

La enseñanza del español como lengua extranjera a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista

Teaching Spanish as a Foreign Language to students with Autism Spectrum Disorder

María Laura Grosso

Universidad Nacional de Córdoba

marialaura.grosso@unc.edu.ar

ORCID: 0000-0002-3448-5777

Recibido: 14 de mayo de 2020

Aceptado: 30 de septiembre de 2020

RESUMEN

El objetivo de este artículo es abordar la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) a estudiantes con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la escuela secundaria. La enseñanza inclusiva de la lengua española requiere un diseño de programa curricular que considere el estilo de aprendizaje atípico del estudiante con dicho diagnóstico para generar las configuraciones de apoyo que andamien su aprendizaje en lenguas. Para ello, es necesario conocer el perfil lingüístico-comunicativo de los estudiantes con TEA, que se deriva de su condición diagnóstica. Finalmente, se propone un modelo de enseñanza para una didáctica inclusiva específica del TEA en el aula de español que contempla la labor educativa cotidiana con los docentes de materia y el docente sostén-apoyo a la inclusión.

Palabras claves: glotodidáctica inclusiva del español, estudiantes con TEA, desarrollo del lenguaje en el TEA, estilo de aprendizaje, currículo adaptado, escuela secundaria.

ABSTRACT

The objective of this article is to address the teaching of Spanish as a foreign language (SFL) to students diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD) in high school. In order to teach the Spanish language in an inclusive way, a curriculum program design that considers the student's atypical learning style with this diagnosis is required to generate the support configurations that scaffold their language learning. For this, it is necessary to know the linguistic-communicative profile of the students with ASD, which derive from their condition. A teaching model is proposed for a specific inclusive didactics of ASD in the SFL classroom that contemplates the daily educational work with language teachers and the student's tutor.

Keywords: inclusive language teaching, students with ASD, language development in ASD, learning style, adapted curriculum, high school.

1. Introducción

“Pienso en imágenes. Las palabras son como un segundo idioma para mí. Traduzco las palabras, tanto las habladas como las escritas...”
Gradin, 1995

Las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) presentan características propias que constituyen una condición diagnóstica (Organización Mundial de la Salud [OMS], 1990, 2018; American Psychiatric Association [APA], 2013) con dificultades en el área de la lingüística y la comunicación, patrones restringidos y repetitivos de comportamientos. Los modelos psicológicos teóricos actuales¹ describen y explican algunos síntomas del autismo. Cada modelo permite delinear perfiles psicolingüísticos de las personas con TEA.

Asimismo, los estudiantes con dicho diagnóstico pueden entrar al sistema educativo desde que existe la ley que reconoce dicha identidad diagnóstica (en Argentina, Ley N° 27.043, 2014) y posibilita su inclusión. El perfil lingüístico-comunicativo (Grosso 2020) de los estudiantes con TEA en el ámbito escolar evidencia las necesidades educativas (NE) específicas que derivan de su condición.

La escolarización secundaria inclusiva del alumnado con certificación diagnóstica de TEA plantea complejos desafíos relacionados, fundamentalmente, con las dimensiones que requieren configuraciones de apoyo y adecuaciones curriculares. Esto se manifiesta fundamentalmente en el caso de las materias de lenguas segundas o extranjeras, ya que estas trabajan el proceso de adquisición, aprendizaje y enseñanza de la competencia lingüística, comunicativa y social con estudiantes que se desarrollan de un modo atípico justamente en dichas competencias.

La glotodidáctica, entendida como una disciplina teórico-práctica, se ocupa de la educación lingüística y comunicativa. Su campo de investigación no son solo las lenguas modernas², sino la enseñanza-aprendizaje de una amplia gama de idiomas: la lengua primera³

¹ Las teorías de la mente (TM) (Baron-Cohen, Leslie & Frith 1985, Baron-Cohen 1989, 1991, 1995, Frith 1989, 2001), el modelo sociocomputacional de control (Frawley 2000), la teoría de la relación interpersonal del modelo afectivo (Hobson 1990, 1991, 1993, Hobson & Meyer 2005); el sistema de las Neuronas Espejo (*Neuroni specchio*, NS) (Rizzolatti & Craighero 2004, Iacoboni 2008, 2009); las funciones ejecutivas (FE) (Ozonoff, Pennington & Rogers 1991, Pennington, Rogers, Bennedetto, McMahon Griffith, Taffi Reed & Shyu 2000), el modelo de la Coherencia Central (CC) (Tager-Flusberg 1989, 1994, Frith & Happé 1994; Happé 1997, 1998, Happé & Frith 2006).

