco*”. Aunque nunca se especuló sobre la posibilidad de ser Sordo, si mostró desde muy pequeño hipersensibilidad auditiva, en otras palabras, poca tolerancia a ruidos en ambientes cerrados o abiertos.

A propósito, Data presenta dificultades para captar el significado de enunciados que implican semiosis, por ejemplo, metáforas, ironía, sarcasmos, refranes y bromas, de esta manera él relata “(...) *me metía en problemas, pues, que yo caí en una travesura de ellos, que yo, yo cerraba los ojos y sacaba la lengua y ponía tiza en mi boca*”. Construye así la idea de personas “malvadas” y “victimas” de acuerdo al rol que tienen en las bromas.

También, se observa literalidad en la comprensión de las palabras, lo que causaba en ocasiones que golpeará a sus compañeros o hermanos al decirle “Panchito” pues según una profesora los sobrenombres son malos y él debía no permitir que le dijeran así, comienzan momentos de agresividad al escuchar que cambiaban su nombre.

Con relación a la Anticipación Data asumía los cambios de forma compleja durante la niñez, según su familia se enojaba y debían hacer lo que él esperaba. Por esta razón, su mamá narra “ (...) *desde entonces, porque ellos dicen que uno de los problemas más serios es la incertidumbre, tener incertidumbre, de no saber lo que vas a hacer más tarde, a ellos los altera, entonces, toda la vida me enseñaron a llevarle una estructura, de hecho yo le hacía pizarra y pintar un horario. Y se lo aplicaba*” así, Data lograba anticipar lo que ocurriría manteniendo siempre actividades específicas por horas, las cuales se respetaban para lograr primero desarrollar rutinas, dar orden a su mundo y generar seguridad en él, de esta manera, asegura su papá “*él ya ha madurado y entiende que las cosas no son siempre como él quiere...*”.

La Inflexibilidad Mental y Comportamental, también se observó a través de manifestaciones de literalidad, siendo éstas observadas según su familia por primera vez cuando “(...) *una maestra que le dijo “no te debes dejar decir Panchito porque eso es un sobrenombre, un remoquete, usted se llama Data. Ella le metió en la cabeza que los sobrenombres eran malos y por eso Data cuando yo le decía Panchito se enojaba. Nunca le pudimos sacar de la cabeza eso, y no pudimos nunca llamarlo Panchito*” luego narran

como *“un buen día llegó a la casa –que no me digan Panchito, que ese no es mi nombre, mi nombre es Francisco- y yo le pregunté ¿por qué? Porque mi maestra me dijo, y no hubo nada que lo moviera de allí”* y Data complementa diciendo *“Con razón no acepté eso, y tampoco entendía qué era un sobrenombre”*.

Con relación a temas de su interés, se encuentra obsesión por ciertos contenidos mentales, por ejemplo, quería saber de niño todo sobre dragones, criaturas mágicas, historia de Simón Bolívar y dinosaurios, aunque la información que obtenía no la compartía con nadie. Tenía apegos a ciertos objetos como un juguete del Señor cara de papa y un pikachu de peluche que llevaba a todas partes. Sobre sus estereotipias durante la edad escolar Data recuerda *“pues agitaba los brazos, movía las piernas como si quiere que me quite algo, pues era inquieto”*. Además, se identificó una inflexible oposición a cambios en sus alimentos, prefiriendo consumir solamente Coca-Cola y Chocolates, rechazaba así las frutas, jugos, helados, verduras o chocolates rellenos, hacer modificaciones en su dieta implicaba comportamientos complejos.

Para esta época se descubren algunas habilidades en él, su mamá narra *“la última psicóloga que estuvo me dijo que le impresionaba muchísimo, sacaba un juego nuevo, que él las cogía de inmediato y la habilidad con la que se desarrollaba, las cuestiones en donde él tenía que armar y saber dónde va la ficha, eso era...”* además, aprendió desde muy pequeño a hacer Origami, lo hacía solo y era la única actividad que lo mantenía en un solo lugar y concentrado, era excelente haciéndolo, asegura su familia, quienes comentan *“(...) cuando le veía la cartelera a la directora , todos los Origamis que hacía Data, le tenía toda la cartelera decorada (...)”*.

Se observa entonces por parte de Data un interés por juguetes que aparecían en las películas, por ejemplo, expresa él *“El señor cara de papa, fue la primera, es que yo veía su primera película y me gustaba muchísimo que yo quería tener uno de esos juguetes para jugar”*, y luego describe *“bueno, estaba jugando*

pieza por pieza y, combinando piezas y también intercambiando”, igualmente, describe su mamá *“habían oportunidades en que si repetía (...)un objeto que hiciera ruido, un martillo o algo así”* en otras ocasiones jugaba con balones basquetbol y béisbol o con carros moviéndolos, es decir, un juego funcional donde se hace un uso convencional de los objetos pero de forma evocada.

También, Data comenta sobre su juguete favorito *“Un pikachu de peluche, lo abrazaba mucho porque lo quería mucho”* no se observa ningún elemento de juego simbólico. Adicional, tenía preferencias por juguetes pertenecientes a películas de Disney, rompecabezas y video juegos. Los tiempos en casa solía utilizarlos viendo televisión, comenta su mamá *“(…) una vez un programa en Discovery Kids, donde todos los días pasaban una hora de armado de Origamis, cuando llegué se los sabía todos y los armaba toditos”*. Existía un interés por juegos individuales y con instrucciones claras y reglas, esos le permitían divertirse a Data.

En temas relacionados con la imaginación la familia afirma que en diferentes momentos ha querido ser diferentes personajes, por ejemplo, *“estrella de rock (...) pues yo me imaginaba, cantando en un escenario al frente del público y los fans”* se le veía por momentos en casa practicando sus obras y cantando, Data expresa *“me ha gustado ser como el rock, como el rock me ha gustado ser Kiss”*; en otro momento, quiso ser astronauta *“hasta le compramos unos libros de los planetas (...) ahí tenemos el libro de planetas en 3D. Él siempre se leía y se leía ese libro, y me decía a mí que iba a ir a Saturno a través de los anillos”*.

En sus primeros años de vida Data no imitaba lo que hacían sus padres, durante su crecimiento describe su mamá *“había oportunidades en que si repetía, por ejemplo, un objeto que hiciera ruido, un martillo o algo así”*, también, hubo una época pellizcaba a su familia, pero ellos recuerdan *“él aprendió a pellizcar por una muchacha que lo cuidaba. Había una muchacha que lo pellizcaba a él”*, asimismo,

sucede cuando comienza a golpear a las personas que según él lo molestaban, su hermana recuerda “(...) *pegaba mucho a la cabeza, o sea apuntaba a la cabeza (...) pero yo creo que son cosas que se ven mucho en los comics (...) o Tom and Jerry que todo es golpeando en la cabeza*”. En relación a sus hermanos asumió preferencias de ellos en cuanto al gusto por la mitología y películas como el Señor de los Anillos y Harry Potter.

Por último, Data utilizaba su dedo índice para señalar o tocar los objetos que quería de esta manera la acción era literal sin dejar en suspenso la acción, narrando “*No era fácil (...) pues me han dicho que debo pedir siempre, y juré pedirselo, pedirselo ayuda a cualquiera que yo conozca*”. Pero la mayoría de veces siempre llevó a sus padres hacía el lugar donde se encontraban las cosas que quería, y ellos se las pasaban, en otras palabras, uso de gestos instrumentales con las personas.

Data en la Juventud.

En la actualidad la familia de Data recuerda que estando en el colegio de integración “*se volvió mucho más interesado en los otros. sobre todo que al estar en un aula de máximo ocho, donde todos tenían que hablar con todos, donde tenían mucho contacto todos con todos, ahí es donde logra abrirse y entablar conversaciones cortas*”, además él narra que tenía amigos con quienes “*bueno, compartía con ellos, los invitaba y disfrutaba siempre que ellos me invitan y después incluso una de las compañeras hacia actuar en un teatro y grabación*” en esta época surge su relación de pareja con quien comparte y dialoga por internet pues se encuentra en Venezuela.

Sin embargo sigue prefiriendo las actividades individuales, por ejemplo, durante tiempos libres en la Universidad suele jugar con su video juego portátil evadiendo a personas de su edad como los compañeros. Cuando se indica un trabajo en equipo no se niega pero expresa que si fuera su decisión lo haría sin compañeros. Solo se acerca a las personas cuando tiene una pregunta luego abandona la conversación. No

obstante, el estar solo en ocasiones implica aislarse pero en otros momentos decide y propone estar cerca de otras personas aunque sin interactuar, por ejemplo, para su práctica laboral decidió trabajar en la biblioteca de forma individual pero argumentando que habían personas cerca de él.

Igualmente, eligió asistir al gimnasio pero con entrenador personalizado, en días específicos y horas. Durante las visitas de amigos a sus hermanos, narran ellos *“él se presenta y sigue en lo que estaba... es muy respetuoso”*, es decir, *no se interesa por compartir, la misma situación se presenta con sus hermanos, ellos describen “(...) cuando éramos pequeños como hasta los diez más o menos, relación normal de hermanos, más avanzando nos fuimos separando, ya no eran las mismas cosas”* en la actualidad aunque comparten el gusto por el manga, vampiros y video juegos en pocas ocasiones se acerca para ver lo que están leyendo o haciendo.

Durante las clases elige los últimos puestos, allí no dialoga sobre sus compañeros, solamente les dice algunas cosas que le incomodan, por ejemplo, sonidos que hacen, cuando se mueven repetidamente, levantan la voz o no están atentos. Se observa que almuerza y toma onces solo, siempre hace recorridos por la Universidad sin compañía, teniendo rutinas como alejarse y luego regresar a observar el grupo, prestar atención unos segundos y retirarse. Requiere que le indiquen sentarse con otros compañeros, acción que realiza pero por minutos, luego se retira inesperadamente. Aunque se identifica cierta afinidad con algunos compañeros con quienes almuerza pero por iniciativa de ellos, él no logra generar un plan o invitar a alguno todavía.

Frente a acciones específicas donde comparte sus interés, los hermanos expresan *“por lo menos a todos nosotros nos gusta el anime y el manga, pero por más que nos guste no hay forma que nos reunamos a compartir eso”* situación que es común en Data quien no suele expresar a los demás sus preocupaciones

aunque se observe ansioso, nervioso o preocupado por algún error o incumplimiento en sus responsabilidades.

Con relación a la atención conjunta, Data, cuando sus compañeros miran hacia un lugar por la llegada de alguien, él no mira, igualmente cuando todos ríen por algo no logra percatarse de lo ocurrido y continúa con sus actividades. Tampoco, se observan miradas de complicidad y lo único que logra captar su atención son los sonidos fuertes, por ejemplo, cuando encuentra objetos, lugares o personas de su interés no señala ni invita a otros para observar, simplemente se aleja del grupo y va hasta allí. En otras ocasiones realiza preguntas de forma indirecta para todo el grupo cuando quiere profundizar en el algo que no alcanza pero que despertó su interés.

Del mismo modo, cuando se le pregunta por sus emociones responde *“pues, bueno, he de reír cuando he logrado conseguir algo muy gracioso que si me dio risa”* y complementa luego *“(…) porque he reído de varios chistes, y después de que encontrara que nadie me dio gracia, que yo sentía que, yo no reía de las partes, de algunas partes graciosas que noté, entonces que noté alguna falta de emociones porque, mi propio control, mi propio control me evita que, que yo, o sea alguna emociones”*. La familia concuerda en la dificultad que tiene Data de expresar sus emociones y describe que expresa *“o sea las básicas si, todas son notorias, exageradamente notorias, sobre todo cuando está enojado. De las básicas, si, de resto no es fácil”*, por ejemplo, se identifica fácilmente su enojo pues frunce el ceño y sube el tono de voz. De esta manera, las emociones más frecuentes en él son alegría, sorpresa o enojo con una exageración en el rostro, pues suele ser plano a nivel gestual.

También, en lo relacionado a la comprensión de emociones ajenas, es decir, empatía con los otros, no logran afectarlo si no la alegría o tristeza, de lo contrario pasa desapercibido a los compañeros pensativos,

nerviosos, preocupados o enojados, por ejemplo, cuando hace bromas suele pasar por alto que son ofensivas al comparar a las personas con animales.

Se observa que comparte sus experiencias desde la objetividad, es decir, al solicitarse escribir lo más importante de una salida pedagógica suele centrarse en el nombre del lugar, historia, personajes o actividades pero sin subjetivar lo vivido, en otras palabras, expresar como se sintió, gustos, temores o expectativas. Tampoco comparte los temas que lee y son de su interés, necesita de preguntas específicas y dirigidas a él para poder comentar.

En lo relacionado con la intersubjetividad suele ocurrir que no identifica las palabras o frases que pueden incomodar o hacer sentir mal al otro, por ejemplo, en un viaje con sus compañeros le preguntaron cómo le parecía uno de ellos y comenzó a decirle *“eres una persona desagradable con orejas de burro, pareces un mono y no te callas”* luego se retiró mientras todos lo miraban esperando una disculpa, cuando se hizo el llamado de atención no entendía lo sucedido, era lo que sentía. También, suele ocurrir que olvide saludar, despedirse, dar las gracias y no se observan momentos en que generara cumplidos hacia alguna persona. Aunque en la prueba de falsa creencia logra representar donde buscaría Sally la pelota cuando regresara, esto sin dificultad. Luego en el test de metarepresentación recuerda lo que esperaba que hubiese en la caja de fósforos diferenciándolo de lo que realmente había, monedas de plástico.

Por otra parte, utiliza estrategias de engaño táctico, por ejemplo, en clase una profesora le solicita el trabajo y el mirándola a los ojos, le responde *“ya lo he enviado a Yennifer, ella lo tiene desde ayer a las 8:00 a.m.”* cuando buscan a Yennifer al otro día para conocer sobre lo ocurrido, ella relata que recibió un correo en la noche con un diario de campo, encontrándose una contradicción en lo relatado por Data.

En temas comunicativos y de interacción no suele iniciar conversaciones ni realizar comentarios que impliquen empatía, sus diálogos son basados en preguntas concretas cuando necesita información o

tiene dudas, sin tener un receptor específico, son siempre sus compañeros quienes lo vinculan a las interacciones, reconociendo Data que no es bueno conversando. Adicional siempre dialoga de los mismos temas: dragones, video juegos, animales, Venezuela o Titanic donde prima el carácter objetivo de la información pero no sus pensamientos personales.

Asimismo, durante las clases no realiza comentarios espontáneos a más que sea una pregunta sobre una definición específica que él conozca, por ejemplo, durante una clase se preguntó sobre ¿Qué es el Programa Ondas? Él levanto la mano recitó la información que había encontrado en internet sin ahondar más o relacionarla con algún tema antes visto.

A propósito, su lenguaje tiene inversiones pronominales, léxico poco amplio, requiere tiempo para decir frases largas, las cuales organiza de forma poco convencional, por ejemplo, “perfectamente bien”, “también estoy llevándome bien” o “una mujer puede ser como puede ser ella”, asigna acento a palabras que no lo tienen, exagera la expresión facial cuando lee signos de puntuación como la exclamación o pregunta. Además, suele utilizar palabras sueltas como: bueno, así es, ok, aja, está bien la mayor parte de tiempo, a modo de respuesta. También, inicia y finaliza conversaciones de forma abrupta olvidando por momento saludar, despedirse o dar las gracias.

Se observa un uso de metáforas simples con frecuencia, sobre todo con el fin de expresar su disgusto con las personas, ejemplo de ello, “*te ríes como una hiena*” cuando una docente hace una broma y se ríe o “*son una jauría de monos enloquecidos*” cuando todos los compañeros se ríen.

Asimismo, en temas fonológicos se identifica una voz grave pero plana, monótona y con falta de ritmo, además, dificultad para pronunciar letras como la X o G. De forma inesperada si se sorprende o emociona es mediante ella que las personas pueden entender que algo ocurrió. Necesita tiempos para

organizar la frase que dirá en voz alta y para ello le dice al interlocutor “déjame pensar” así puede darse a entender.

Por otra parte, su expresión verbal no suele ser adaptada a las situaciones interactivas, es decir, desconoce el contexto para hacer una broma, hacer un comentario de desagrado con un compañero o solicitar apoyos, con frecuencia utiliza un modo imperativo en sus frases, en otras palabras, exige que el otro haga algo que Data espera. En la competencia conversacional Data reconoce no ser su fuerte, puesto que su expresión verbal se basa en pequeñas frases, los temas de su interés son de poca circulación entre sus compañeros, por ejemplo, Titanic, video juegos, Simón Bolívar o dragones.

También, se identifica que Data expresa mayor cercanía por medio de la escritura con personas de su agrado, por ejemplo, puede enviar saludos a los hijos de sus apoyos naturales o preguntar sobre su salud mediante un correo electrónico, acción que no haría personalmente.

Actualmente, la literalidad es expresada de otras formas en comparación con su etapa infantil, por ejemplo, en una salida con sus compañeros a Karaoke ve que ellos lo aplauden con su presentación, con el tiempo se le indica que elija un tipo de trabajo que le gustaría tener y decide ser cantante argumentando *“pues el día en que canté en público me aplaudían”* Data no logró identificar la intencionalidad de sus compañeros, quienes apoyaron su valentía al cantar en público. En otra ocasión una docente le dijo al grupo *“todos frescos como una lechuga”* y él respondió con sorpresa *“quieres decir que una lechuga va en esquís”*. También, durante un taller de salud y sexualidad se indica que las personas deben hacerse un chequeo médico antes de tener relaciones, por lo que siempre que se trata el tema le recuerda a sus compañeros no olvidar ir al médico para comprobar que todo esté bien. Igualmente, discute con un compañero al decir este “mami” a una compañera, pues según Data la palabra es solamente para las mamás, y ella no era su madre.

Con frecuencia él recurre a la pregunta ¿Qué es eso? pues desconoce las palabras y no logra entender lo que se quiere decir, en otros momentos cuando los compañeros imitan una pelea él interviene para separarlos, al darse cuenta que era un engaño, se molesta. Situación similar ocurre con las emociones debido a que se le dificulta identificar cuando una persona está pensativa, incomoda, nerviosa, angustiada o a la expectativa, pero aunque reconoce la alegría, tristeza y enojo suele no preocuparse por preguntar lo sucedido.

Además, con la comprensión escrita tiene estrategias para tomar ideas textuales que luego narra en público pero no logra hacer inferencias con otros temas de su mundo interno o externo, suele hacer resúmenes cortos y concretos. Igualmente, necesita que las preguntas que se realizan sean dirigidas a él o hagan referencia a definiciones o datos históricos. Requiere también que durante las conversaciones se utilicen palabras sencillas, frases cortas, con un ritmo bajo y si es posible con pocas personas, de lo contrario se confunde.

Se observa en su área de Anticipación y Flexibilidad según su mamá que en este momento de la vida Data *“(...) hace planes espontáneos. Si y que surgen de momento, se nos ocurrió a hacerlo ya nos como antes que tenía que tenerlo planeado”*, por ejemplo, una tarde de domingo al ver una película de su interés en cartelera va al centro comercial y la ve, si no encuentra boletería se regresa a casa sin dificultad. Aunque se observa que en la mayoría de espacios tiene una organización o planeación sobre lo que hará, algunos ejemplos son: lugares específicos donde almuerza de lunes a viernes; siempre escucha en orden su lista de reproducción de música, donde no agrega música nueva con frecuencia; va al gimnasio tres veces por semana, los mismo días; al hacer trabajos siempre debe utilizar el estudio, espera hasta que lo desocupan o comparten el espacio sus hermanos; su ropa la tiene organizada por el clima “frio, cálido, invierno” en algunas ocasiones por clase “deportes, Yoga, habilidades sociales” antes de vestirse observa como amanece el día, su horario y de esta forma elige las prendas.

En las clases de la Universidad suelen hacerse cambios inesperados por lo que siempre Data solicita una explicación, pregunta ¿por qué? y ¿qué es eso? Luego se retira, habla solo, se observan algunas estereotipias, regresa y asume la nueva actividad. Situación diferente ocurre con el tiempo pues pasadas las 10:30 a.m. o a las 12:30 p.m. comienza a mirar el reloj, esto hace que las docentes recuerden que es momento de onces o almuerzo, para finalizar preguntando ¿a qué hora regresamos? Así garantiza treinta minutos en la mañana y una hora al medio día, cuando se cumple ese espacio llega al salón de clase.

La incorporación de cambios a su alimentación también presenta particularidades, siempre consume chocolate y Coca-Cola durante sus onces o almuerzo rechazando frutas, jugos, helados, chocolates rellenos, verduras y otras gaseosas. Igualmente, con los temas de búsqueda libre elige invariablemente Simón Bolívar, Titanic y naturaleza, aunque su hermana expresa *“antes de Titanic eran las criaturas mágicas, antes eran exclusivos los dragones”* existiendo una movilidad en intereses.

Con relación al futuro, Data al pensar en cómo se ve responde *“(...) a ver, a ver, no sé cómo me veré a los treinta años”* *“la verdad, no sé qué, qué a los cuarenta años...”* *“(...) tendría que descubrirlo porque sé que a los treinta conseguiré trabajo”* y en una última conversación expresó *“No por qué, porque yo no puedo leer el futuro”* identificándose dificultad para autoproyectarse. Por tanto, la proyección propia suele ser siguiendo modelos externos, por ejemplo, *“tener dos hijos, una niña y un niño, esposa y trabajo”* al indagar sobre como llegaría a esa meta simplemente guarda silencio y pide continuar con la entrevista, es decir, no logra organizar la secuencia de pasos que lo puede llevar hacia obtener lo que desea.

Asimismo, son evidentes las transformaciones en diferentes áreas que implican la flexibilidad mental y comportamental, por ejemplo, unió el gusto por los dragones y video juegos, prefiriendo de forma monótona y rutinaria jugar Skylanders; aunque consume en la actualidad agua, siempre prefiere acompañar su almuerzo de una Coca-Cola; sus estereotipias son balacearse por cortos periodos de tiempo mientras está

sentado o camina, pero él explica *“bueno, bueno, es porque, es porque cada vez que estaba aburrido”*; sus temas de conversación incluyen ahora Titanic y la situación de Venezuela; tiene una organización específica con su ropa, clasificándola por clima o clase de la Universidad, siempre utiliza la sudadera negra Nike con sus tenis de la misma marca los días miércoles mientras que el lunes es la gris con tenis azules; con las personas también utiliza categorías de clasificación, es decir, son buenos, malos o inmaduros; asiste al gimnasio tres días a la semana, siempre los mismos y eligió entrenador personal; almuerza en un lugar específico todo los lunes, martes, miércoles, jueves y viernes, la rutina cambia si es fin de mes pues prueba el nuevo sándwich en Subway; tiene apego por ciertas canciones y bandas musicales que siempre escucha en su lista de reproducción. No se identifican islotes de capacidad.

Por su parte, el sentido estricto de las palabras es observado, al narrar Data *“cuando un papá me dijo que tenía que cuidar mi propia vida, me interesé por la supervivencia, me sentía a ver cómo debo cocinar, cómo debo cuidar de mis cosas personales, mantener mí, duplicar mi propia seguridad”* surge así el enojo cuando alguien olvida sus objetos o temor por usar el servicio de transporte público, el cual es inseguro o por ejemplo, durante la aplicación del Test de Sally y Anna, él responde donde piensa Sally que está la pelota pero complementa diciendo *“Anna es una ladrona, pues tomó cosas que no son tuyas sin autorización”*. También, las palabras tienen un solo significado y uso, es decir, “mami” es exclusiva para las mamás y la dicen los hijos; si sus compañeros se empujan es símbolo de pelea e interviene para separarlos; asume las recomendaciones sobre exámenes médicos antes de iniciar la vida sexual como una obligación.

Desde las observaciones realizadas se encuentra además que Data durante su búsqueda de información sobre ciertos contenidos obsesivos como Simón Bolívar, dragones o Titanic no tiene una meta establecida o finalidad, es una repetición y acumulación de información que no comparte con las personas cercanas ni utiliza en su vida cotidiana. Lo mismo ocurre con el uso del IPAD allí solo juega por largos periodos de tiempo.

De este modo, tiene itinerarios específicos antes de ingresar a clase los cuales no tienen un propósito claro, por ejemplo, camina por los pasillos, cafeterías y cancha para luego regresar, la percepción es una ausencia de rumbo. Igualmente, tiene una venta de chocolatinas en el programa pero no las ofrece a sus compañeros ni plantea un propósito de forma espontánea sobre el dinero de las ganancias.

En algunas actividades logra plantear un sentido, en otras palabras, establece una meta y trabaja para llegar a ella, por ejemplo, asiste al gimnasio porque desea tener un cuerpo marcado y fuerte, pero no musculoso; también colecciona fichas de una serie favorita, al indagar sobre las razones, Data responde *“(…)es porque , es porque existe otro tipo de colecciones a cualquiera que, que a ti te interesa, y después y se ve que hay varias figuras para, para lo que le encanta a este juego, yo, por mi parte, mi gusto, me atrevería a coleccionarlos”* expresa así su mundo interno con claridades en la organización de secuencias en función de una meta anticipada.

En ocasiones se observa que comienza a imaginar diferentes situaciones con frecuencia y hablar solo, explicando Data *“(…) porque una vez mi tía me ha dicho sobre mencionar las palabras de –pensando en voz alta- porque yo no sabía, yo no sabía que decía eso”* y agrega por momentos cuando habla solo *“pues, bueno, que yo, que yo estaba, estaba pensando que no sabía cómo debo ser, cómo debo solucionar problema y a veces se me olvida que no debo pensar en voz alta...”*, es decir, durante los espacios en la Universidad o casa cuando se aleja por algún tiempo pero su expresión fácil cambia, mueve los brazos y habla, lo que ocurre es una planeación o anticipación de lo que debe hacer.

Finalmente, a nivel social se observa que emplea las ficciones para aislarse y le cuesta romper las realidades para escribir historias donde los objetos tienen características no convencionales, y durante clases de teatro construye personajes a partir de modelos que ha visto en la televisión o el cine.

Resultados de la Caracterización del Espectro Autista según Instrumentos de Investigación, Data.

El perfil de Data se complementa con los resultados obtenidos en las pruebas de caracterización y valoración de los TEA seleccionadas para la presente investigación, las cuales son: IDEA: Inventario del Espectro Autista, ASDI, AE, y MCHAT, el puntaje junto con la descripción que arroja cada instrumento se pueden observar en la *Tabla 12* con el fin de reconocer el espacio dentro de los TEA en que se ubica el joven de acuerdo a su desarrollo.

Tabla 12. Caracterización del Espectro Autista a través de los Instrumentos, Data.

Prueba	Puntuación	Descripción
IDEA: Inventario del Espectro Autista	46 Puntos	Data se ubica en el Nivel 3 donde se describe el Autismo de Alto Funcionamiento, el cual según Riviére (2002) suele confundirse en los primeros años con Trastornos de la Atención e Hiperactividad, como es el caso del joven, debido a que no se cumplen con todos los criterios centrales del espectro. Algunas de las características más importantes se encuentran en temas comunicativos, de relación e intereses restringidos.
Entrevista Diagnostica para el Síndrome de Asperger (ASDI)	Cumple con la Totalidad de los Criterios	Los criterios donde se encuentra algún grado de alteración son: interacción social reciproca; intereses restringidos; imposición de rutinas e intereses; formas particulares en el habla y lenguaje; problemas de comunicación no verbal y torpeza motora.
Escala Autónoma para el Diagnóstico del Síndrome de Asperger y Autismo de Alto Funcionamiento (EA)	Puntuación Directa: 68 Puntuación Promedio: 3,78	Se considera consultar a un especialista debido a que la puntuación directa de Data se acerca al máximo posible que es 72 y a la medida de puntuación promedio 4.
Lista de Verificación para el Autismo en Niños Pequeños Modificada (MCHAT)	Error en 16 Ítems y 4 son Críticos	Data falla en la prueba, para esta ocasión retrospectiva, debido a que superó 3 ítems críticos. Por ende se hubiese sugerido durante su niñez consultar a un especialista abordar un posible diagnóstico de TEA.

De esta manera, Data es un joven que según los planteamientos de Riviére (2002) se ubicaría en el Nivel 3, es decir, pertenece al grupo de personas con Autismo de Alto Funcionamiento donde las áreas de desarrollo están alteradas pero con un grado menor en comparación con los niveles que le anteceden, esto es, expresión verbal por medio de frases completas, espacios de socialización cortos por incitación externa, tolerancia al cambio pero con estructuras claras sobre sus tareas diarias y necesidad de anticipación en espacios de su cotidianidad. Además, se observa mediante el MCHAT y el EA como desde sus primeros meses o años las conductas observadas por la familia se relacionaban en alguna medida con posibles

alteraciones pertenecientes a los TEA pero como lo describe Riviére (2002) fácilmente se confunde con Trastornos de la Atención e Hiperactividad, por lo que fue necesaria la consulta a especialistas con el fin de generar los apoyos y ajustes necesarios en el proceso de Data según sus particularidades.

Estrategias, Apoyos y Adaptaciones Pedagógicas para la Aplicación de los Instrumentos que Caracterizan el Estilo Cognitivo

Durante el presente estudio se identificó la necesidad de realizar ajustes durante la aplicación de las pruebas que caracterizan el Estilo Cognitivo en sus Dimensión Dependencia e Independencia de Campo (DIC), las cuales son: Test del Marco y la Varilla (RFT), Test de Botellas, Test de Figuras Enmascaradas (EFT) y Test de Stroop. Por consiguiente, surge una ruta de construcción pedagógica de estrategias, apoyos y adaptaciones que permitan garantizar la medida de cada Indicador de Estilo Cognitivo: percepción de la verticalidad, reestructuración cognitiva, procesamiento de la información y relaciones interpersonales en Spock y Data, reconociendo con antelación sus particularidades como jóvenes con TEA a través de las descripciones obtenidas mediante las dimensiones de desarrollo alteradas en la población, planteadas desde el IDEA: Inventario del Espectro Autista.

Es así, como se decide diseñar para cada prueba un grupo de estrategias entendidas como “conjunto de acciones combinadas entre sí tendientes a lograr los objetivos propuestos y llevar adelante el quehacer formativo” (Poggi, 2010, p. 10) para abordar desde allí conceptos previos necesarios para la realización de las actividades que se solicitan en los test; también, al comprender los TEA desde una perspectiva relacional de la discapacidad, surgen apoyos individualizados comprendidos a modo de:

Recursos y estrategias que promueven los intereses y el bienestar de las personas y que tienen como resultado una mayor independencia y productividad personal, mayor participación en una sociedad interdependiente, mayor integración comunitaria y una mejor calidad de vida. (2002, Como se citó en Thompson et al. 2007, p. 23)

Es decir, palabras, gestos o elementos que le permitieran a Spock y Data completar la prueba con la menor intervención del investigador, pero estos contemplaban posibles situaciones que afectaban su desempeño.

Por otra parte, las adaptaciones fueron propuestas sobre las instrucciones que contenían las pruebas, en otras palabras, para posibilitar la comprensión de los jóvenes sobre el qué hacer durante cada test se hicieron modificaciones de lenguaje, mayor uso de imágenes bajo cada indicación, división de las instrucciones en pequeñas frases con sentido, flexibilidad en el manejo del tiempo frente a Spock y Data pero con un registro por parte del aplicador donde la medida era exacta, entre otras.

La estructura de las *Estrategias, Apoyos y Adaptaciones Pedagógicas para la Aplicación de los Instrumentos que Caracterizan el Estilo Cognitivo a partir de las Particularidades de la Población con TEA*, tiene tres momentos específicos, que son: Antes de la Prueba, Durante la Prueba y Después de la Prueba. De esta manera se busca controlar el mayor número de variables que puedan afectar el resultado y que podrían generar que no se mida el indicador y se arrojen resultados que en realidad no describen el proceso cognitivo del joven, por ejemplo, *Antes de la Prueba* el joven requiere anticipación sobre lo que ocurrirá o manejo de algunos conceptos previos; *Durante la Prueba* es fundamental contar con el apoyo de comprensión sobre las instrucciones que realizará o posibilidad de un tiempo fuera al generar el test angustia o ansiedad; y *Después de la Prueba*, retroalimentación para comprender que ha terminado y retomar las actividades que siguen según su planeación.

Igualmente, las estrategias, apoyos y adaptaciones que allí se desarrollan responde a las particularidades de la población en temas cognitivos, sociales, comunicativos y comportamentales para ellos fue necesario vincular la observación sobre los dos casos y elementos teóricos que fundamentan los TEA; consolidándose estrategias de tipo demostrativo, conceptual, observacional y dialógicas; apoyos para la

comprensión, afianzamiento, anticipación, tiempo fuera, secuencias de pasos, autoinstrucción, división de la tarea en partes, y adaptaciones en instrucciones, específicamente lenguaje, tiempos de aplicación y explicaciones graficas sobre lo que se espera y no en cada prueba.

Para la validación del conjunto de estrategias, apoyos y adaptaciones se desarrollaron cinco momentos: 1) Diseño del material de acuerdo a las características de las personas con TEA según el IDEA; 2) Validación por parte de expertos en temas relacionados con Estilo Cognitivo y TEA (Anexo 14); 3) Ajustes de acuerdo a los aportes recibidos por parte de los expertos; 4) Prueba piloto a un joven con TEA y 5) Ajustes con base en las observaciones de la prueba piloto realizadas por la investigadora. Para culminar con la aplicación de las pruebas de Estilo Cognitivo a Spock y Data en conjunto con el material ya consolidado.

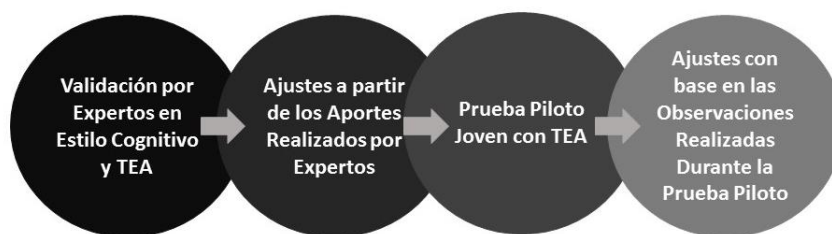


Figura 3. Proceso de Validación Estrategias, Apoyos y Adaptaciones

En primer lugar, se diseñaron las estrategias, apoyos y adaptaciones según las características teóricas de las personas con TEA y los perfiles de áreas de desarrollo alteradas en Spock y Data según el IDEA, para de esta manera lograr identificar aspectos como la literalidad, inflexibilidad, comunicación y socialización, entre otras, que pueden incidir en la aplicación de las pruebas.

En segundo lugar, fue necesario que las personas seleccionadas para analizar el material fueran expertos en los temas de estilo cognitivo y TEA. Para Estilo Cognitivo se contó con la revisión del Doctor Christian Hederich y Doctora Ángela Camargo y para conocer aportes desde los TEA se contó con la

colaboración de la Doctora Carolina Soler, la Licenciada y madre de adultos con TEA Graciela Ibáñez y la experiencia personal de Iván Mayorga un joven con TEA.

Para lo anterior, se diseñó una tabla de observaciones que indaga sobre cinco aspectos fundamentales (Anexo 14), que son: 1) Pertinencia en las estrategias, apoyos y adaptaciones desde un marco pedagógico y las características de la población con TEA; 2) Posibilidad de afectación sobre la validez y confiabilidad de los instrumentos debido a las estrategias, apoyos y adaptaciones; 3) Necesidad de agregar o quitar estrategias, apoyos o adaptaciones; 4) Claridad de las estrategias, apoyos y adaptaciones para cualquier profesional que quiera utilizarlas; y 5) Existencia de elementos del lenguaje, comunicación, comprensión o secuencia de pasos que pueda afectar el proceso de aplicación. Estos permiten generar ejes de análisis para la retroalimentación del material tomando los aportes de cada experto.

Entre los aportes realizados se encuentran los siguientes:

- Para el test de botellas el uso en las instrucciones de la *Figura 4* en lugar de la *Figura 5*, debido a que esta última afecta el campo visual y predispone a los sujetos en sus respuestas.



Figura 4. Botella Perteneiente a la Instrucción General Test de Botellas, Correcta.

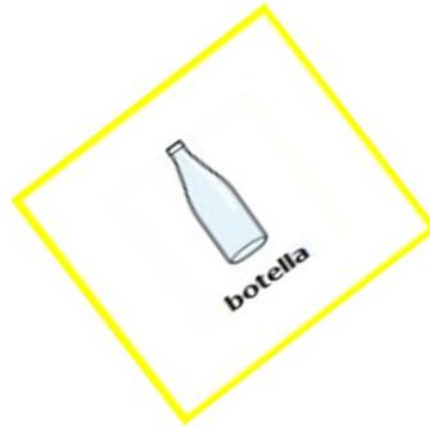


Figura 5. Botella Pertenciente a la Instrucción General Test de Botellas, Incorrecta.

- En el Test de Stroop se sugirió un cambio en la forma de dar la instrucción en cada hoja, como se muestra en la Figura 6 la cual representa la manera correcta de hacer, mientras la Figura 7 genera confusión en los jóvenes al no describir la acción a realizar de forma clara.

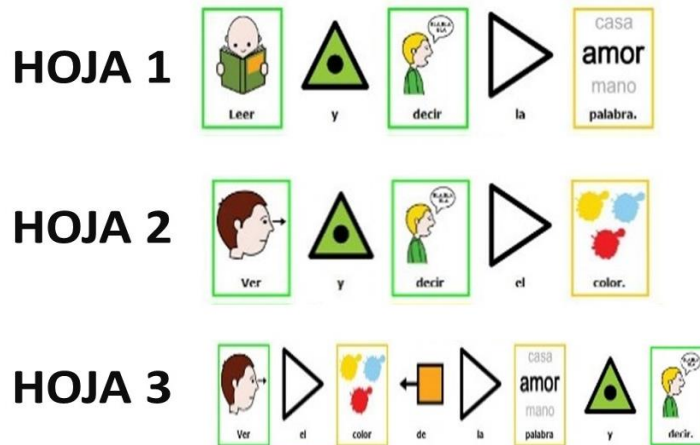


Figura 6. Instrucciones según cada Hoja del Test de Stroop, Correctas.

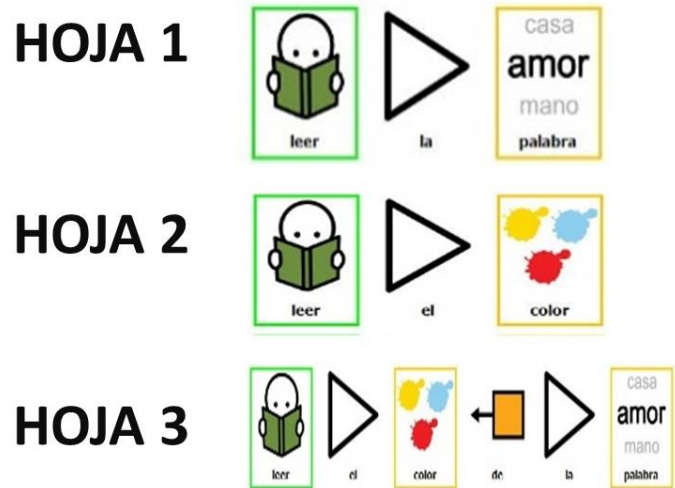


Figura 7. Instrucciones según cada Hoja del Test de Stroop, Incorrectas.

- Con el EFT se propuso utilizar instrucciones más concretas y con palabras cotidianas, por ejemplo, “pasa la hoja” en lugar de “pase la página”, “abra los ojos” y no “ya”.

En conclusión, cada aporte permitió identificar ajustes desde las estrategias, los apoyos que se brindarían y las adaptaciones centradas en las instrucciones o recomendaciones que posee cada prueba, convergiendo perspectivas que enriquecieron el material que se puede observar en el material adjunto a la tesis.

Por último, en la prueba piloto se contó con la participación de un joven con TEA, allí se encontró, por un lado, que las estrategias diseñadas pueden utilizarse en su totalidad o hasta cierto punto de acuerdo a los aprendizajes previos del joven; asimismo, la pertinencia de los apoyos, los cuales al estar cerca posibilitan que el sujeto recurra a ellos con independencia; y las adaptaciones al contar con elementos escritos, verbales y visuales refuerzan o permiten apropiación sobre la acción que hará el joven. Un elemento con gran impacto fue explicar después de la prueba lo qué medía, en ese momento el joven hace comentarios, relatando lo experimentado por él a nivel personal y cognitivo.