² Lenguas oficiales o no cuyas competencia y actuación son actuales (intercambios cotidianos, planes de estudios oficiales, obras literarias, científicas, etc.).

³ La primera lengua adquirida representa la lengua oficial del país en países monolingües y es la que se imparte en la escuela.

(L1), segundas lenguas⁴ (L2), lenguas extranjeras⁵ (LE) y lenguas clásicas (Freddi 1994, Porcelli 1998). La inclusión de estudiantes con TEA implica reconsiderar los planteamientos curriculares de la competencia lingüística, comunicativa y cultural para que se adecúen a su estilo de aprendizaje con contenidos, habilidades y competencias que utilicen estrategias y metodologías acordes a un aprendiz con dicho diagnóstico certificado.

Realizar una programación inclusiva de la materia “lengua española” como LE para estudiantes con TEA en la escuela secundaria requiere del conocimiento del perfil lingüístico-comunicativo y de los descriptores diagnósticos personales del estudiante (el nivel de desarrollo lingüístico-comunicativo con el que ingresan) para adecuar el currículo del español a enseñar al estilo de aprendizaje de los mismos: han de seguir un modelo de aprendizaje acorde a su condición. Esos programas han de considerar, igualmente, las configuraciones de apoyo para eliminar las barreras a la participación, promover el aprendizaje y plantear objetivos, contenidos, habilidades, competencias, metodologías, estrategias y evaluaciones de inclusión en el aula.

Esto implica considerar una didáctica del ELE que se ajuste a los casos de TEA en tanto *enfoque glotodidáctico integrador* (modelo de currículo), *inclusivo* (paradigma educativo) y *amplio* (que contemple cada individualidad del espectro) a la vez. El objetivo de este trabajo es un planteo específico, teórico y metodológico: realizar una propuesta inclusiva de enseñanza de la ELE a estudiantes con diagnóstico certificado de TEA.

Para ello se considerará la bibliografía específica que caracteriza el estado de lengua con el que llegan al secundario los aprendices con dicho diagnóstico y las relaciones con la lengua meta a enseñar: ELE. Es decir, la revisión bibliográfica permitirá describir cómo es el nivel de desarrollo lingüístico y comunicativo del estudiante secundario con dicha certificación (descripciones que emergen de los modelos psicológicos explicativos del TEA) y qué y cómo aprenden lenguas (estilo de aprendizaje). El análisis interdisciplinar permite concluir en una articulación que indica qué y cómo enseñarles el español (unidades, niveles, procesos, roles y modelo de aprendizaje que emergen de la lingüística aplicada).

⁴ La enseñanza de una *segunda* lengua se da en un contexto en el que se habla o se está en contacto con la misma, donde, normalmente, se la usa como idioma vehicular u oficial.

⁵ La lengua extranjera se refiere a ‘un idioma enseñado y aprendido en un país donde se habla un idioma oficial diferente; el alumnado y la sociedad no coexisten’.

El alcance de dicha propuesta es transdisciplinario (Piaget, 1972). El impacto, asimismo, permitiría reflexionar, posteriormente, sobre la didáctica del español ya como L1 y L2 (trabajo de futuras investigaciones).

2. El desarrollo del lenguaje en el TEA

Las dos vías posibles de aprehender el conocimiento lingüístico son la adquisición y el aprendizaje. Mientras que la adquisición típica se refiere al modo en que la facultad lingüística se desarrolla de forma natural, espontánea e inconsciente (por ejemplo, en el caso de la L1), el aprendizaje típico es consciente, explícito, procesal y supone enfrentarse de un modo u otro a las normas implícitas, sistemáticas que regulan toda lengua, con sus excepciones.

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

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

En lo que respecta al desarrollo típico, hay continuidad entre desarrollo del lenguaje y comunicación pre-verbal y entre competencia lingüística y actuación en intercambios interactivos precoces, al interior de los cuales se dan las primeras competencias comunicativas, cognitivas y sociales. Se sostiene que el paso de la adquisición al aprendizaje

en lenguas tiene lugar en la pubertad; por lo tanto, conforme se acerca esa etapa, los mecanismos de adquisición van anulándose (alrededor de los cinco años, para lo aspectos formales de la L1 [Fleta 2006]) y va haciéndose necesaria la existencia de pautas y normas explícitas. De aquí que, a mayor edad para aprender otra lengua (L2/LE), haya menor garantía y mayor dificultad.