Además, se visibilizó una necesidad para el investigador, esto en términos de registrar información más allá de los resultados que obtenga Spock y Data con cada prueba, es decir, contabilizar el tiempo, contar errores, describir estrategias, pensamientos en voz alta y respuestas, surgen entonces cuadros de registro (Anexo Externo) para cada test, como se muestra en la *Tabla 13*, los cuales, se convierten en parte del análisis cualitativo.

Tabla 13 Estructura Estrategias, Apoyos y Adaptaciones Pedagógicas a partir de los Aportes.

Instrumentos	Apoyo para el Investigador
Test del Marco y la Varilla (RFT)	Respuesta, tiempo y observaciones.
Test de Botellas	Tiempos por hoja y botella; y observaciones.
Test de Figuras Enmascaradas (EFT)	Tiempo establecido y número de la figura; tiempo total y número de la figura; y observaciones generales.
Test de Stroop	Tiempos, ubicación en la hoja, número de errores y observaciones.

Perfil Personal Indicadores de Estilo Cognitivo: Spock

Percepción de la Verticalidad.

Spock participante de la presente investigación resolvió el *Test del Marco y la Varilla (RFT)*, que caracteriza la capacidad de percepción de la verticalidad, tradicionalmente considerada como uno de los indicadores del Estilo Cognitivo en la Dimensión Dependencia e Independencia de Campo (DIC).

El promedio de valores absolutos sobre la desviación de la varilla en cada ejercicio de la prueba es de 18° y la desviación típica 2° , siendo este un resultado muy cercano a la medida ideal 0° . Lo que permite observar una tendencia a confiar en factores internos a la hora de elegir la verticalidad, es decir, son las sensaciones vestibulares, táctiles o quinesísticas quienes orientan su decisión, pasando por alto el campo que lo rodea. Además, el tiempo total en la prueba fue de 1 minuto con 37 segundos, esto es, aproximadamente 12 segundos invertidos en cada ejercicio, confirmando una toma de decisión rápida, aunque cabe aclarar que la prueba no tiene tiempos establecidos; igualmente una comprensión de la tarea al ubicar realmente la varilla en vertical. El único comentario del joven sobre la prueba fue “*me pareció fácil*”.

También, se utilizó para caracterizar este indicador de Estilo Cognitivo el *Test de Botellas* obteniendo un total de desviación en los ángulos del nivel del agua de 40° en once botellas y el promedio de desviación es $3,63^\circ$ siendo este muy cercano a la respuesta ideal que es 0° .

Cabe resaltar que solo se toman once botellas debido a que siete (Hoja 1: Botellas 1 y 5; Hoja 2: Botellas: 1,3 y 5; Hoja 3: Botellas 2 y 5) no se toman en cuenta para el análisis, puesto que Spock expresó: “Por qué, aquí está el agua, imaginemos que aquí está el agua, e imaginemos que si se voltea se sale del otro lado” y “pensé en que el agua no se fuera a derramar, por eso la dibuje hasta allí, más disminuida, no pensé en botella llena”, es decir, al marcar la línea en las botellas que están de cabeza evitó que el agua saliera de

ellas, como se muestra en la *Figura 8*, está situación ocurre debido a que ninguna botella dentro del test tienen tapa, lo que implica para una mente literal representar la posibilidad de que el agua se salga, siendo su respuesta correcta afectada para evitar que ocurra esto. Por tanto, es claro que Spock entendió la instrucción por sus otras respuestas, pero son sus características de inflexibilidad mental y literalidad las que inhiben la contestación correcta, siendo este un aspecto fundamental que no se contempló por parte de la investigadora ni los expertos pudieron anticipar esta posibilidad, para implementar una adaptación, la cual podría ser como se muestra en *Figura 9*.

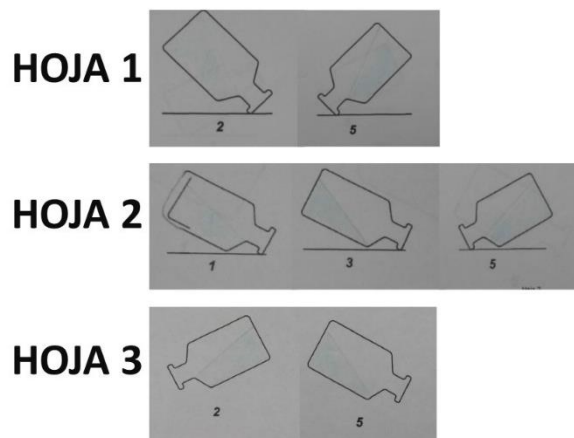


Figura 8. Botellas Boca Abajo Anuladas en la Prueba de Spock.

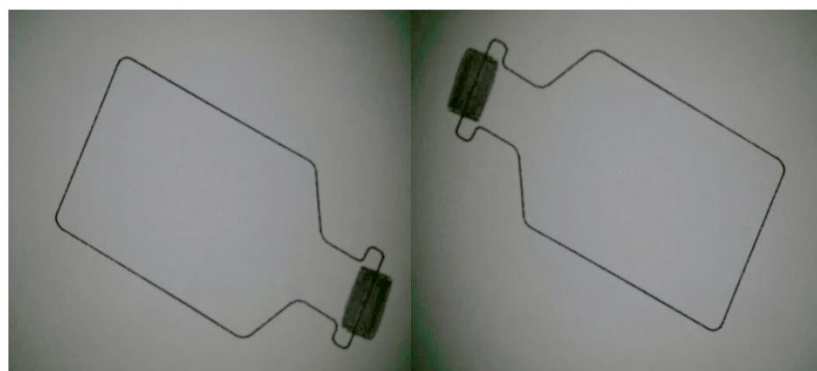


Figura 9. Adaptación a las Botellas del Test.

Del mismo modo, y centrando el análisis en los ejercicios de la hoja 3, como se muestra en la *Figura 10*, se encuentra que el promedio de desviación es $4,5^\circ$ continuando con una cercanía al esperado que es 0° . Es así, como la confianza en factores internos le permite a Spock establecer la horizontalidad. Con relación al tiempo total que tomó la prueba, Spock invirtió 2 minutos con 14 segundos, con un promedio de 12,18 segundos en cada una de las 11 botellas que fueron parte del análisis, lo que muestra una tendencia a responder con poca velocidad, es importante aclarar que la prueba no tiene un tiempo límite.

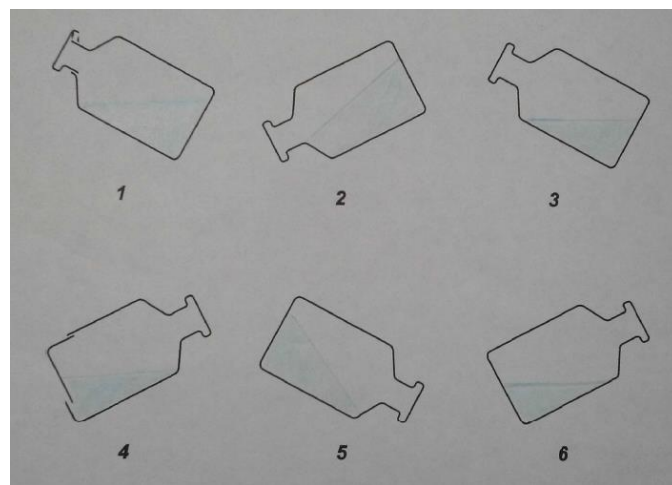


Figura 10. Hoja N°3 Test de Botellas, Spock

Reestructuración Cognitiva.

Para caracterizar la capacidad de reestructuración cognitiva, Spock resolvió la prueba del *Test de Figuras Enmascaradas (EFT)* en la versión para adultos (Anexo 11). Esta capacidad es considerada como el principal indicador del Estilo Cognitivo en la Dimensión Dependencia e Independencia de Campo (DIC).

El puntaje máximo que es posible obtener en esta versión de la prueba es 50 puntos, con un tiempo límite según el ejercicio. Frente a esta escala el joven obtuvo 25 puntos en el tiempo esperado, que son en total 5 minutos con 25 segundos, se podría decir, que invirtió 12, 6 segundos por figura resuelta.

Situación diferente ocurre cuando no se contabiliza el tiempo y obtiene 45 puntos en total, con una inversión de tiempo de 16 minutos con 38 segundos, es decir, casi tres veces el tiempo reglamentario. Lo que permite observar persistencia para encontrar la respuesta, aunque tuvo que enfrentarse a situaciones que él describe de la siguiente manera: *“A veces difícil encontrarla”, “Recuerdo que encontraba figuras más grandes y más pequeñas de las simples dentro de las complejas”* y *“Yo a veces me confundía si era demasiado grande (figura simple dentro de la compleja) era la correcta pero daba en tamaños y volúmenes variados, algunos desproporcionados y otros a la medida”*.

Tal y como se observa Spock muestra una capacidad de reestructuración cognitiva promedio en el tiempo establecido, pero alta si se toma como base el total de figuras simples encontradas durante los 16 minutos con 38 segundos. Esto es congruente con los resultados de Shah y Frith (1983) quienes realizaron un estudio con veinte persona con autismo, edad media 13 años, con 20 niños con trastornos del aprendizaje con la misma edad y con 20 niños sin ninguna discapacidad de 9 años. A ellos se les aplicó la prueba del Test de Figuras Enmascaradas para Niños (CEFT). Obteniendo los niños con autismo de una puntuación máxima de 25 puntos, un total aproximado de 21 ítems resueltos correctamente en comparación con los otros dos grupos de control que solo lograron una media de 15 o menos (Happé, 1997).

Del mismo modo, Frith ya había predicho que las personas con autismo serían relativamente buenas en aquellas actividades en las que tuvieran que prestar atención principalmente a la información local, es decir, un procesamiento fragmentado, con dificultades cuando las tareas necesitan una aprehensión del sentido global (Happé, 1997) por lo que agrega Happé, 1997:

Quizás está lucha para resistirse a las fuerza de la Gestalt (forma) en su conjunto no se den en las personas con autismo. Si debido a una coherencia central débil, las personas con autismo poseen

una acceso privilegiado a las partes y los detalles normalmente bien enmascarados en figuras globales. (p, 6)

Por último, se puede identificar en Spock que sin dificultad logra romper un campo organizado en sus elementos constituyentes; imponer una estructura a un campo estimular confuso y dado un campo organizado con una estructura dominante, organizar el campo bajo una estructura diferente, utilizando así los elementos que según Frank y Noble (1985, como se citó en Hederich, 2004) constituyen la reestructuración cognitiva, en otras palabras, es una persona que actúa sobre su campo estimular y puede ser caracterizado como Independiente de Campo, según sus resultados en la prueba sin tiempo, siendo fácil para él encontrar la figura simple dentro de la compleja, pero sin manejar la rapidez debido a que está instrucción no les dijo de forma directa..

Procesamiento de la Información.

Para caracterizar el procesamiento de la información Spock resolvió el *Test de Stroop* (Anexo 12) el cual mide la interferencia que se produce en una persona al realizar un proceso controlado de una tarea novedosa, mientras debe disuadir la intrusión de un proceso automático, es decir, se le pide en la Hoja 3, que vea y diga el color de la tinta con la que está escrita una palabra, que no coincide con su significado, como se observa en *Figura 11*.



Figura 11. Test de Stroop Hoja N° 3.

En esta ocasión el joven durante los 45 segundos, tiempo establecido en la prueba, logró en la primera hoja donde la lectura es de palabras, 60 en total; en la segunda hoja donde debe ver y decir el color 59 aciertos; y en la tercera hoja donde ve y dice el color de la tinta solo 19, obsérvese la Figura 12.

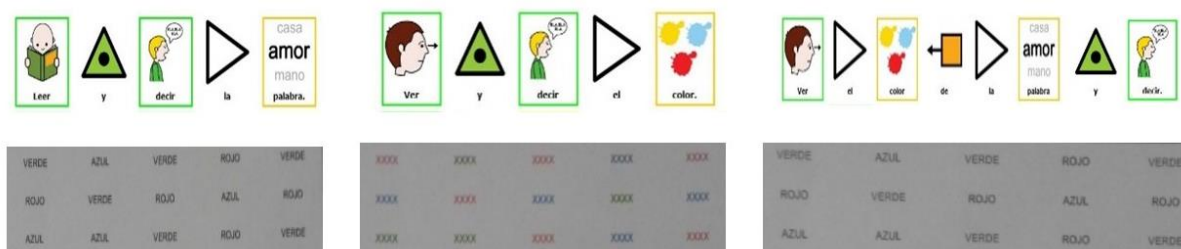


Figura 12. Instrucciones del Test de Stroop.

Los resultados de Spock difieren con los aportes de Cattell (1886) quien afirma que el tiempo que se tarda una persona en leer palabras es menor que el necesario para reconocer colores, debido a que la diferencia entre la hoja 1 y 2 es solo de 1 acierto, como se muestra en la tabla 17. Aunque, cabe resaltar que existe una fuerte disminución en la velocidad de identificación de los colores, debido a la inferencia que

hacen los estímulos en la hoja 3, puesto que en el mismo tiempo solo logra 19 aciertos, la tercera parte de lo obtenido en las otras hojas con los 45 segundos establecidos, como se puede observar en la *Figura 13* y Tabla

14.

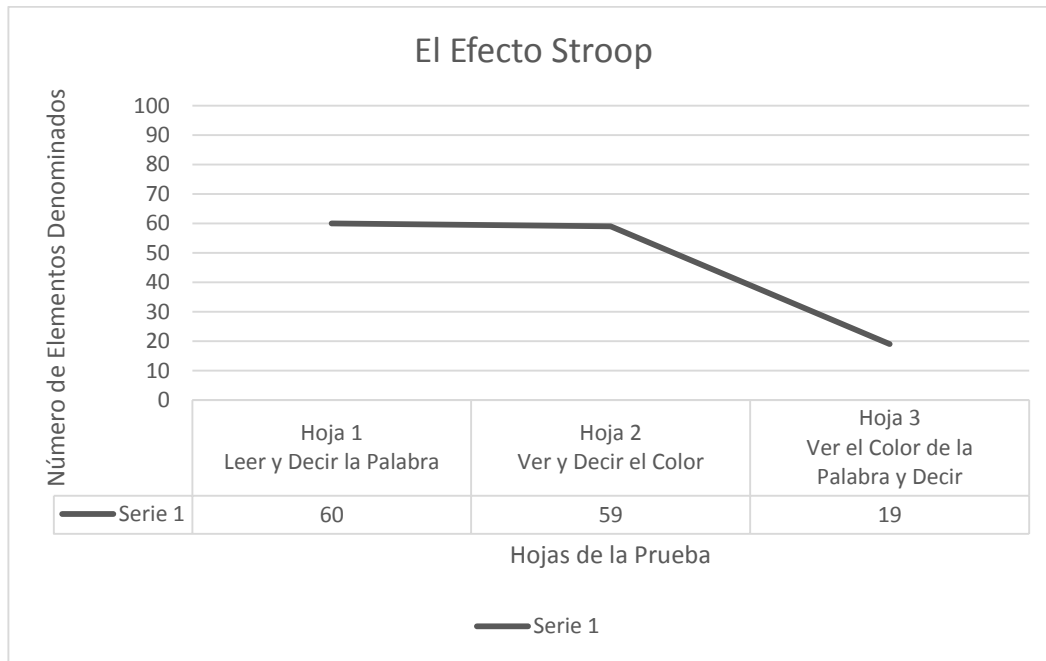


Figura 13. Resultados Efecto Stroop en Spock.

Tabla 14 Resultados Test de Stroop, Spock

Caso 01	Hoja	Tiempo	Aciertos	Errores
Spock	01	45 segundos	60	2
	02	45 segundos	59	2
	03	45 segundos	19	4

Asimismo, se observa que el joven logra controlar su atención según sus intereses, por lo que pudo voluntariamente centrarse en la tarea obteniendo -11 puntos en la prueba, denotando una dificultad para inhibir las respuestas automáticas. La diferencia con la población en general es de - 1 punto, pues los resultados de las personas sin ningún tipo de discapacidad según Golden (2005) oscilan entre -10 y 10, cuando el número es negativo se habla de dificultades para resistir a las interferencias, como en este caso.

Por otra parte, se registraron también los tiempos generales, es decir, indeterminados del joven en cada una de las hojas, junto a su número de aciertos y errores, invirtiendo en total 4 minutos con 33 segundos, con un total de 10 errores dentro de 100 palabras y 200 colores, reafirmando así la dificultad de inhibición de las respuestas automáticas, en otras palabras, se podría pensar en el control sobre su atención selectiva pero una clara disminución en la velocidad específicamente en la hoja 3, donde se produce el efecto Stroop.

Tabla 15 *Resultados Test de Stroop Tiempo Indeterminado, Spock*

Caso 01	Hoja	Tiempo	Errores
Spock	01	1 minuto con 5 segundos	2
	02	1 minuto con 19 segundos	4
	03	2 minutos con 9 segundos	4

Finalmente, algunos de los comentarios que realiza al concluir la prueba son “*es difícil luchar contra la palabra escrita*” y “*tuve que tener mucha concentración, me decía a mí mismo -piensa en el color-*.” Es claro entonces que el desempeño no se ubica en una perspectiva de excepcionalidad sino acorde a las medidas de la población en general.

Relaciones Interpersonales.

Para el indicador de relaciones interpersonales no existe un instrumento específico de caracterización, por tanto, mediante la observación sustentada en los desarrollos teóricos de Witkin y Goodenough (1981) se abordó la forma particular en que Spock se vincula con las personas de su medio.

Tal y como se observa el joven participa activamente de las actividades en grupo de forma espontánea; aunque su preferencia es estar solo; igualmente, la orientación que maneja con los otros es impersonal, es decir, no busca proximidad física ni está abierto a los sentimientos. Cabe aclarar la relación existente entre esta manera particular de relación y las dificultades descritas por Riviére (2002) sobre la

Intersubjetividad Secundaria en los sujetos con TEA, en otras palabras, problemas para el reconocimiento del mundo interno de las personas.

Se puede, sin embargo, especular sobre la autonomía con respecto a los otros que tiene Spock, característica descrita por Witkin y Goodenough (1981) quienes afirman:

(...) Cierta número de estudios sobre la interacción social de los grupos han mostrado que bajo condiciones en las que la información disponible es poco clara o inadecuada, las personas que confían en el campo visual externo en la percepción de la verticalidad hacen mayor uso de la información que proviene de los otros para llegar a su propio punto de vista, que las personas que tienden a confiar en el cuerpo. (p, 65)

En otras palabras, el joven funciona de una manera más autónoma con respecto a los otros, desconociendo en la mayoría de situaciones lo que debe hacer en determinado momento social; aunque sus aprendizajes en la escuela de Educación Especial y el trabajo familiar le permiten en la actualidad hacer uso de libretos que ha estructurado según las demandas sociales que enfrenta día a día.

De esta manera, es posible pensar que sus habilidades sociales representan la aplicación de sus capacidades de reestructuración cognitiva en el ámbito social (Witkin y Goodenough, 1981), esto es, percibir a las personas de forma individual, imponer una estructura a las interacciones que vive y dada una situación social él la organiza bajo una estructura diferente. Acercándose este indicador a las características que describen el Estilo Cognitivo Independencia de Campo, como se muestra en la Tabla 16.

Tabla 16 *Características Sociales según el Estilo Cognitivo, (DIC)*

Área	Independencia de Campo (IC)	Dependencia de Campo (DC)
Relaciones Sociales	Relación Impersonal	Relación personal
	Clara separación entre él y su entorno.	No establece límites claros entre él y su entorno.
	Bajas competencias interpersonales	Altas competencias interpersonales.
	Menor tendencia a buscar información en el campo social.	Mayor tendencia a buscar información en el campo social.
	Distantes	Cercanos
	Fríos	Tacto con los otros.
	Preferencia a trabajar de forma individual	Preferencia a trabajar en grupo
	Objetivos de trabajo centrado en la tarea	Objetivos de trabajo centrado en el proceso

Asimismo, Spock establece una clara separación entre él y su entorno, donde sus objetivos son de carácter impersonal, en otras palabras, no prioriza la pertenencia a un grupo o empatía personal, a pesar de que hace uso de conductas aprendidas que le permiten estar cerca de los demás, pero sin profundizar en las relaciones con sus compañeros de clase, por esta razón, pareciera afectuoso y receptivo, pero privilegia durante las actividades en equipo las metas de trabajo.

Esta descripción guarda relación además, con los desarrollos investigativos de Wing (1994) quien desarrolla una propuesta entorno a las dificultades en la interacción social de la población con TEA, agrupando las variedades que tiene los sujetos en cuatro grupos principales, los cuales son: 1) El grupo aislado, es decir, “personas que se comportan como si el otro no existiera, no acuden cuando les llaman, no responden si les hablas, sus rostros pueden estar vacíos de expresión, excepto cuando estallan en un acceso de rabia, pena o alegría” (Wing, 1994, p. 45); 2) El grupo pasivo, describe a niños o jóvenes que aceptan las aproximaciones sociales sin alejarse, aunque no logran iniciar ningún tipo de interacción; 3) El grupo activo pero extraño, según Wing (1994) “los niños y adultos de este tipo realizan aproximaciones activas a otras personas (...) pero lo hacen de una forma peculiar, unidireccional, para pedir algo (...) pero no prestan atención a los sentimientos o necesidades de las personas (...)” (p. 47); y 4) El grupo hiperformal, pedante, hace referencia a sujetos con TEA que son excesivamente educados, siempre intentan comportarse bien siguiendo normas específicas de interacción social.

De esta manera, se identifica en Spock un desarrollo en su área social que aunque denota poco interés por los demás, le ha permitido de niño ser aislado y pasivo durante un tiempo para luego pasar a ubicarse en el grupo de los activos pero extraños, para finalizar en el continuo del espectro en lo hiperformal, pedante gracias a su buen nivel del lenguaje y las estrategias específicas de interacción social que construyó en la escuela especial a lo largo de su vida, por esta razón, se adapta fácilmente al ambiente a pesar de no comprender en ocasiones los pensamientos y sentimientos de los demás.

Perfil Personal Indicadores de Estilo Cognitivo: Data

Percepción de la Verticalidad.

Data, participante de la presente investigación, resolvió el *Test del Marco y la Varilla (RFT)*, que caracteriza la capacidad de percepción de la verticalidad, tradicionalmente considerada como uno de los indicadores del Estilo Cognitivo en la Dimensión Dependencia e Independencia de Campo (DIC).

El promedio de valores absolutos sobre la desviación de la varilla en cada ejercicio de la prueba es de 10° y la desviación típica $1,2^\circ$, siendo este un resultado muy cercano a la medida ideal 0° . Lo que permite observar una tendencia a confiar en factores internos a la hora de elegir la verticalidad, es decir, son las sensaciones vestibulares, táctiles o quinesísticas quienes orientan su decisión, pasando por alto el campo que lo rodea, con una tendencia a la perfección en su percepción de la verticalidad.

Además, el tiempo total en la prueba fue de 2 minutos con 6 segundos, esto es, aproximadamente 16 segundos invertidos en cada ejercicio, confirmando una toma de decisión rápida, igualmente una comprensión de la tarea al ubicar realmente la varilla en vertical. El único comentario sobre la prueba fue “*me pareció sencillo*”.

También, se utilizó para caracterizar este indicador de Estilo Cognitivo el *Test de Botellas* obteniendo un total de desviación en los ángulos del nivel del agua de 25° en las botellas, como se muestra en la *Figura 14*. Por su parte, el promedio de desviación es $1,4^\circ$ siendo este muy cercano a la respuesta ideal que es 0° , como se percibe en la *Figura 15*.

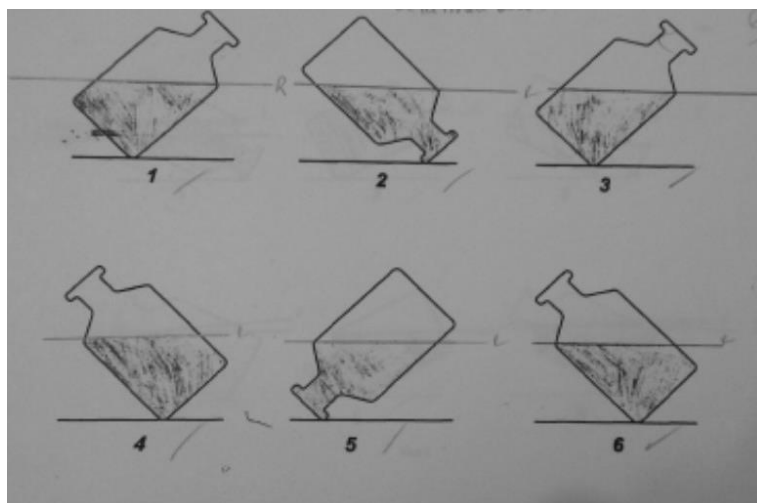


Figura 14. Hoja 1 Respuestas Data, Test de Botellas

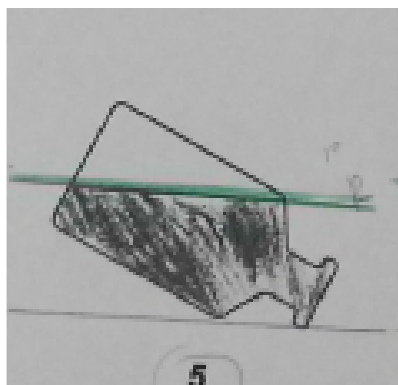


Figura 15. Botella Hoja 2, con la medida perfecta en su horizontalidad.

Del mismo modo, y centrando el análisis en los ejercicios de la hoja 3, se encuentra que el promedio de desviación es $2,7^\circ$ continuando con una cercanía al esperado que es 0° . Es así, como la confianza en factores internos le permite a Data establecer la horizontalidad, en la *Figura 16* es posible observarlo.

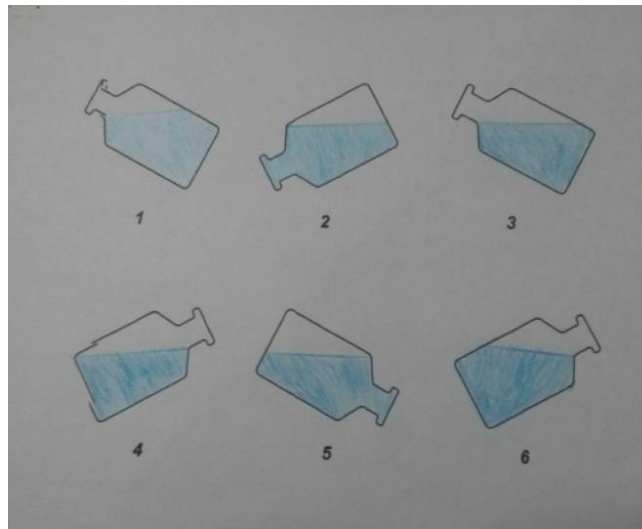


Figura 16. Hoja N° 3 Test de Botellas, Data.

Con relación al tiempo total que tomó la prueba, Data gastó 1 minuto con 42 segundos, con un promedio de 6 segundos en cada una de las 18 botellas, aunque la prueba no tiene un límite de tiempo.

Reestructuración Cognitiva.

Para caracterizar la capacidad de reestructuración cognitiva, Data resolvió la prueba del *Test de Figuras Enmascaradas (EFT)* en la versión para adultos (Anexo 11). Esta capacidad es considerada como el principal indicador del Estilo Cognitivo en la Dimensión Dependencia e Independencia de Campo (DIC).

El puntaje máximo que es posible obtener en esta versión de la prueba es 50 puntos, con un tiempo límite según el ejercicio. Frente a esta escala el joven obtuvo 26 puntos en el tiempo esperado, que son en total 5 minutos con 25 segundos, se podría decir, que invirtió 12, 5 segundos por figura resuelta.

Situación diferente ocurre cuando no se contabiliza el tiempo y obtiene 38 puntos en total, con una inversión de tiempo de 13 minutos con 22 segundos, es decir, más de dos veces el tiempo reglamentario. Lo que permite observar un grado de persistencia para encontrar la respuesta, aunque tuvo que enfrentarse a

situaciones como las siguientes: *“No fue fácil para mí encontrarlas pues habían muchas rayas”* y *“Encontraba las figuras sencillas de diferentes tamaños y ubicaciones”*.

Tal y como se observa Data muestra una capacidad de reestructuración cognitiva promedio en el tiempo establecido, pero alta si se toma como base el total de figuras simples encontradas durante los 13 minutos con 22 segundos. Esto es congruente con los resultados de Shah y Frith (1983) quienes realizaron un estudio con veinte persona con autismo, edad media 13 años, con 20 niños con trastornos del aprendizaje con la misma edad y con 20 niños sin ninguna discapacidad de 9 años. A ellos se les aplicó la prueba del Test de Figuras Enmascaradas para Niños (CEFT). Obteniendo los niños con autismo de una puntuación máxima de 25 puntos, un total aproximado de 21 ítems resueltos correctamente en comparación con los otros dos grupos de control que solo lograron una media de 15 o menos (Happé, 1997).

Del mismo modo, Frith ya había predicho que las personas con autismo serían relativamente buenas en aquellas actividades en las que tuvieran que presta atención principalmente a la información local, es decir, un procesamiento fragmentado, con dificultades cuando las tareas necesitan una aprehensión del sentido global (Happé, 1997) por lo que agrega Happé, 1997:

Quizás está lucha para resistirse a las fuerza de la Gestalt (forma) en su conjunto no se de en las personas con autismo. Si debido a una coherencia central débil, las personas con autismo poseen una acceso privilegiado a las partes y los detalles normalmente bien enmascarados en figuras globales. (p, 6)

Por último, se puede identificar en Data que sin dificultad logra romper un campo organizado en sus elementos constituyentes; imponer una estructura a un campo estimular confuso y dado un campo organizado con una estructura dominante, organizar el campo bajo una estructura diferente, utilizando así los elementos que según Frank y Noble (1985, como se citó en Hederich, 2004) constituyen la

reestructuración cognitiva, en otras palabras, es una persona que actúa sobre su campo estimular y puede ser caracterizado como Independiente de Campo, según sus resultados en la prueba sin tiempo, siendo fácil para él encontrar la figura simple dentro de la compleja, pero sin manejar la rapidez debido a que está instrucción no les dijo de forma directa.

Procesamiento de la Información.

Para caracterizar el procesamiento de la información Data resolvió el *Test de Stroop* (Anexo 12) el cual mide la interferencia que se produce en una persona al realizar un proceso controlado de una tarea novedosa, mientras debe disuadir la intrusión de un proceso automático, es decir, se le pide que vea y diga el color de la tinta con la que está escrita una palabra, que no coincide con su significado.

En esta ocasión el joven durante los 45 segundos logró en la primera hoja donde la lectura es de palabras 85 en total; segunda hoja donde debe ver y decir el color 62 aciertos y en la tercera hoja donde ve y dice el color de la tinta 22. Resultados son congruentes con los aportes de Cattell (1886) quien afirma que el tiempo que se tarda una persona en leer palabras es menor que el necesario para reconocer colores, debido a que la diferencia entre la hoja 1 y 2 es de 23 aciertos, como se muestra en la Tabla 17. Aunque, cabe resaltar que existe un fuerte disminución en la velocidad de identificación de los colores, debido a la interferencia que hacen los estímulos en la hoja 3, puesto que en el mismo tiempo solo logra 22 aciertos, la tercera parte de lo obtenido en las otras hojas con el mismo límite de tiempo, esto se puede percibir en la *Figura 17*.

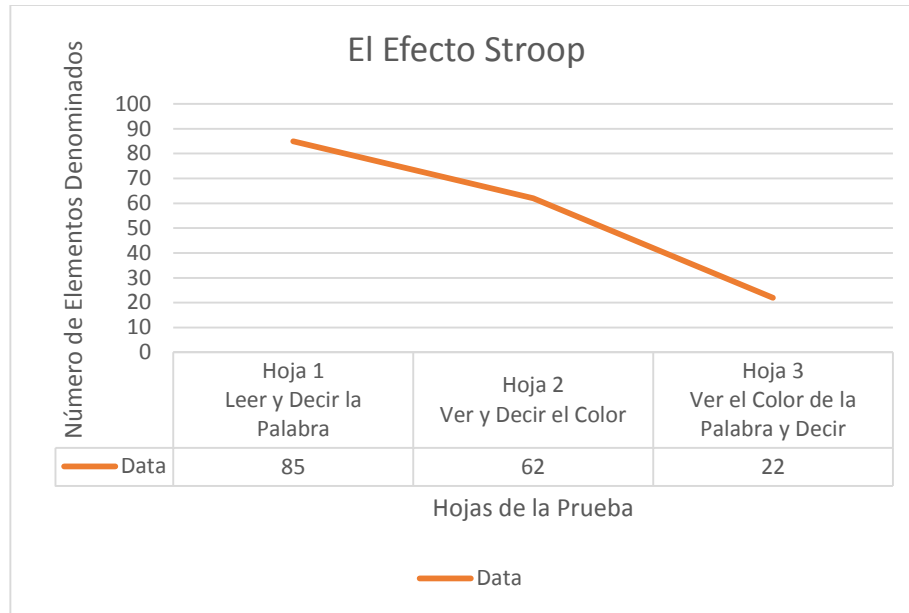


Figura 17. Resultados Efecto Stroop en Data

Tabla 17 Resultados Test de Stroop, Data

Caso 02	Hoja	Tiempo	Aciertos	Errores
Data	01	45 segundos	85	1
	02	45 segundos	62	1
	03	45 segundos	22	9

Asimismo, se observa que el joven logra controlar su atención según sus intereses, por lo que pudo voluntariamente centrarse en la tarea obteniendo -14 puntos en la prueba, denotando una dificultad para inhibir las respuestas automáticas. La diferencia con la población en general es de - 4 puntos, pues los resultados de las personas sin ningún tipo de discapacidad según Golden (2005) oscilan entre -10 y 10, cuando el número es negativo se habla de dificultades para resistir a las interferencias, como en este caso.

Por otra parte, se registraron también los tiempos generales, es decir, indeterminados del joven en cada una de las hojas, junto a su número de aciertos y errores, invirtiendo en total 4 minutos con 18 segundos, con un total de 11 errores dentro de 100 palabras y 200 colores, reafirmando así la dificultad de inhibición de las respuestas automáticas, en otras palabras, se podría pensar en el control sobre su atención

selectiva, pero una clara disminución en la velocidad específicamente en la hoja 3, donde se produce el efecto Stroop.

Tabla 18 *Resultados Test de Stroop Tiempo Indeterminado, Data.*

Caso 02	Hoja	Tiempo	Errores
	01	57 segundos	1
Data	02	1 minuto con 14 segundos	3
	03	2 minutos con 7 segundos	9

Finalmente, algunos de los comentarios que realiza al concluir la prueba son *“Es complicado y confuso. Generó confusión en mi cerebro”*. Es claro entonces que el desempeño no se ubica en una perspectiva de excepcionalidad sino acorde a las medidas de la población en general.

Relaciones Interpersonales.

Para el indicador de relaciones interpersonales no existe un instrumento específico de caracterización, por tanto, mediante la observación sustentada en los desarrollos teóricos de Witkin y Goodenough (1981) se abordó la forma particular en que Data se vincula con las personas de su medio.

Tal y como se observa el joven no participa activamente de las actividades en grupo, lo hace de forma incitada; su preferencia es estar solo; igualmente, la orientación que maneja con los otros es impersonal, es decir, no busca proximidad física ni está abierto a los sentimientos. Cabe aclarar la relación existente entre esta manera particular de relación y las dificultades descritas por Rivière (2002) sobre la Intersubjetividad Secundaria en los sujetos con TEA, en otras palabras, problemas para el reconocimiento del mundo interno de las personas.

Se puede, sin embargo, especular sobre la autonomía con respecto a los otros que tiene Data, característica descrita por Witkin y Goodenough (1981) quienes afirman:

(...) Cierta número de estudios sobre la interacción social de los grupos han mostrado que bajo condiciones en las que la información disponible es poco clara o inadecuada, las personas que confían en el campo visual externo en la percepción de la verticalidad hacen mayor uso de la información que proviene de los otros para llegar a su propio punto de vista, que las personas que tienden a confiar en el cuerpo. (p, 65)

En otras palabras, el joven funciona de una manera más autónoma con respeto a los otros, desconociendo en la mayoría de situaciones lo que debe hacer en determinado momento social; debido también, a que sus aprendizajes en la escuela regular no le permiten en la actualidad hacer uso de estrategias adaptativas según el contexto.

De esta manera, es posible pensar en que sus habilidades sociales representan la aplicación de sus capacidades de reestructuración cognitiva en el ámbito social (Witkin y Goodenough, 1981), esto es, percibir a las personas de forma individual, imponer una estructura a las interacciones que vive y dada una situación social él la organiza bajo una estructura diferente. Acercándose este indicador a las características que describen el Estilo Cognitivo Independencia de Campo, como se muestra en la Tabla 16.

Asimismo, Data establece una clara separación entre él y su entorno, donde sus objetivos son de carácter impersonal, en otras palabras, no prioriza la pertenencia a un grupo o empatía personal, es percibido por sus compañeros como alguien frío y distante en sus relaciones sociales. En actividades grupales privilegia las metas de trabajo.

Esta descripción guarda relación además, con los desarrollos investigativos de Wing (1994) quien desarrolla una propuesta entorno a las dificultades en la interacción social de la población con TEA, agrupando las variedades que tiene los sujetos en cuatro grupos principales, los cuales son: 1) El grupo aislado, es decir, “personas que se comportan como si el otro no existiera, no acuden cuando les llaman, no

responden si les hablas, sus rostros pueden estar vacíos de expresión, excepto cuando estallan en un acceso de rabia, pena o alegría” (Wing, 1994, p. 45); 2) El grupo pasivo, describe a niños o jóvenes que aceptan las aproximaciones sociales sin alejarse, aunque no logran iniciar ningún tipo de interacción; 3) El grupo activo pero extraño, según Wing (1994) “los niños y adultos de este tipo realizan aproximaciones activas a otras personas (...) pero lo hacen de una forma peculiar, unidireccional, para pedir algo (...) pero no prestan atención a los sentimientos o necesidades de las personas (...)” (p. 47); y 4) El grupo hiperformal, pedante, hace referencia a sujetos con TEA que son excesivamente educados, siempre intentan comportarse bien siguiendo normas específicas de interacción social.

De esta manera, se identifica en Data un desarrollo en su área social que aunque denota poco interés por los demás, le ha permitido de niño ser aislado para luego pasar a ubicarse en el grupo de los activos pero extraños, donde se ubica en la actualidad siendo las personas solo necesarias cuando necesita algo, observándose que no tiene una comprensión real de como relacionarse socialmente con las personas (Wing, 1994), por esta razón, no se adapta fácilmente al ambiente. Cabe resaltar que Data perteneció a procesos de integración e inclusión educativa pero allí no logró consolidar apoyos para la interacción con los otros.

Comparación entre Perfiles de Estilo Cognitivo: Spock y Data

Percepción de la Verticalidad.

El promedio de valores absolutos de Spock y Data tiene una diferencia de 8° , pero los dos obtienen en sus resultados una desviación típica de 2° y $1,2^\circ$ respectivamente, siendo esta muy cercana a la medida ideal que es 0° , es decir, claramente confían en factores internos a la hora de elegir la verticalidad, pasando por alto el campo que los rodea.

Además, el tiempo invertido fue mayor por parte de Data quien gastó 2 minutos con 6 segundos mientras Spock solo 1 minuto con treinta y siete segundos. Igualmente en cada ejercicio el tiempo fue para Data de 16 y Spock 12 segundos. Se observa así una diferencia pequeña en los tiempos pero que deja ver una mayor inversión de tiempo por parte de Data. A los dos jóvenes les pareció una prueba sencilla.