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

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

El 20% de los niños con TEA comienza con un desarrollo típico hasta los 12-24 meses, seguido de una regresión cognitiva que afecta, en primer lugar, al lenguaje oral manifiesto, provocando una pérdida paulatina de actuación lingüística: el desarrollo lingüístico es atípico. Asimismo, aquellos que hablan manifiestan una especie de *lenguaje artificial*, protocolar. El compromiso de los aspectos pragmáticos es la característica selectiva y universal del TEA. La atipicidad lingüística es, en la mayor parte de los casos, muy extendida y se ubica en varios niveles en su compleja neuropsicología lingüística. A grandes rasgos, los estudios clínicos y empíricos delinean dos grupos: uno, en el cual el compromiso concierne a aspectos de comprensión y producción, tanto a nivel fonológico, como léxico y

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

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

sintáctico; otro, en el que el compromiso es prevalente o exclusivamente semántico y pragmático.

Las competencias lingüísticas en los TEA descritas por la bibliografía específica del primer grupo indican que, a nivel *fonológico*, la combinación de sonidos de la lengua es típica, aunque se manifiestan anomalías prosódicas (uso pragmático), ecolalias inmediatas o diferidas. Los reportes describen también problemas articulatorios (Shriberg, Paul, McSweeny, Klin, Volkmar & Cohen 2001). Asimismo, los estudios sobre el *léxico* dan cuenta de un retardo inicial (sin balbuceo a los 12 meses, primeras palabras a los 16 meses y combinación a los 24; Filipek et al. 2000); el no seguir la mirada para individuar el referente (Baron-Cohen, Baldwin & Crowson 1997) dificulta la construcción de significados convencionales (Karmiloff-Smith 1998); dan cuenta de pocos términos mentales (saber, creer, etc.), abstractos o palabras sin conocimiento o control del significado (amistad) (Perkins, Dobbinson, Boucher, Bol & Bloom 2006); presentan términos idiosincráticos, inventados, crípticos (Volden & Lord 1991), términos atípicos, sofisticados, neologismos (Bazzan & Benelli 2006). Finalmente, la *morfosintaxis* sigue tiempos retardados (Rapin & Dunn 2003); los pronombres personales son inadecuados (inversión yo/tú); un orden del sintagma típico de adquisición (Tager-Flusberg, 1989), pero carencia del uso de palabras funcionales; más que errores morfosintácticos se manifiesta una disyunción entre corrección gramatical y adecuación pragmática (Tager-Flusberg 1994, Brandi 2005); no hay agramaticalidad sino no aceptabilidad (Chomsky 1965). La *semántica* evidencia una buena definición de palabras.

En el segundo grupo, el lenguaje de las personas con TEA asume características particulares: se comprometen los aspectos *pragmáticos* y aquellos *suprasegmentales* (los aspectos paralingüísticos de la entonación y la prosodia: entonación mecánica y monótona con patrones de acentuación insólitos y dificultades en el control de la altura e intensidad del sonido [Ballerini, Barale, Gallese & Ucelli 2006]). Es decir, la atipicidad se encuentra relacionada a la competencia comunicativa: el uso de la lengua en modo pertinente y adecuado a las actividades, contextos, situaciones e interlocutores (las reglas de la comunicación: turnos, roles, contingencia temática, informatividad del mensaje), el intercambio social del lenguaje (reglas de cortesía, valoraciones de la oportunidad de los argumentos), el cotejo e integración en simultáneo de diferentes fuentes de información verbal y no verbal (sensoriales, emocionales); a su desarrollo no consciente en tanto instrumento de articulación de un horizonte compartido, aunque tácito, de significados y

afectos (los aspectos menos explícitos). Tales dificultades pragmáticas tienen relevancia en la posibilidad misma de compartir significados modificando, por lo tanto, el desarrollo lingüístico típico en múltiples direcciones y habilidades comprensivas y productivas.