Por su parte, el Test de Botellas deja ver una diferencia corta pero sustancial entre Spock y Data, el primero de ellos tiene una desviación de 40° en el nivel agua y el segundo 25° casi la mitad, como se observa en *Figura 18*; asimismo, el promedio de desviación por parte de Spock fue de $3,63^\circ$ en comparación a Data quien solo tuvo $1,4^\circ$ acercándose este último a la medida ideal que es 0° . Se vuelve a observar una preferencia en los factores internos, en otras palabras, son las sensaciones táctiles, vestibulares o quinesísticas por medio de las cuales ubican la horizontalidad.

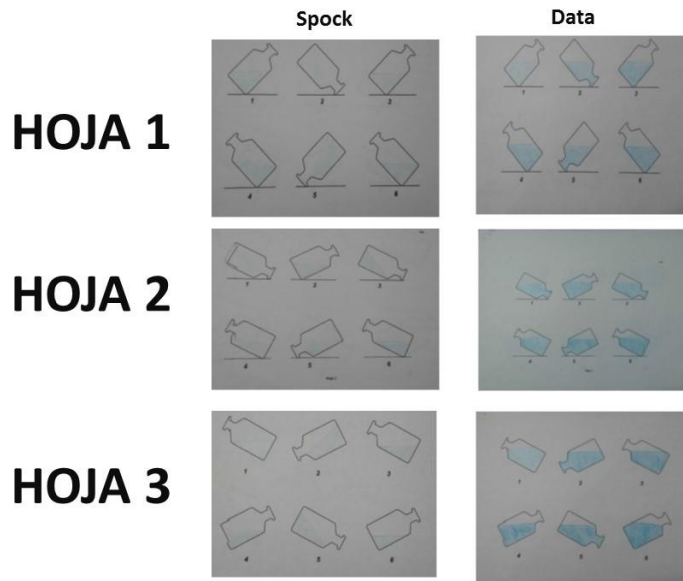


Figura 18. Comparativo Respuestas Test de Botellas, Spock y Data

Si se hiciera un énfasis en la Hoja 3 de la prueba, Spock tendría una desviación de $4,5^\circ$ en comparación con Data quien solo desvía la horizontal $2,7^\circ$, esto es, una ubicación de la horizontalidad casi perfecta.

Sin embargo, en lo relacionado con tiempos aquí Spock tarda dos minutos con 14 segundos en comparación con Data que solo invierte 1 minuto con 42 segundos, es decir 6 segundos por botella. En otras palabras, persiste más Spock para establecer el nivel del agua.

Reestructuración Cognitiva.

A partir de los resultados obtenidos la diferencia entre Spock y Data en el tiempo establecido de la prueba es de 1 punto, ubicándose los dos en el centro del espectro que representan los Estilos Cognitivos desde la Dimensión Dependencia e Independencia de Campo (DIC) con una buena capacidad de reestructuración cognitiva, sin llegar a ser excepcional.

Por otra parte, cuando el tiempo fue indeterminado se identifica una mayor persistencia por parte de Spock quien gastó 17 minutos encontrando 45 figuras en comparación con Data quien invirtió 13 minutos obteniendo 38 aciertos.

Se podría pensar entonces, en una tendencia hacia la independencia de campo como Estilo Cognitivo por parte de los jóvenes debido a una alta capacidad de reestructuración cognitiva donde ellos según Frank y Noble (1985, como se citó en Hederich, 2004) rompen un campo organizado en sus partes, imponen una estructura a un campo estimular complejo y son capaces de organizar un campo bajo una estructura diferente, en otras palabras, actúan sobre su campo social, estimular, perceptivo, entre otros.

Procesamiento de la Información.

Los resultados en el Test de Stroop dejan ver por un lado como Data lee en 45 segundos 85 palabras mientras que solo 62 denominación de color, reafirmando el argumento de Cattell (1886, como se citó en Golden, 2005) quien dicen que el tiempo que se tarda en leer palabras es mucho menor que el necesario para reconocer colores. Situación diferentes ocurre con Spock a quien el tiempo invertido entre la lectura de las palabras y el ver y decir el color fue equiparable 60 y 59 respetivamente, como se muestra en la *Figura 19*.

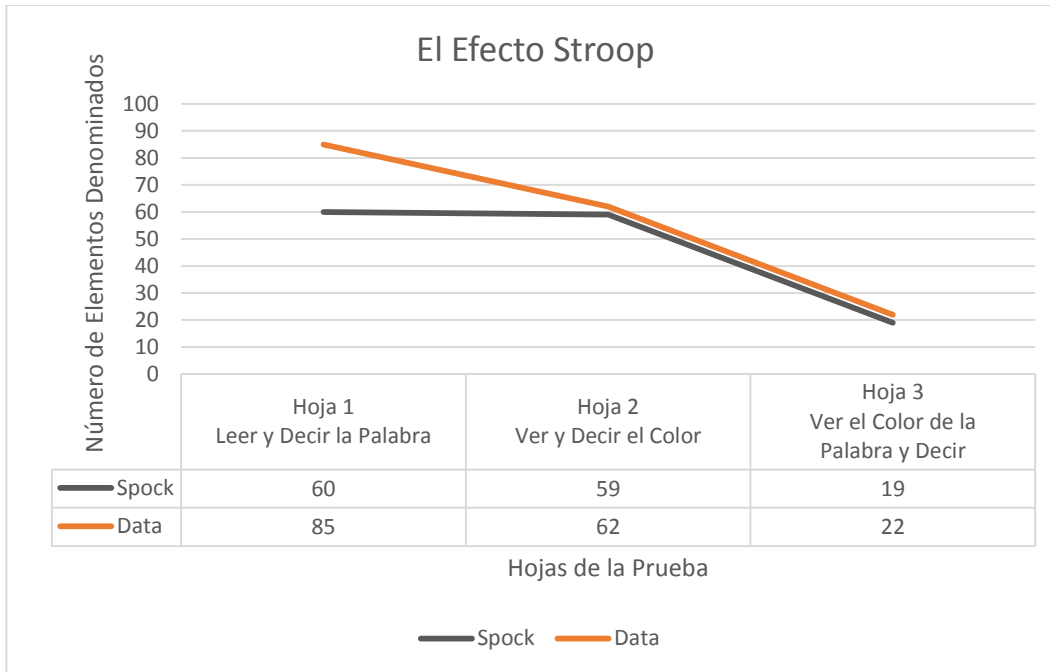


Figura 19. Comparativo entre los Resultados del Efecto Stroop en Spock y Data

No obstante, en la hoja 3 donde debían ver y decir el color de la tinta con la que estaba escrita la palabra, los dos jóvenes experimentan una fuerte disminución en la velocidad de identificación de los colores, es decir, no logran inhibir adecuadamente la respuesta automática. Obteniendo -11 puntos Spock y -14 Data, lo que refleja una intrusión del proceso automático por encima de la media general que oscila entre 10 y -10. De esta manera, la atención selectiva no es controlada fácilmente por ninguno de los jóvenes, como se esperaba que ocurriera.

Durante la aplicación de la prueba se permitió a los dos jóvenes un uso del tiempo indeterminado, la diferencia entre Spock y Data fue de solo 15 segundos entre el primero y el segundo, lo mismo ocurrió con los errores teniendo 10 y 11 respetivamente.

Relaciones Interpersonales.

Este indicador se basó en la observación encontrando en los dos perfiles una tendencia a preferir la soledad, el trabajo individual y mantener relaciones impersonales; aunque Spock dentro de su proceso de formación en la Escuela de Educación Especial logró desarrollar mayores estrategias de adaptación, por ejemplo, aunque quiere estar solo, se sienta al lado de los compañeros que menos hablan, se ofrece a trabajar en equipo, pero allí priman los objetivos de la tarea y no los de proceso, situación diferente experimenta Data quien no utiliza ni tiene estrategias para enfrentar las demandas sociales del contexto, es posible pensar que aunque estuvo en escuelas de integración e inclusión, no se brindaron allí los apoyos necesarios y el contexto, a pesar de sus características sociales, no logra por sí solo que Data adquiriera estrategias para desenvolverse socialmente.

Por consiguiente, aunque se percibe a Spock como cálido y cercano mientras a Data como frío y distante, en realidad la diferencia radica en las estrategias construidas por el primero para resolver los asuntos sociales, lo que puede llamarse movilidad funcional, en otras palabras, saber qué hacer de acuerdo al lugar donde se encuentra.

Finalmente, el desarrollo social de cada joven permite observar los diferentes grupos de interacción social propuestos por Wing (1994), donde Spock se moviliza por momentos de aislamientos, pasividad, extrañeza y en la actualidad hiperformalidad, siendo su lenguaje un elemento fundamental a la hora de socializar; diferente panorama es encontrado con Data quien en su desarrollo ha estado situado en dos grupos, por un lado el aislado y ahora se observa como un sujeto extraño en las relaciones sociales que establece, donde los demás al parecer existen cuando tiene una necesidad.

Capítulo VII

Discusión y Conclusiones

La presente investigación se propuso cuatro objetivos específicos centrados en la caracterización de las áreas de desarrollo alteradas en los TEA; realizar una propuesta de adaptaciones pedagógicas que permitieran la aplicación de los instrumentos de Estilo Cognitivo con base en las particularidades de la población con TEA; documentación de los indicadores de Estilo Cognitivo en Spock y Data junto a la identificación de diferencias y similitudes entre los dos casos, a partir de sus características estilísticas y contribución a la comprensión sobre los TEA desde una perspectiva cognitiva para la generación de perfiles estilísticos.

Al respecto de los objetivos, se concluye que existe una movilidad en todas de áreas de desarrollo alteradas según los TEA en Spock y Data a lo largo de su vida, es decir, el Espectro definitivamente permite una comprensión sobre la base de multiplicidad de sujetos que comparten áreas de apoyo en común, con intensidades diferentes, sino además, reconoce diferentes formas de los procesos sociales, comunicativos, de anticipación e inflexibilidad y simbolización.

Asimismo, hablar de TEA implica comprender que aunque comparten dimensiones de alteración los sujetos, se pueden identificar diferencias en las formas de manifestación entre ellos y a lo largo de su vida como se muestra en *Figura 20*, lo que no implica que desaparezcan sino una transformación con miras a niveles de complejidad mayores, que trascienden lo observable, por ejemplo, de estereotipias en la niñez hacia pensamientos obsesivos en la juventud. Igualmente, es necesario reconocer pronósticos diferentes en la población con TEA de acuerdo a los procesos familiares y educativos en que participan o participaron, siendo fundamental el reconocimiento de sus áreas de apoyo para generar así estrategias que medien entre sus formas particulares de ser y las demandas sociales a las que se enfrentarán, así lo que se fortalece es su

capacidad de adaptación sin caer en la normalización de la persona o la no intervención educativa a sus necesidades, un caso específico, Spock quien aunque prefiere la soledad se vincula con facilidad a grupos de compañeros gracias a sus estrategias de socialización.



Figura 20. Movilidad en las Áreas de Desarrollo Alteradas en los TEA, Spock y Data.

Además, queda en evidencia la importancia de pensar la aplicación de los instrumentos para caracterización, valoración y diagnóstico de los TEA a nivel longitudinal, convirtiéndose en herramientas que visibilizan el desarrollo de los sujetos con TEA debido a los procesos educativos, familiares, culturales y sociales donde se encuentran inmersos, sobrepasando la fijeza e inmovilidad de estos, un ejemplo claro de ello es el IDEA el cual al tener un carácter psicopedagógico permite diferentes aplicaciones a lo largo de la vida de cada persona, generando un panorama de cada persona con TEA en diferentes etapas.

También, se puede pensar en el Espectro Autista como una escala de intensidad de apoyos, donde de acuerdo a cada nivel (1-2-3-4), el Educador Especial plantea el tipo de apoyo, intensidad y tiempo como se puede ver en la *Figura 19*, según las escalas y dimensiones del IDEA, así se comienza a reconocer los TEA nuevamente como formas de ser particulares posibilitando herramientas al sujeto para su adaptación y no eternos procesos de entrenamiento, lo importante, es por ejemplo, lograr comunicar las necesidades personales, ya sea de forma escrita, verbal, con imágenes, actuadas o señalando, requiriendo de su familia la

realización de una pregunta (*Tipo de Apoyo*) al día (*Tiempo Diario de Apoyo*) de forma individual, esto por un periodo de tiempo donde la idea es volverlo parte de la rutina (*Frecuencia*).

Tabla 19 Estructura para la caracterización de los Apoyos Individualizados según Thompson et al. (2007, p.69)

Tipo de Apoyo	Tiempo Diario de Apoyo	Frecuencia
Supervisión	Nada	Nunca o menos de una vez al mes
Incitación Verbal y Gestual	Menos de 30 minutos	Al menos una vez al mes, pero no una vez a la semana.
Físico Parcial	Más de 30 minutos y menos de dos horas	Al menos una vez al día pero no una vez cada hora.
Físico Total	4 horas o más	Cada hora o con más frecuencia.

Del mismo modo, es fundamental comenzar a plantear la transformación de las estrategias y apoyos a lo largo de la vida del sujeto con TEA, debido a que mantener la estructura de sus días mediante rutinas específicas, a los 25 años de edad, puede reforzar la inflexibilidad al cambio y dependencia, convirtiéndose en una barrera para sus procesos de inclusión social o laboral, esto es, pensar en que la persona asuma ciertas situaciones inesperadas y no su contexto, por ejemplo, Data hace preguntas sobre las modificaciones de las actividades cuando el cambio es imprevisto siendo este su apoyo para flexibilizar su día.

Sobre la construcción de estrategias, apoyos y adaptaciones para el aprendizaje de población con TEA, Spock y Data muestran la importancia que tiene partir de sus experiencias para construirlas, dando voz así a quienes a lo largo de su vida han diseñado o apropiado aquellas estrategias que son más pertinentes para su socialización, comunicación, anticipación, flexibilidad y simbolización, algunos ejemplo de ello son: 1) lista de situaciones, tipos de persona y preguntas que utiliza Spock a la hora de interactuar; 2) pregunta ¿qué es eso? de Data hacia las personas cuando no conoce la palabra o tiene solo una definición de está, aborda así su literalidad; 3) realización de preguntas por parte de Spock a su familia, docentes o amigos cuando va a conocer un lugar nuevo, el fin es anticiparse a lo que ocurría; entre otras. También, la

reconstrucción de sus historias de vida permite, como se observa en los perfiles de TEA, entender lo que ocurre en los niveles del Espectro que anteceden el punto en el que ellos se encuentran ahora.

Por otra parte, en la escala social se muestra como Spock, por ejemplo, durante su infancia ha transitado por momentos de *Pasividad*, es decir, aceptaba aproximaciones sociales sin alejarse pero no era él quien la iniciaba, luego entrada la adolescencia es percibido y descrito como *Activo pero Extraño* siendo él quien propicia la interacción pero de una forma peculiar, unidireccional de acuerdo a necesidades e intereses personales (Wing, 1994) y en la actualidad es un joven *Hiperformal, pedante*, en otras palabras, es excesivamente educado y formal en su conducta (Wing, 1994). Situación semejante ha vivido Data quien fuese en su infancia *Aislado*, esto es, se comportaba como si los demás no existieran y desde su adolescencia al momento actual se presenta como una persona *Activa pero Extraña*.

Asimismo, se observan ciertas diferencias en el área social entre los dos casos, identificándose un interés de soledad por parte de Spock y Data, aunque el primero tiene un grupo de estrategias personales que utiliza en sus procesos de adaptación, es decir, sabe lo que debe preguntar de acuerdo a la situación o persona, parecido a libretos de interacción, estos fueron construidos dentro de su escolaridad en la escuela de Educación Especial donde tuvo la oportunidad de observar modelos diferentes de socialización; esta formación en alguna medida no la tuvo Data quien si bien siempre estuvo en Educación Regular no cuenta con estrategias que le permitan asumir las exigencias de entornos cargados de cercanía, empatía y trabajo en equipo, por lo que fácilmente evade cualquier situación o requiere que los otros tomen la iniciativa para acercarse a él. Se puede concluir además, que la socialización implica elementos culturales pero también cognitivos, es decir, poder pensar lo que el otro piensa, para anticipar o prever sus conductas o intenciones comunicativas.

En temas comunicativos hay una clara diferencia entre Spock y Data, que se refleja en la puntuación que obtienen al interior del IDEA en la escala de comunicación y lenguaje donde el primero pertenece al Nivel 4 y el segundo al 3, esto quiere decir, que cada caso pertenece a un grupo diferente dentro del espectro, por tanto, la utilización del habla para Data se restringe específicamente a necesidades e intereses personales mientras que Spock de forma espontánea pero aprendida inicia conversaciones o comparte algunos puntos de vista objetivizados.

Por otra parte, en la escala de anticipación y flexibilidad se percibe una sutileza cada vez mayor conforme el Espectro Autista avanza hacia el Nivel 4, ejemplo de ello Spock caracterizado al interior del Síndrome de Asperger hace evidente una tendencia a la literalidad, la cual se puede encontrar en la necesidad de un corcho o tapa en cada botella de la prueba sobre el nivel del agua, de lo contrario esta se regaría o la fidelidad y confianza total que da a las críticas de cine, siendo estas verdades irrefutables que lo llevan a aceptar o rechazar ciertas producciones cinematográficas.

También, se encuentra variabilidad en las estereotipias construidas por los dos jóvenes, las cuales no desaparecen con los años, sino se transforman, de esta manera Spock pasa en su infancia de golpear los objetos a un leve rozamiento de su dedo índice en la pierna entrada la juventud, igualmente, Data quien en la niñez levantaba sus brazos repetidamente pero ahora solo se balancea. Asimismo, se observa que la generación de estereotipias además de darse por cambios hormonales tiene razones emocionales, por ejemplo, ocurren cuando están ansiosos, aburridos, cansados o entusiasmados, esto permite comprenderla más allá de conducta observable.

Del mismo modo, en la escala de la simbolización se encuentra que en la capacidad de imitación los jóvenes, a pesar de presentar dificultades en su infancia, según informes de profesionales, para copiar lo que hacían sus pares es mediante está que comienzan a pronunciar palabras; también, en la actualidad asumen

modelos externos para generar la construcción de sus intereses y formas de ser, por ejemplo, Data disfruta de la lectura de vampiros y seres mágicos, pero es su hermana quien le mostró y le apasionan estos temas; situación similar es percibida en Spock, quien tiene como hobby los comics, cine y anime, siendo estos gustos de su hermana mayor, a quien siempre se refiere como una persona extrovertida, convirtiéndose en su guía de socialización.

Frente a la realización de una propuesta de adaptaciones pedagógicas, cabe resaltar la importancia que tuvo el diseño y validación de las Estrategias, Apoyos y Ajustes Pedagógicos para la aplicación de las pruebas que caracterizan el Estilo Cognitivo, puesto que permitieron recoger la información sin afectar la validez de los instrumentos y midiendo el indicador que se esperaba en cada una de ellas. Por esta razón, pensar en trabajar los conceptos previos, generar las ayudas necesarias y ajustar elementos tan importantes como el lenguaje, posibilitan la comprensión de la instrucción por parte de la persona con TEA, pues se toman sus áreas de apoyo como base, y por ende los datos recolectados son válidos, permitiendo la generación de los perfiles estilísticos para Spock y Data.

Además, es necesario reconocer el estatus de edad de la población, evitando infantilizaciones para la aplicación de pruebas, puesto que con el material adjunto al documento, se parte de las características específicas de la población con TEA, siendo posible obtener datos confiables que describan el proceso que se busca determinar; del mismo modo, se debe adicionar un ajuste al test de botellas, este consiste en poner un corcho o tapa a cada botella (Ver figura 9) para evitar así que mentes literales como las de Spock y Data establezcan la horizontalidad con la condición de impedir que salga el agua.

Asimismo, este material brinda la posibilidad al Educador Especial o profesionales de otras áreas aplicar las estrategias que crea necesarias o repetirlas las veces que desee según el sujeto con TEA, igualmente recurrir a los apoyos o reservarlos para situaciones inesperadas, por tanto se puede hablar de una

flexibilidad pedagógica, es decir, la construcción de una pedagogía que parta de las capacidades de los sujetos y donde el maestro esté dispuesto al riesgo, la incertidumbre y cambio constante que implica día a día la educación basada en la construcción y deconstrucción de las diferencias, aquellas que demandan flexibilización de los contenidos, tiempos, estrategias y apoyos, los cuales puede brindar todos los actores educativos resaltando a los compañeros y familias.