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

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

Los perfiles psicolingüísticos de las personas con TEA se caracterizan por un desarrollo diferente de las capacidades comunicativas que se correlacionan significativamente con la adquisición, el desarrollo y el aprendizaje de la competencia lingüística. El lenguaje atípico⁸ es específico del TEA, pero es la manifestación de variaciones que se correlacionan con precursores prelingüísticos de la comunicación, vinculados con la construcción del mundo relacional. Allí donde el lenguaje social y la cognición se encuentran hay atipicidad: disocia la forma lógica y la función del control (Frawley 2000).

⁸ Las propiedades estructurales y funcionales atípicas del cerebro-mente son el resultado de un proceso plástico por el cual el cerebro y el sistema cognitivo se organizan alrededor de una o más alteraciones genéticas iniciales en los cuadros sindrómicos del desarrollo. Un déficit específico es altamente improbable en las fases iniciales del desarrollo.

3. Perfil psicolingüístico del TEA

Para poder adquirir-aprender lenguas en la escuela secundaria, además de los aspectos formales, se necesitan competencias pragmáticas⁹, sociolingüísticas¹⁰ y cognitivas¹¹. Estas hacen posible una transferencia de tipo formal (es decir, la aplicación de las competencias lingüísticas de la L1 a la LE) y una transferencia de aprendizaje, de aplicación de habilidades cognitivas (por ejemplo, académicas, de lectura y escritura entre las lenguas). Según esta consideración, el aprendizaje de las lenguas no es un proceso consecutivo en el que, cuando se domina una, se comienza a adquirir-aprender otra. Cada persona llega a su nivel de dominio y este es el que se podrá transferir al aprendizaje de la otra lengua. Cada estudiante con diagnóstico certificado de TEA llega a su nivel de L1 que podrá transferir a la LE (según la afinidad entre lenguas y culturas) con las adecuaciones curriculares (estrategias y metodologías de la enseñanza del español), el docente sostén-apoyo a la integración y las correspondientes configuraciones de apoyo (el contexto educativo) en la adquisición-aprendizaje del ELE.

Según los modelos descriptivos y explicativos (TM, FE, CC, control, afectivo, NS), el TEA da cuenta de un perfil psicolingüístico atípico en los diferentes mecanismos y procesos de adquisición de la L1. El desarrollo atípico¹² incidiría en el control de las representaciones a nivel metaconsciente y metarrepresentacional (Frawley 2000) de procesamiento *top-down*. Esta atipicidad genera dificultades en diferentes niveles lingüísticos y comunicativos y puede convertirse en una barrera para el aprendizaje si no se adecúa el currículo. Específicamente, el efecto en el lenguaje del TEA se evidenciaría en atípicas interacciones entre diferentes dominios y módulos:

1. Pobre orientación hacia nombre propio (TM, afectivo)
2. No comprensión del lenguaje no literal (sarcasmos, juegos, burlas, ironías) (CC, TM)

⁹ La competencia pragmática es entendida como los conocimientos del uso real y efectivo de la lengua en su contexto comunicativo, con sus aspectos extralingüísticos.

¹⁰ La competencia sociolingüística es un concepto complejo que abarca el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua.

¹¹ Los procesos cognitivos que forman parte del aprendizaje son la aplicación del conocimiento de la L1 a contextos en LE, procesos inferenciales como la aplicación del conocimiento sobre la LE a nuevos contextos en esa misma lengua y formulación y comprobación de hipótesis sobre formas y funciones lingüístico-comunicativas (Selinker 1972).

¹² El recorrido es variable, dinámico, no determinista y podrá adoptar diferentes valores según factores independientes a este trabajo. Por eso, se plantea un perfil emergente y no una identidad específica con rasgos psicolingüísticos.