Del mismo modo, se observa durante las aplicaciones que no solo beneficia a la población con TEA sino en general algunas de las estrategias, apoyos o adaptaciones permiten a cualquier sujeto comprender con mayor claridad la acción que debe realizar en cada prueba, al no dar por sentado los conceptos mínimos requeridos.

Por otra parte, en los indicadores de Estilo Cognitivo se encuentran perfiles muy similares entre los dos jóvenes, es decir, existe una clara confianza en los factores internos a la hora de ubicar la verticalidad, la cual es cercana a la medida ideal que es 0° ; esto mismo ocurre con la ubicación de la horizontalidad, donde el ángulo de desviación es en promedio $2,3^\circ$ entre los dos jóvenes, lo que está muy cercano al ángulo 0° que es la medida perfecta.

Sobre la reestructuración cognitiva, tanto Spock como Data logran actuar sobre su campo estimular, en otras palabras, organizan y estructuran según sus preferencias la información que se les entrega; sin embargo, no logran una excepcionalidad en la capacidad, pues sus puntajes están ubicados en la media general.

En temas relacionados con el procesamiento de la información el resultado es interesante, debido a que los dos tienen una medida negativa, Spock -11 y Data -14, según la prueba esto implica una dificultad para inhibir las respuestas automáticas, haciendo mucho ruido en su cognición la información que se encuentra alrededor, en otras palabras, no logran controlar su atención selectiva. Además, Spock obtuvo el

mismo número de aciertos en el tiempo establecido en lectura de palabras y colores, situación que no es esperada pues según Cattell (1886, como se citó en Golden, 2005) es mucho más fácil leer palabras que reconocer colores.

Por su parte, en el indicador de relaciones interpersonales los dos jóvenes muestran una tendencia al trabajo individual, relaciones de tipo impersonal, separación clara entre ellos y su entorno, menor tendencia a buscar información en el campo social, aunque Data es percibido como distante y frío, mientras Spock en términos de cercano y cálido con los otros, situación que ocurre debido al uso que hace de estrategias sociales de adaptación.

Se observa que los indicadores de Estilo Cognitivo son más estables independientemente del lugar del espectro donde se ubique el sujeto, en el caso de Spock y Data los dos muestran una tendencia hacia la Independencia de Campo (IC) con medidas muy cercanas entre las pruebas RFT, Test de Botellas y EFT aplicadas, aunque el primer pertenezca al Nivel 4 y el segundo al 3, dentro de los TEA.

En consecuencia, los perfiles de Spock y Data desde los indicadores de estilo cognitivo, visibilizan una tendencia de los dos hacia la Independencia de Campo (IC), suponiendo, que mientras avanza el Espectro Autista hacia los Niveles de mayor necesidad de apoyo (1 y 2), más se acentúan la confianza en factores internos, reestructuración cognitiva, procesamiento de información de tipo articulado y relaciones sociales impersonales.

Igualmente, existe la posibilidad de comprender los TEA como la extrema Independencia de Campo (IC) partiendo del Nivel 1 hacia el 4, como ruta de la polaridad donde al interior del espectro se vinculará el otro extremo, es decir, la Dependencia de Campo, incluyéndose así las personas sin TEA como se muestra en *Figura 21*, en otras palabras, hablar de Espectro, Continuo y Desarrollo es visibilizar a todos los sujetos, en diferentes edades y con una intensidad mayor o menor de apoyos.

TEA y Estilos Cognitivos Dimensión Dependencia e Independencia de Campo (DIC)



Figura 21. TEA y Estilos Cognitivos DIC.

De otro modo, es posible diseñar una polaridad de estilo cognitivo ajustada a las características de los TEA donde a partir del continuo de la Independencia de Campo (IC), esto es, distinguir en un polo la extrema independencia de campo (Nivel 1) y en el otro una independencia de campo con tendencia a ser de tipo Intermedio, es decir, sujetos que logran una mayor movilidad funcional (Nivel 4) y pueden tender también hacia el perfil de pensamiento fragmentado, relaciones impersonales, objetivos centrados en la tarea y confianza en factores internos.

Cabe aclarar que entender el Estilo Cognitivo con tendencia a la Independencia de Campo (IC) es una característica en la forma en que las personas con TEA construyen conocimiento, según la caracterización de los indicadores, pero siempre estará condicionado su estilo a necesidades de apoyo en las dimensiones alteradas, las cuales permean directamente su perfil estilístico, por ejemplo, indicador de relaciones interpersonales.

No obstante, la vinculación del concepto de Estilo Cognitivo a la comprensión sobre los TEA permite tomar como punto de partida la diferenciación a la hora de llevar a cabo una tarea, y no el déficit,

siendo los desarrollos en torno a los Estilos Cognitivos aportes para pensar en las maneras de enseñar, donde cada sujeto toma caminos diferentes para llegar a una meta según sus características estilísticas.

Es necesario entonces reconsiderar el argumento de Happé (1997) quien propone el Autismo como un Estilo Cognitivo, debido a que no es clara la descripción de la polaridad que acompaña estas maneras particulares de procesar la información, es decir, su coherencia central débil, que favorece un procesamiento de la información desde la polaridad de la independencia de campo, solo está caracterizando una forma de procesar y el estilo debe ser diferenciador. No obstante, su propuesta es fundamental para abrir el camino a investigaciones como esta que comiencen a comprender los TEA desde una perspectiva estilística donde las maneras particulares de percibir, reestructurar, procesar y relacionarse son exitosas de acuerdo a la situación y se pueden aprender estrategias para mejorar la adaptación a los contextos.

Se reconoce que dentro de la caracterización de los indicadores de Estilo Cognitivo, tres de ellos: percepción de la verticalidad, reestructuración cognitiva y relaciones interpersonales claramente muestran una tendencia a la Independencia de Campo (IC); mientras que el indicador procesamiento de la información evidenció dificultad para inhibir los estímulos automáticos, por lo que se abren nuevas discusiones en torno a este, requiriendo mayor indagación puesto que las tareas con las cuales se caracteriza la población parten de sus dificultades, desconociendo aspectos potenciales que permitan describir con mayor detalle las maneras particulares de procesar lo que circula en los contextos, es así, como unir desarrollos teóricos como la Coherencia Central, Teoría de la Mente, Funciones Ejecutivas e Hipersistematización ampliarían la discusión al involucrar aspectos cognitivos relevantes.

Es así, como el ejercicio investigativo permitió, desde la teoría y la confirmación en la observación, reconocer que las dimensiones alteradas en los TEA explican la tendencia a tener un Estilo Cognitivo Independiente de Campo (IC), en otras palabras, No es el Estilo Cognitivo el que explica los TEA sino

algunas de las dimensiones permiten argumentar ese modo particular de procesamiento de información, base conceptual que sería fundamental como punto de partida en el desarrollo de apoyos pedagógicos individualizados o colectivos según el perfil del niño, joven o adulto.

De esta manera, el indicador de procesamiento de la información tiene relación con la Escala de Anticipación y Flexibilidad en su dimensión 9, debido a que desde la teoría se encuentra que el *Sentido de la Actividad* de la población con TEA, es decir, esa falta de proyección sobre la actividad propia, deja ver una tendencia a fragmentar las tareas que realiza sin poder proyectarlas hacia su vida futura, esto es, la división en pequeñas partes de una acción u objeto, por ejemplo, durante la aplicación del EFT Spock afirma “*creo que tomaba la línea, una parte del rectángulo de la figura simple y empezaba a identificar las partes*” también se traslapa a temas como proyecto de vida. Igualmente, y como lo describe Happé (1994) la coherencia central débil en los sujetos con TEA, donde tienden a fragmentar la información, tiene relación con las descripciones de pensamiento articulado, en otras palabras, basado en pequeñas partes que conforman el todo que propone Witkin y Goodenough (1981) al hablar de los sujetos específicamente Independientes de Campo (IC).

Asimismo, frente a la Reestructuración Cognitiva, en los dos casos del estudio se encontró que tanto Spock como Data actuaban sobre su campo estimular, es decir, imponían un orden y rompían la estructura estableciendo así una relación con la escala de Anticipación y Flexibilidad en la dimensión 8, donde se aborda la monotonía en los patrones, rutinas comportamentales e inflexibilidad a los cambios, en otras palabras, la nueva organización es siempre la misma y la que ellos deciden, por tanto, no se dejan afectar por factores externos en sus decisiones debido a que no las tienen en cuenta, elemento también presente en la percepción de la verticalidad, en donde obtuvieron medidas casi perfectas en pruebas como el RFT y el Test de Botellas.

Por último, el indicador de relaciones interpersonales descrito por Witkin y Goodenough (1981) permite caracterizar a las personas Independientes de Campo (IC) como individualistas, tendientes a mantener relaciones de tipo impersonal, con objetivos siempre centrados en la tarea, con poco manejo de claves sociales y con percepciones por parte de sus compañeros en términos de lejanos y fríos, es así, como se evidencia una relación directa entre las alteraciones en la escala de Relación Social en sus dimensiones 1, 2 y 3 y este indicador. Asimismo, se observa dentro del espectro una tendencia de la población con TEA a preferir la soledad, no preocuparse por vincularse a grupos y desinterés por el trabajo en equipo, acentuados conforme disminuyen los niveles, siendo posible pensar en otras formas de socialización que no implican siempre la cercanía y calidez, por el contrario desde esa diferenciación aportan para el cumplimiento de metas, expresión de puntos de vista de forma crítica y una clara separación entre el mundo y si mismos.

Referencias Bibliográficas

- Best, J. (2001). *Psicología Cognitiva*. Paraninfo: Thomson Learning.
- Caiati, L. (2012). *La apreciación de los docentes sobre el estilo de aprendizaje de los estudiantes con Trastornos del Espectro Autista* (tesis de pregrado no publicada). Universidad Fasta, Mar de Plata, Argentina.
- Camacho, C. (2011). *La danza como estrategia pedagógica para potenciar el desarrollo personal/social de un grupo de personas con síndrome de down y su relación con el estilo cognitivo*. (Tesis de maestría no publicada) Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Carneiro, R. y Cardoso. F. (2009) Estimulação hacer desenvolvimento de competencias funcionais hemisféricas em escolares com dificuldades de atenção: uma perspectiva neuropsicopedagógica. *Revista Psicopedagogia*, 26 (81), 458-469. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862009000300013&script=sci_arttext.
- Charry, C y Rodríguez, L. (2009) *Una mirada a los operadores constructivos de Juan Pascual-Leone*. Bogotá: Universidad de la Sabana.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2006). Censo General 2005: discapacidad personas con limitaciones permanentes. Colombia. Recuperado de <http://www.dane.gov.co/files/censo2005/discapacidad.pdf>.
- Edelson, S. (2009). *Estilos de Aprendizaje y Autismo*. Oregó: Centro para el estudio del Autismo.



- Forteza, M., Escadell, M., y Castro, J. (2013) ¿Cuántas personas con autismo hay? Una revisión teórica. *INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 769-786. Recuperado de http://infad.eu/RevistaINFAD/wp-content/uploads/INFAD_010125_769-786-.pdf.
- Frith, U. (1989). *Autismo: Hacia una explicación del enigma*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gómez, C y Cuervo, C. (2005). *Conceptualización de Discapacidad: Reflexiones para Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Golden, C. (2005). *Stroop Test de Colores y Palabras*. España: TEA Ediciones.
- Happé, F. (1994). *Introducción al Autismo*. España: Alianza Editorial.
- Happé, F. (1997). *El autismo: entender la mente y componer las piezas*. Recuperado de <http://espectroautista.info/textos/aspectos-cognitivos/entender-la-mente>.
- Happé, F. (2001) *¿Déficit Cognitivo o Estilo Cognitivo? Coherencia Central en Autismo*. En Martos, J y Riviére, A. (comp.) *Autismo: Comprensión y Explicación Actual*. España: Asociación de Padres de Niños Autistas.
- Hederich, C. (2004). *Estilo cognitivo en la dimensión de Independencia – Dependencia de Campo- Influencias culturales e implicaciones para la educación* (tesis de doctorado publicada). España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Hederich, C. (2013). *Estilística Educativa. Revista Colombiana de Educación*, 64, 21 -26.
- Hederich, C y Camargo, A. (1999). *Estilos Cognitivos en Colombia: Resultados en cinco regiones culturales colombianas*. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación (4ª ed.)*. México: McGraw-Hill.
- Lang, H., Stinson, M., Kavanagh, F., Liu, Y. y Basile, M. (1999). Learning styles of deaf college students and instructors teaching emphases. *Journal of deaf studies and deaf education*, 4(1), 16-27. Recuperado de <http://jdsde.oxfordjournals.org/content/4/1/16.abstract>.
- López, V., Serrano, I., Andrés del Llano, J., Sánchez, J., Alberola, S., Sacristán, A., Pérez, I. y Camina, A. (2010). Utilidad del Childrens Embedded Figures Test en el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad. *Clínica y Salud*, 21(1), 93-103. Recuperado de https://www.congresoaeop.org/2012/readcontents.php?file=webstructure/01_sesiones.pdf.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2011). *Informe Mundial sobre la Discapacidad*. Recuperado de http://www.who.int/disabilities/world_report/2011.
- Poggi, R. (2010). *Acceso y permanencia en una educación de calidad, el aula: Espacio privilegiado de desarrollo de estrategias*. Buenos Aires: Congreso Iberoamericano de Educación.
- Programa Opciones y Apoyos para la Transición a la Vida Adulta de Jóvenes con Discapacidad Intelectual (OAT). (2014). Corporación TransicionEs Crecer. Bogotá: Soluciones Informáticas. Recuperado de <http://www.transicionescracer.net/>.
- Restrepo, I., Afanador, S., Rodríguez, F., Molina, R., Vaca, M., Rodríguez, M. y Chávez, M. (2013). *Herramientas de evaluación para medir el impacto de programas de transición a la vida adulta dirigidos a jóvenes con discapacidad intelectual*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario, Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud.

- Riviére, A. (2002). *IDEA: Inventario del Espectro Autista*. Argentina: Fundación para el Desarrollo de los Estudios Cognitivos.
- Sierra, J. (1994). *Estilos Cognitivos en niños sordos* (tesis doctoral no publicada). Universidad Complutense de Madrid, España. Recuperada de <http://biblioteca.ucm.es/tesis/19911996/S/5/S5006301.pdf>.
- Thompson, J., Bryant, B., Campbell, E., Hughes, D., Rotholz, R., Schalock, R., Silverman, M., Tassé, J. y Wehmeyer, L. (2007). *Escala de Intensidad de Apoyos –SIS-*. España: TEA Ediciones, S.A.
- Wing, L. (1994). *El autismo en niños y adultos: Una guía para la familia*. España: PAIDÓS.
- Witkin, H., Lewis, H., Hertzman, M., Machover, K., Meissner, P. y Wapner, S. (1954). *Personality Throgh Perception*. Nueva York: Harper.
- Witkin, H y Goodenough, D. (1981). *Estilos cognitivos naturaleza y orígenes*. España: Pirámide.
- Zuluaga, J. y Vasco, C. (2009). Evolución en la atención, los estilos cognitivos y el control de la hiperactividad en niños y niñas con diagnóstico de trastorno deficitario de atención con hiperactividad (TDAH). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(3), 481-496. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80511929007>.

Anexos

Anexo 1. Consentimientos Informados.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
GRUPO DE INVESTIGACIÓN ESTILOS COGNITIVOS
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN
"INDICADORES DE ESTILO COGNITIVO EN JÓVENES CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO
AUTISTA (TEA) EN AMBIENTES DE EDUCACIÓN NO FORMAL"

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO
JOVEN

FECHA: 9/septiembre/200 LUGAR: Oficina del programa

Por la naturaleza de este proyecto y de acuerdo con lo señalado en el Artículo 11 de la Resolución N° 008430 de 1993, esta investigación se clasifica en la categoría "investigación con riesgo mínimo", puesto que es un estudio que implica, por un lado el registro de datos a través de procedimientos comunes consistentes en aplicación de instrumentos, observación y análisis, y por otro lado, impulsa la participación del joven y su familia para ahondar en un reconocimiento de las diferencias.

Por medio de la presente acepto participar en el proyecto de investigación: *Indicadores de Estilo Cognitivo en Jóvenes con Trastornos del Espectro Autista (TEA) en Ambientes de Educación No Formal.*

El objetivo de la investigación es: *Determinar los indicadores de estilo cognitivo en jóvenes con Trastornos del Espectro Autista (TEA) en ambientes de educación no formal para aportar a las comprensiones sobre las diferencias inherentes a la población en un marco cognitivista.*

Se me ha explicado que mi participación consistirá en facilitar información sobre mi vida personal en diferentes etapas de desarrollo niño y juventud, en contextos como la familia, escuela, instituciones de educación no formal, comunidad, así mismo responder diferentes instrumentos que permiten caracterizar procesos cognitivos y sociales.

Entiendo que conservo el derecho de retirarme de la investigación en el momento en que lo considere conveniente.

La investigadora responsable me ha dado seguridades que los datos relacionados con mi privacidad serán manejados en forma adecuada. También se ha comprometido a proporcionarme la información actualizada que se obtenga durante el estudio, aunque esto pudiera cambiar con relación a mi permanencia en el mismo.

Yo Francisco Gabriel he leído y entendido este formato de consentimiento. Mis preguntas han sido contestadas a satisfacción. Decido consentir mi participación en esta investigación.

Nombre Completo: Francisco Antonio Gabriel Aguiar
Cédula de Ciudadanía No. 5.387.575 de logón
Firma: Fraza

Anexo 2. Encuesta de Caracterización Sociodemográfica.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
GRUPO DE INVESTIGACIÓN ESTILOS COGNITIVOS
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:

“INDICADORES DE ESTILO COGNITIVO EN JÓVENES CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA) EN AMBIENTES DE EDUCACIÓN NO FORMAL”

OBJETIVO: Caracterizar a nivel sociodemográfico los jóvenes con TEA pertenecientes al Programa OAT y sus familias.

D	M	A
---	---	---

IDENTIFICACIÓN GENERAL

a. Nombre: _____ b. Lugar de Nacimiento: _____
c. Fecha de Nacimiento (D/M/A): _____ d. Edad: _____ e. Género: _____
f. N° de Identificación: _____ g. Lugar de Expedición: _____ h. Situación Legal: _____
i. Nacionalidad: _____ j. Estado civil: Soltero __ Casado __ Viudo __ Unión libre __ Otro _____
k. Nombre del Acudiente: _____ l. Parentesco: _____
m. Teléfono y/o celular: _____ n. Profesión: _____ m. Ocupación: _____

2. LOCALIZACIÓN

a. Localidad: _____ b. Dirección: _____
c. Teléfono: _____ b. Estrato Socioeconómico: 1_ 2_ 3_ 4_ 5_ 6_ e. Tiempo de Residencia: _____
f. Tipo de vivienda: Casa_ Apartamento_ Otra_ ¿Cuál? _____ g. Número de Habitaciones: 1_ 2_ 3_ 4_ 5_ _____
h. La vivienda es: Propia_ Arrendada_ Familiar_ Otra_ ¿Cuál? _____
i. Los servicios públicos con los que consta la vivienda son: Agua_ Luz_ Gas domiciliario_ Teléfono_ TV _____
Internet __ Otro __ ¿Cuál? _____ j. ¿Usted es de origen?: Urbano __ Rural __ No responde _____

3. FAMILIA

a. ¿Quiénes viven en la casa? Padre_ Madre_ Hermanos_ Abuelos_ Tíos_ Primos_ Pareja_ Otros_ ¿Cuáles? _____
b. ¿Tiene hijos? Sí_ No_ ¿Cuántos? _ Edades: _ c. ¿Tiene Sobrinos? Sí_ No_ ¿Cuántos? _ Edades: _____
d. Nombre Madre: _____ Edad: _____ Profesión: _____
Ocupación: _____ Empresa: _____
Nombre Padre: _____ Edad: _____ Profesión: _____
Ocupación: _____ Empresa: _____
e. Tiene Hermanos Sí __ No __ ¿Cuántos? _____ Ubicación en la familia: 1_ 2_ 3_ 4_ _____
- Nombre: _____ Edad: _____ Profesión: _____
Ocupación: _____ Empresa / Universidad: _____
- Nombre: _____ Edad: _____ Profesión: _____
Ocupación: _____ Empresa / Universidad: _____
- Nombre: _____ Edad: _____ Profesión: _____
Ocupación: _____ Empresa / Universidad: _____
f. De uno a cuatro ¿Cómo es su relación familiar? Donde uno es mala y cuatro Excelente 1_ 2_ 3_ 4_ _____
g. Comparte con su familia los fines de semana: Permanentemente __ Esporádicamente __ Nunca _____

4. EDUCACIÓN

a. Último grado de escolaridad formal: _____ Institución: _____
b. Educación Preescolar: Si __ No __ Edad: _____ Año: _____ Número de Años: _____
Institución: _____ Tipo de Educación: Formal __ No Formal _____ Lugar: _____
c. Educación Básica Primaria: Si __ No __ Edad: _____ Año: _____ Número de Años: _____
Institución: _____ Tipo de Educación: Formal __ No Formal _____ Lugar: _____
Áreas académicas favoritas: _____
Áreas Académicas con apoyo: _____ Áreas Académicas sin apoyo: _____

d. Educación Básica Secundaria: Si_ No_ Edad: ____ Año: ____ Número de Años: _____
Institución: _____ Tipo de Educación: Formal__ No Formal_____ Lugar: _____
Áreas académicas favoritas: _____
Áreas Académicas con apoyo: _____ Áreas Académicas sin apoyo: _____
e. ¿En qué Colegio, Fundación o Institución realizó su último grado escolar o curso? _____
f. ¿Qué estudios adicionales ha realizado? _____
g. Institución actual de formación: _____
Tipo de Educación: Formal__ No Formal ____ Tiempo: _____ Lugar: _____

5. EXPERIENCIA LABORAL

a. Ha trabajado: Si __ No__ b. ¿En qué ha trabajado? _____
c. Empresa: _____ d. Funciones: _____
e. Salario obtenido: _____ f. Tiempo de experiencia laboral _____
h. Trabaja actualmente: Sí __ No__ ¿Dónde? _____

6. SALUD

a. EPS: Sí __ No__ ¿Cuál? _____ b. SISBEN: Si __ No__ Nivel 1_ 2_ 3__
c. Recibe algún tratamiento médico: Si __ No__ a nivel: Físico _ Mental _ Comportamental _ Otro __ ¿Cuál?
d. ¿Consume algún tipo de medicamento? Sí __ No__ ¿Cuál? _____ Dosis _____
i. Diagnósticos a lo largo de la vida, Edad y Profesionales: _____
j. Terapias a las que ha asistido a lo largo de la vida: _____

7. MARCO JURÍDICO

a. ¿Tiene usted alguna discapacidad? Si_ No_ b. ¿Qué tipo de discapacidad? _____
c. ¿Es usted interdicto? Si_ No_ d. ¿Tiene usted algún subsidio especial por parte del Estado? Sí_ No_
e. ¿Ha participado en algún proyecto local, distrital, nacional o internacional, Ejemplo: olimpiadas, congresos, autogestores?
Sí__ No__ ¿Cuál/es? _____
f. ¿Participa de algún grupo? Social __ Cultural _ Deportivo: __ Religioso: __ ¿Con personas de qué edad? _____
g. ¿Tiene cuenta de ahorros o corriente? Si_ No_ h. ¿Hace transacciones de dinero? Sí_ No_
i. Para transportarse de un lugar a otro:
Se desplaza con supervisión permanentemente ____
Se desplaza solo, pero únicamente en taxi ____
Se desplaza solo, pero únicamente en Transmilenio o SITP ____
Se desplaza solo en todos los medios de transporte ____

Anexo 3. IDEA: Inventario del Espectro Autista.

Escala: Relación Social	
Dimensión 1: Trastorno de la relación social	1
Dimensión 2: Trastorno de la referencia conjunta	1
Dimensión 3: Trastorno intersubjetivo y mentalista.	1
Puntuación total de la escala Relación Social (Suma de las puntuaciones de las dimensiones 1; 2; 3)	
Escala: Comunicación y lenguaje	
Dimensión 4: Trastorno de las funciones comunicativas.	N
Dimensión 5: Trastorno del lenguaje expresivo.	N
Dimensión 6: Trastorno del lenguaje receptivo.	N
Puntuación total de la escala Comunicación y lenguaje (Suma de las puntuaciones de las dimensiones 4; 5; 6)	
Escala: Anticipación/Flexibilidad	
Dimensión 7: Trastorno de la anticipación.	N
Dimensión 8: Trastorno de la flexibilidad.	N
Dimensión 9: Trastorno del sentido de la actividad	N
Puntuación total de la escala Anticipación/Flexibilidad (Suma de las puntuaciones de las dimensiones 7; 8; 9)	
Escala: Simbolización	
Dimensión 10: Trastorno de la ficción.	N
Dimensión 11: Trastorno de la imitación.	N
Dimensión 12: Trastorno de la suspensión.	N
Puntuación total de la escala Simbolización (Suma de las puntuaciones de las dimensiones 10; 11; 12)	
Puntuación total en espectro autista (Suma de las puntuaciones de todas las dimensiones)	

Anexo 4 Entrevista Diagnóstica para el Síndrome de Asperger

		No	Sí
1	¿Tiene dificultades para relacionarse con personas de su edad? Si es así, ¿en qué forma?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
2	¿Muestra un interés escaso o parece carecer de interés, por hacer amigos o relacionarse con personas de su edad? Si es así, especifíquelo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	¿Tiene problemas para apreciar las claves sociales? Por ejemplo, ¿falla a la hora de notar cambios en las conversaciones o interacciones sociales, o no se da cuenta de esos cambios cuando está interactuando con otras personas? Si es así, por favor, descríbalos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	¿Muestra conductas social o emocionalmente inadecuadas? Si es así, ¿de qué forma/s?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	¿Tiene alguna afición o algún interés específico que ocupe la mayoría de su tiempo, o que restrinja claramente su dedicación a otras actividades? Si es así, por favor, coméntelo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	¿Hay algo de repetitivo en sus patrones de interés o intereses específicos? Si lo hay, por favor, especifíquelo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	Las cosas que le interesan, ¿están más basadas en la memoria mecánica que en un auténtico significado?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	¿Intenta introducir o crear rutinas, rituales o preferencias de un modo que acaba por crearle problemas a él/ella mismo/a? Si es así, ¿de qué modo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	¿Intenta introducir o crear rutinas, rituales o preferencias de un modo que acaba por crearle problemas a los demás? Si es así, por favor, descríbalos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	Su desarrollo del lenguaje ¿fue retrasado? Si es así, coméntelo, por favor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		No	Sí
11	Su lenguaje, ¿es “superficialmente perfecto”, al margen de que tenga o no problemas de comprensión, u otros problemas lingüísticos? Si es así, coméntelo, por favor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	Su lenguaje, ¿es formal, pedante, o “exageradamente adulto”? Si es así, por favor, descríbalos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	¿Hay alguna característica en su voz (tono, volumen, timbre, entonación, forma de acentuar las palabras, “prosodia”, etc.) que usted encuentre peculiar o inusual? Si es así, ¿de qué forma?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	¿Tiene problemas de comprensión (incluyendo interpretaciones erróneas de significados literales o implicados? Si es así, ¿qué tipo de problemas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15	¿Gesticula poco? Si es así, coméntelo, por favor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16	Su lenguaje corporal, ¿es torpe, desgarbado, desmañado, extraño o inusual? Si es así, coméntelo, por favor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17	Sus expresiones faciales, ¿son limitadas o poco variadas? Si es así, descríbalas, por favor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18	Su expresión general (incluida su expresión facial) ¿resulta a veces inadecuada? Si es así, descríbalas, por favor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19	¿Su mirada es fija, extraña, peculiar, anormal o rara? Si es así, descríbalas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20	¿Se ha observado si tiene un rendimiento bajo en las exploraciones neuroevolutivas, bien en el pasado o en la presente exploración? Si es así, coméntelo, por favor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Anexo 5. Escala Autónoma para la Detección del Síndrome de Asperger y el Autismo de Alto Funcionamiento (EA.)

		Ejemplos
1	Tiene dificultades para realizar tareas en las que es especialmente importante extraer las ideas principales del contenido y obviar detalles irrelevantes (por ejemplo, al contar una película, al describir una persona...).	
2	Muestra dificultades para entender el sentido final de expresiones no literales tales como bromas, frases hechas, peticiones mediante preguntas, metáforas, etc.	
3	Prefiere hacer cosas solo antes que con otros (por ejemplo, juega solo o se limita a observar cómo juegan otros, prefiere hacer solo los trabajos escolares o las tareas laborales).	
4	Su forma de iniciar y mantener las interacciones con los demás resulta extraña.	
5	Manifiesta dificultades para comprender expresiones faciales sutiles que no sean muy exageradas.	
6	Tiene problemas para interpretar el sentido adecuado de palabras o expresiones cuyo significado depende del contexto en que se usan.	
7	Carece de iniciativa y creatividad en las actividades en que participa.	
8	Hace un uso estereotipado o peculiar de fórmulas sociales en la conversación (por ejemplo, saluda o se despide de un modo especial o ritualizado, usa fórmulas de cortesía infrecuentes o impropias...).	
9	Le resulta difícil hacer amigos.	
10	La conversación con él/ella resulta laboriosa y poco fluida (por ejemplo, sus temas de conversación son muy limitados, tarda mucho en responder o no responde a comentarios y preguntas que se le hacen, dice cosas que no guardan relación con lo que se acaba de decir...).	
11	Ofrece la impresión de no compartir con el grupo de iguales intereses, gustos, aficiones, etc.	
12	Tiene dificultades para cooperar eficazmente con otros.	
13	Su comportamiento resulta ingenuo (no se da cuenta de que le engañan ni de las burlas, no sabe mentir ni ocultar información, no sabe disimular u ocultar sus intenciones...).	
14	Hace un uso idiosincrásico de las palabras (por ejemplo, utiliza palabras poco habituales o con acepciones poco frecuentes, asigna significados muy concretos a algunas palabras).	
15	Los demás tienen dificultades para interpretar sus expresiones emocionales y sus muestras de empatía.	
16	Tiene dificultades para entender situaciones ficticias (películas, narraciones, teatro, cuentos, juegos de rol...).	
17	Realiza o trata de imponer rutinas o rituales complejos que dificultan la realización de actividades cotidianas.	
18	En los juegos, se adhiere de forma rígida e inflexible a las reglas (por ejemplo, no admite variaciones en el juego, nunca hace trampas y es intolerante con los demás).	



Indicadores de Estado Cognitivo y TEA

Fecha: _____ Lugar: _____

Nombre de los Padres: _____

Objetivo

Identificar características importantes en el desarrollo infantil que tuvo Data durante sus primeros TRES AÑOS de edad, mediante las preguntas orientadoras del instrumento MCHAT diseñado para detectar rasgos de Autismo desde los dieciocho meses.

MCHAT¹

CUESTIONARIO MODIFICADO PARA DETECCIÓN DE RIESGOS DE AUTISMO
(Robins et al, 2001)

Instrucción General

Con relación a su hijo conteste las siguientes preguntas describiendo como era el niño durante los tres primeros años de vida, por favor agregue ejemplos si es necesario y narre aquellas situaciones particulares que recuerda. Favor contestar todas las preguntas reconociendo si fue frecuente o infrecuente que esto ocurriera.

1. ¿Disfrutaba su hijo siendo montado a caballito y balanceado sobre sus rodillas?
2. ¿Se interesaba su hijo por otros niños?
3. ¿Le gustaba a su hijo subirse a los sitios, como a lo alto de las escaleras?
4. ¿Disfrutaba su hijo jugando a las escondidas?

¹ Preguntas modificadas debido a que los padres pensarán retrospectivamente sobre el desarrollo infantil del sus hijos, puesto que en la actualidad son jóvenes.



Indicadores de Estilo Cognitivo y TEA

5. ¿Simulaba su hijo alguna vez, por ejemplo, servir una taza de té usando tetera y una taza de juguete, tomar la cuchara y llevarla a su boca sin ningún alimento en el plato, o simulaba otras cosas?

6. ¿Utilizaba su hijo alguna vez el dedo índice para señalar, para pedir algo?
¿Qué cosas?

7. ¿Usaba alguna vez su hijo el dedo índice para señalar, para indicar interés por algo?

8. ¿Sabía su hijo jugar adecuadamente con juguetes pequeños (por ejemplo: carritos o bloques) o solo los llevaba a la boca, tiraba y miraba?

9. ¿Alguna vez su hijo le llevó objetos para mostrarle algo? ¿Qué objetos?

10. ¿Miraba su hijo a los ojos más de un segundo o dos?

11. ¿Parecía hipersensible al ruido?

12. ¿Sonreía su hijo como respuesta a su cara o sonrisa?



Indicadores de Estilo Cognitivo y TEA

13. ¿Lo imitaba su hijo? (por ejemplo: cuando usted hacía gestos, lo imitaba a usted)

14. ¿Cuándo lo llamaban respondía a su propio nombre?

15. Si usted señalaba un objeto, lugar o persona ¿su hijo miraba?

16. ¿A qué edad caminó su hijo?

17. ¿Miraba su hijo las cosas que usted miraba?

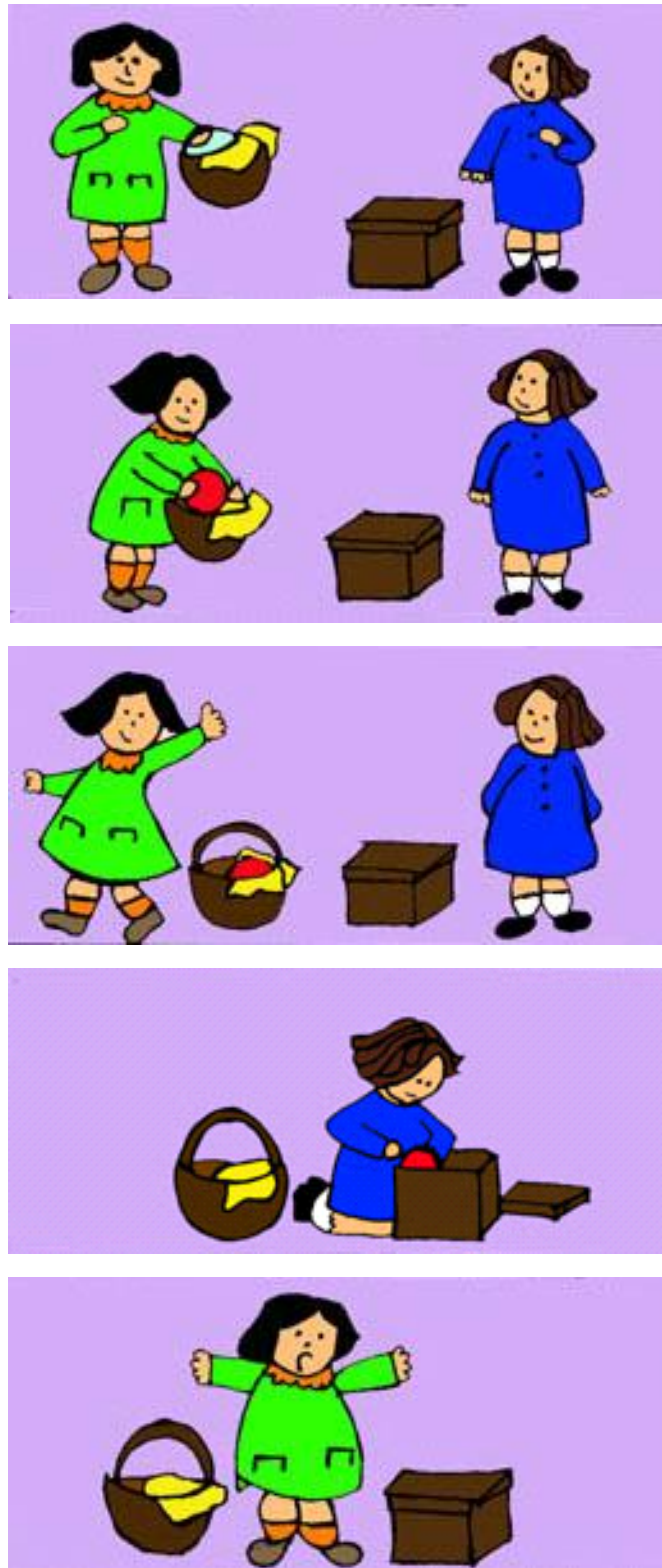
18. ¿Qué movimientos inusuales o extraños hacía su hijo enfrente suyo?

19. ¿Intentaba su hijo atraer su atención cuando estaba haciendo algo?

20. ¿Se preguntaron alguna vez si su hijo era sordo?



21. ¿Comprendía su hijo lo que la gente decía?
22. ¿Miraba su hijo de manera fija al vacío o andaba como si no supiera para dónde iba?
23. ¿Miraba su hijo a su cara para comprobar su reacción cuando se enfrentaba a algo extraño?



¹⁴ Ilustración tomada de www.autismodiario.org/wp-content/uploads.



FORMATO ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA FAMILIA

Objetivo

Conocer el proceso de desarrollo y las experiencias que ha vivido el joven a lo largo de su vida desde la perspectiva de familia.

Fecha

Familia Spock	Familia Data
• 26 de Octubre 2013	• 19 de Octubre 2013

Lugar

Familia Spock	Familia Data
• Casa Familia. Localidad Fontibón.	• Apartamento Familia. Localidad Usaquén.

Temas a Tratar¹

Pregunta Generadora ¿Quién es Spock o Data?

- Etapa de Embarazo.
- Parto de la madre.
- Reconstruir las experiencias vividas de los 0 a 3 años, 3 a 6 años, 6 a 12 años, 12 a 18 años y 18 a la actualidad.
- Desarrollo Social: Motivación por relacionarse con los demás, relación con iguales, núcleo de amigos, compartir sus intereses, compartir intereses, predecir lo que va a pasar.
- Desarrollo Comunicativo: Compartir experiencias personales, intención de comunicar, pedir lo que necesita, aparición del lenguaje, presencia de ecolalias, literalidad, uso del lenguaje, el habla, edad en qué respondía a las palabras, comprensión del lenguaje, metáforas, ironías y sarcasmos.
- Desarrollo Cognitivo: Forma de asumir los cambios, cambios que no tolera, repeticiones, un día común del joven, obsesiones, islotes de capacidad, estereotipias, temas de su interés, a qué jugaba, cómo jugaba, con qué jugaba, sentido de las actividades que realiza, edad en que imitó, qué imitaba, uso de señalar para pedir cosas.
- Vida en Familia: relación con padres, hermanos y otros familiares.
- Escolarización.
- Vida en comunidad.

¹ Las preguntas realizadas a la familia están basadas en la etapa de embarazo, parto y desarrollo de los 0 a la edad actual, además vincula las áreas que según el IDEA se encuentran alteradas en diferentes grados en las personas con Trastornos del Espectro Autista.



FORMATO ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA EL JOVEN

Objetivo

Conocer el proceso de desarrollo y las experiencias que ha vivido el joven a lo largo de su vida desde la perspectiva personal.

Participantes

Caso 01	Caso 02
• Spock	• Data

Fecha

Spock	Data
• 11 de Octubre 2013	• 01 de Octubre 2013

Lugar

Spock	Data
• Casa Investigadora.	• Oficina Programa OAT.

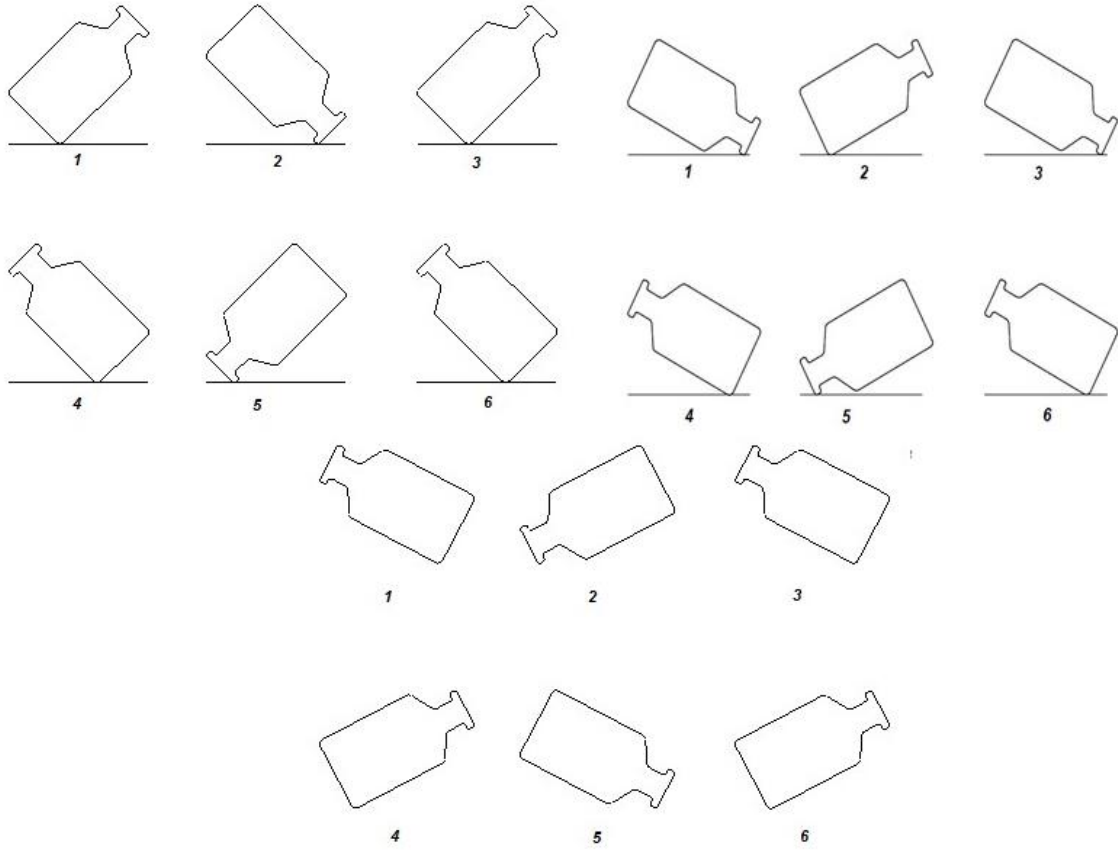
Temas a Tratar¹

Pregunta Generadora ¿Quién es Spock o Data?

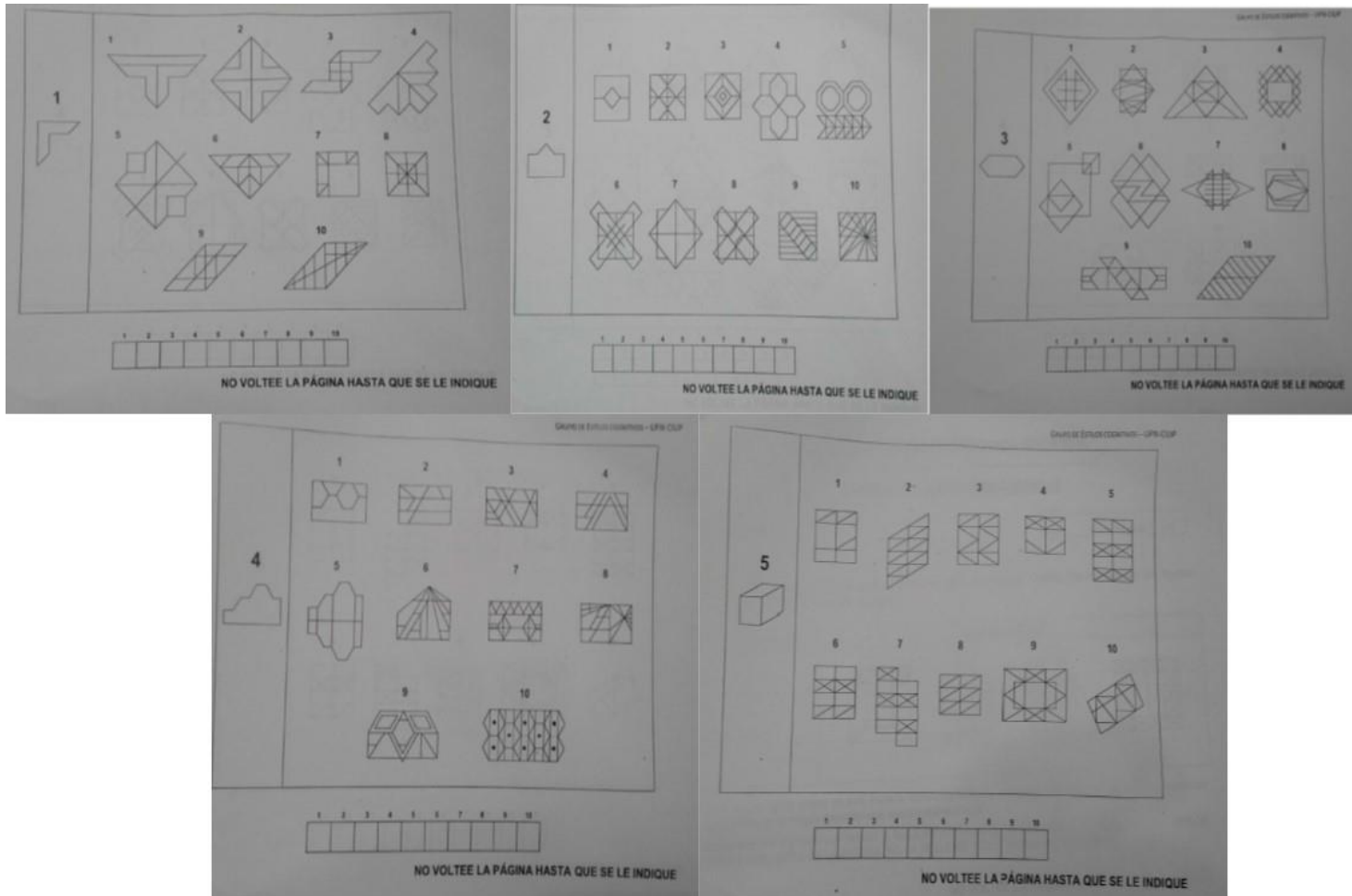
- Reconstruir las experiencias vividas de los 0 a 3 años, 3 a 6 años, 6 a 12 años, 12 a 16 años y 16 a la actualidad.
- Desarrollo Social: Motivación por relacionarse con los demás, relación con iguales, núcleo de amigos, compartir sus intereses, compartir intereses, predecir lo que va a pasar.
- Desarrollo Comunicativo: Compartir experiencias personales, intención de comunicar, pedir lo que necesita, aparición del lenguaje, presencia de ecolalias, literalidad, uso del lenguaje, el habla, edad en qué respondía a las palabras, comprensión del lenguaje, metáforas, ironías y sarcasmos.
- Desarrollo Cognitivo: Forma de asumir los cambios, cambios que no tolera, repeticiones, un día común del joven, obsesiones, islotes de capacidad, estereotipias, temas de su interés, a qué jugaba, cómo jugaba, con qué jugaba, juguetes favoritos, sentido de las actividades que realiza, edad en que imitó, qué imitaba, uso de señalar para pedir cosas, proyección de su vida, razones para estar en el Programa OAT, Fin de leer sobre Titanic, dragones, cine, computadores, video juegos.
- Vida en Familia: relación con padres, hermanos y otros familiares.
- Escolarización.
- Vida en comunidad.

¹ Las preguntas realizadas a la familia están basadas en la etapa de embarazo, parto y desarrollo de los 0 a la edad actual, además vincula las áreas que según el IDEA se encuentran alteradas en diferentes grados en las personas con Trastornos del Espectro Autista.

Anexo 10. Test de Botellas.



Anexo 11. Test de Figuras Enmascaradas (EFT).



Anexo 13. Apartes de Unidad Hermenéutica TEA.

HU: TEA DATA 09

File: [C:\Users\IxAteneAxI\Documents\Scientific Software\ATLAS.ti\TextBank\DOCUM...\TEA DATA 09.hpr6]

Edited by: Super

Date/Time: 25/03/14 12:02:02 a. m.

Codes-quotations list

Code-Filter: All [16]

Code: Escolarización {29-0}

P 6: Transcripción Entrevista Familia Cabello Agüero.rtf - 6:81 [M: Sí, la estructuración. Desd..] (416:416) (Super)

Codes: [Escolarización] [Trastornos Cualitativos de la Flexibilidad Mental y Comportamental] [Trastornos de las Competencias de Anticipación]

M: Sí, la estructuración. Desde entonces, porque ellos dicen que uno de los problemas más serios es la incertidumbre, tener incertidumbre, de no saber lo que vas a hacer más tarde, a ellos los altera, entonces, toda la vida me enseñaron a llevarle una estructura, de hecho yo le hacía pizarra y pintar un horario. Y se lo aplicaba.

P 7: Transcripción Entrevista Francisco Cabello.rtf - 7:16 [¿Qué más te hacían en el coleg..] (110:111) (Super)

Codes: [Escolarización]

¿Qué más te hacían en el colegio?

F: Pues, me enseñaban como, me enseñaban como, me enseñaban cómo era la (...) y también, y también me enseñaban como deletrear, deletrear, escribiendo, no, no iba a decir eso, escribiendo.

P 6: Transcripción Entrevista Familia Cabello Agüero.rtf - 6:74 [No, todos los años él tenía un..] (390:390) (Super)

Codes: [Escolarización]

No, todos los años él tenía un equipo multidisciplinario que lo acompañaba

P 1: ASDI DATA.rtf - 1:65 [Durante su desarrollo tuvo dif..] (50:50) (Super)

Codes: [Escolarización] [Trastorno Cualitativo de la Relación Social]

Durante su desarrollo tuvo dificultades para estar en educación formal, sus docentes aseguraban que no lograba mantenerse sentado por mucho tiempo por eso lo dejan salir del salón para que estuviera solo.

P 7: Transcripción Entrevista Francisco Cabello.rtf - 7:15 [Dame un ejemplo, ¿En qué probl..] (104:105) (Super)

Codes: [Escolarización]

Dame un ejemplo, ¿En qué problemas te metías tío?

F: Pues, que yo que yo caí en una travesura de ellos, que yo, yo cerraba los ojos y sacaba la lengua y ponía tiza en mi boca.

P 6: Transcripción Entrevista Familia Cabello Agüero.rtf - 6:38 [M: Siempre lo hacía. Pero era ..] (58:62) (Super)

Codes: [Escolarización]

M: Siempre lo hacía. Pero era porque no se podía estar quieto en un solo lugar. Eso me decían los profesores.

Y: ¿Qué edad tenía en ese momento Francisco?

M: Edad pre-escolar.

A: Dos y medio.

M: Sí, dos y medio o tres.

P 6: Transcripción Entrevista Familia Cabello Agüero.rtf - 6:51 [Mira, ese Ritalin se lo subier..] (217:217) (Super)
Codes: [Escolarización]

Mira, ese Ritalin se lo subieron de dosis después, yo sé que le subieron a 10 y luego a un montón. Porque a medida que iba avanzando era menos el tiempo de concentración, el cuerpo ya lo... entonces a las maestras no les gustaba que ya luego de dos o tres horas de robot ya era nada más de una o media. Realmente algunos especialistas si están de acuerdo con eso de meterle más y más, pero yo no estaba de acuerdo porque en vez de ayudarlo a atender o a percatarse no...

P 6: Transcripción Entrevista Familia Cabello Agüero.rtf - 6:88 [A: Tenemos claro que le gusta ..] (483:484) (Super)
Codes: [Escolarización]

A: Tenemos claro que le gusta moldear chocolate, hacer chupetas...
M: Curso de cocina básica, en compensar estuvo en ese curso.

P 6: Transcripción Entrevista Familia Cabello Agüero.rtf - 6:49 [Ese medicamento. Me acuerdo qu..] (200:200) (Super)
Codes: [Escolarización]

Ese medicamento. Me acuerdo que comenzó con 5 miligramos de Ritalin. El Ritalin a él, yo no sé si en todos los niños hacía el mismo efecto, pero a él lo dejaba como robot. Obedeciendo. Pero eso duraba cierta cantidad de horas, luego volvía a caminar...

P 6: Transcripción Entrevista Familia Cabello Agüero.rtf - 6:66 [Y: ¿En el colegio le pasaba o ..] (297:301) (Super)
Codes: [Escolarización]

Y: ¿En el colegio le pasaba o no les pasaba? ¿En algún momento los llamaron a decirles que él estaba pegando?
M & A: ¡No!
M: A él le pegaban.
Y: ¿A él le pegaban?
E: Pocas veces...

P 7: Transcripción Entrevista Francisco Cabello.rtf - 7:14 [Como a los seis años, a los se..] (101:101) (Super)
Codes: [Escolarización]

Como a los seis años, a los seis años me, a los seis años yo estaba en una escuela primaria, en una escuela que era de primaria donde, donde todos se (...) al mismo tiempo, y después nos hemos cambiado, nos hemos

Preguntas y Respuestas de los Expertos
<p>¿Existe pertinencia en las estrategias, apoyos y adaptaciones construidas desde un marco pedagógico y las características de la población con TEA?</p> <p>Si. Pertinentes. Dado que no se caracteriza a los sujetos, no puedo dar concepto de la pertinencia o no de pictogramas, pero me genera duda su necesidad si se afirma que “escribirán con sus palabras” o “harán búsquedas en internet”.</p>
<p>¿Las estrategias, apoyos y adaptaciones construidas pueden afectar en algún momento la validez y confiabilidad de los instrumentos?</p> <p>No. Se trabaja el concepto más no el entrenamiento para la prueba. Si. Es probable que las estrategias antes de la prueba estén “enseñando” y/o permitiendo memorizar el objetivo de la prueba.</p>
<p>¿Es necesario agregar o quitar alguna estrategia, apoyo o adaptación antes de la aplicación con los jóvenes?</p> <p>Para el <i>Test de Botellas</i> no complejizar la prueba conceptualmente, es decir: no es necesario trabajar el área.</p> <p>No trabajar en la prueba del <i>Test de Botellas</i> el concepto de área, mejor dar al joven la instrucción de pintar el agua. Colocar el marco del pictograma botella en posición vertical, mientras que la botella si de lado.</p> <p>Observar antes al joven si conoce o no el concepto, si es necesario trabajarlo.</p> <p>En todas las pruebas utilizar la demostración como estrategias pedagógica.</p> <p>Mostrar imágenes de botellas en diferentes posiciones.</p> <p>Agregar en la instrucción las líneas que NO deben hacer.</p> <p>Por último, en la prueba del <i>Test de Botellas</i> se sugiere que los jóvenes tengan el cuadernillo con instrucciones claras, pensar en entregar hoja por hoja y no el paquete, anticipando que serán tres. Adicional demostraciones con botellas.</p> <p>El <i>Test de Botellas</i> necesita para su aplicación:</p> <p>Decir “Pasa la hoja” Señalar con el dedo cada ejercicio al que debe ponerle la línea. Dejar descansar después.</p> <p>Para la aplicación del EFT hablar de proporción y no de tamaño. Demostrarle al joven como hacerlo. Aclarar en las instrucciones que la figura que está en la compleja debe tener el mismo tamaño, la misma dirección y la misma proporción. Contabilizar el tiempo que gasta durante cada ejercicio y en cada hallazgo de las figuras. Identificando lo que le costó a cada uno.</p> <p>En el EFT dar la instrucción: háganlo lo más rápido que puedan. En lugar de decir pase la hoja, contar el tiempo que gastan en cada ejercicio, registrándolo de forma personal. Cuando se cumpla el tiempo establecido y los jóvenes no terminen, registrar en donde quedaron pero dejarlo finalizar la prueba. Registrar por ejemplo cuantos hizo en 50 segundos y lo que tarde en encontrar la imagen simple en cada figura compleja.</p> <p>En la prueba del <i>EFT</i> poner en el encabezado: Programa, Semestre, Nombre y Apellidos junto a la Edad y Sexo. Cambiar la información de la primera hoja con las instrucciones sencillas que están en las adaptaciones. Apoyo de pictogramas (modificación).</p> <p>Dentro de las instrucciones del momento “Antes de la Prueba” las instrucciones con adaptaciones deben venir en el orden real, es decir la figura simple al lado izquierdo y las complejas hacia el derecho. No utilizar la imagen que corresponde a un ejercicio de la prueba.</p> <p>Quitar las instrucciones 7, 8, 9 que hablan sobre el tiempo, pues no se tendrá en cuenta frente a los jóvenes como lo sugirieron otros expertos.</p> <p>Se sugiere quitar las palabras “Figura Compleja” pues confunde a los jóvenes, mejor decir “buscar la figura simple y delinearla”. Describir en las adaptaciones la manera en que se entregará el cuadernillo a los jóvenes.</p>

Agregar una instrucción que diga “si traza mal la línea táchela y sígala” mostrar imagen. Revisar el manual de aplicación que maneja el investigador para hacer ajustes.

En el *Test de Stroop* unir las estrategias de color y palabras. Cambiar la ubicación de la hoja de lectura es decir los jóvenes no leerán de arriba abajo sino de derecha a izquierda para no cambiarles la estructura. Modo de ajuste.

Para la aplicación del *EFT* es necesario:

Decir “pase la hoja” en lugar de “pase la página”

Decir desde el inicio en palabras que significa “Comienza Ya”

Durante la aplicación hacer énfasis en “dibuja todos los lados de la figura”

Anticipar que puede ser difícil por muchos distractores.

Para la prueba del *Test de Stroop* realizar la lectura de la prueba con tiempo y sin él.

Aclarar en las instrucciones de la prueba que no es leer el color sino ver, por ejemplo:

Leer y decir la palabra.

Ver y decir el color.

Ver el color de la palabra y decirlo.

Para el *Test de Stroop* es necesario cambiar el orden de la lectura, es decir de vertical hacia el horizontal para no necesitar un entrenamiento previo a los jóvenes que les cambie el estímulo de lectura. Buscar siempre trabajar sobre el concepto previamente aunque se piense que ya conocen sobre el tema los jóvenes.

Por su parte el *Test de Stroop* requiere:

Poner como apoyo que la persona señale donde va leyendo.

Si se equivoca, decir una sola vez “se equivocó”

Entregar hoja por hoja de la prueba.

Para el RFT no hay necesidad de trabajar el ángulo. Demostrar a los jóvenes el movimiento de la perilla, jugar con la acción y respuesta.

En la prueba RFT trabajar con los jóvenes el concepto de PESO pero como dirección en la que caen las cosas. Dirección de la vertical es el peso tenerlo en cuenta. Aplicar una estrategia donde de una cuerda cuelgue un objeto para que luego los jóvenes identifiquen la vertical en situaciones cotidianas según la caída del peso.

Para la prueba RFT sugiero quitar el uso de diales o discos, dado que en la cotidianidad se usan.

Sobre el *Test del Marco y la Varilla (RFT)* en las instrucciones con adaptaciones (Antes de la Prueba) indicar “Mira dentro de la caja” (luego de decir diga Ya), además hacer ensayo de preguntas y respuestas con ellos.

En el momento (Durante la Prueba) entregar a cada joven el librito con las instrucciones donde vamos leyendo paso a paso para el afianzamiento. En las instrucciones hacer un entrenamiento previo sobre cerrar los ojos. Simulacro con cada instrucción mediante el juego. Agregar una actividad donde señalan la línea negra en medio de otras con colores diferentes.

Las pausas que se proponen dentro de la prueba deben incluir silencio y concentración no un cambio total de ambiente.

Con el RFT se requiere:

Decir siempre “abra los ojos” en lugar de “ya”

Verificar que la persona cierra los ojos.

¿Son claras las estrategias, apoyos y adaptaciones para cualquier profesional que quiera utilizarlas ante la aplicación de los instrumentos?

Si. Las adaptaciones y apoyo ayudan a comprender. Yo confundía vertical con horizontal.

¿Existen elementos del lenguaje, la comunicación, comprensión o secuencia de pasos que puedan afectar el proceso de aplicación?

No. Ya dije lo que pensaba.