3. No descripción de estados mentales (TM)
4. Dificultades con significados simbólicos compartidos (TM)
5. Atípica adquisición de gestos simbólicos convencionales, palabras (TM)
6. Retraso en el juego de ficción, funcional e imitación (TM, NS)
7. Falta de iniciativa en compartir actividades, intereses o momentos de placer (TM)
8. Ausencia de protodeclarativos (TM)
9. Imposibilidad de generar, distinguir, manipular metarrepresentaciones lingüísticas (TM, CC)
10. Ausencia de mentiras, engaños, juego simbólico, bromas (TM, CC)
11. Ausencia de reconocimiento de las propias intenciones lingüísticas (TM)
12. Ausencia de conciencia de los propios conocimientos lingüísticos (TM)
13. Incomprensión de reglas no escritas, implícitos o convenciones (TM, CC, control)
14. Incapacidad de organizar o planificar diálogos, textos (FE)
15. Falta de simultaneidad *online* de una actividad lingüística (TM, FE control)
16. Falta de un monitoreo de las conductas lingüísticas (la acción puede ser repetida incontrolablemente, como las ecolalias) (FE)
17. Falta de iniciativa en la resolución de problemas de lenguaje (FE)
18. Falta de consciencia del sentido de lo enunciado (plan, futuro, meta, intención, dirección) (FE, control)
19. Dificultad para enfocar el diálogo (FE, control)
20. Falta de categorización metalingüística (requiere organizar, flexibilidad cognitiva y memoria de trabajo) (FE, control)
21. Falta de transferencia de conocimiento lingüístico nuevo aprendido (inflexibilidad) (FE)
22. No desambiguación de homógrafos y homófonos en contexto (CC)
23. Comprensión global de un texto más pobre que la léxica o la memoria verbal (CC)
24. Atípicas interacciones con la semántica: lenguaje y visión, orientación hacia propio nombre, lenguaje y cuerpo, lenguaje-lenguaje, lenguaje-oído (todos los modelos)
25. Problemas con claves prosódicas (CC)
26. No categorización del mundo intersubjetivo y personal (afectivo)
27. Pronombres inadecuados, sin patrones interpersonales yo-otro (afectivo)

28. Deixis inadecuada (inflexibilidad, categoría abstracta, funcional) (todos)
29. Problemas con las implicancias (control)
30. Léxico con baja frecuencia de términos emocionales complejos o internos (afectivo)
31. Dificultades en expresiones emocionales-afectivas complejas (afectivo)
32. Sin distinción de representaciones lingüísticas con cualidad de persona (afectivo)
33. Dificultades en el uso de verbos abstractos, mentales, sociales, de percepción y deseo, de emoción, comunicación, atípicos (TM)
34. Retraso del desarrollo lexical (atención conjunta) (TM)
35. Vínculo de objeto entero atípico (TM)
36. Sin un establecimiento de relaciones causales entre eventos narrados (TM, CC)
37. Atípica pragmática del *intercambio* intencional y funciones del acto de habla (pedido de información, denominación de objetos, protodeclarativos) (control, TM)
38. Máximas griceanas atípicas: *importancia e indicación* informativas (nuevo-viejo, pertinente-accesorio, qué consistente y adecuado) (control, TM)
39. Falta de reconocimiento de la comunicación en cuanto intercambio de información nueva, interesante, clara, no redundante, declarativa (TM)
40. Atipicidad comunicativa en cuanto a la relación intersubjetiva que intercambia (TM)
41. Relaciones semánticas atípicas *top-down* (prototipos) (control)
42. Sin metasemántica, sin la significación más allá del significado (control)
43. Problemas pragmáticos del *intercambio* y del *manejo* de la interacción entre el conocimiento principal y secundario, el contexto, los juicios metapragmáticos (control)
44. Pragmática no espontánea en la conversación (control)
45. No comprender cómo funciona comunicativamente el lenguaje (control, FE)
46. Ecolalias (todos los modelos)
47. Atípica habla privada de autorregulación: sin perspectiva, foco, ni marcadores del discurso (control)
48. Ausencia de protodeclarativos (TM)
49. Dificultad con preguntas con respuestas abiertas (FE, CC)
50. Lectura no modulada (CC)
51. Dificultades con sinónimos (control, TM, FE)
52. Comprensión lingüística con desarrollo atípico (FE)
53. Lenguaje no reflexivo, no recursivo, no metalenguaje (control, FE)
54. Sin descripciones de estados mentales y/o epistémicos (TM)

55. Sin enfoque de acción (descripción de estados internos en términos externos) (control)
56. Problemas ejecutivos (perseveraciones autorregulación, planificación, inflexibilidad, ejecución para un fin, guiar la conducta con previsión) (FE)
57. Sin integración global discursiva (contextual, social: literalidad, no comprensión de burlas, ironías, ni del propio nombre, discurso sin fines sociales) (CC)
58. Dificultades comunicativas emotivas, en la abstracción y la simbolización (afectivo, TM)
59. Dificultades comunicativas: alternancia de roles en cuanto a identidad personal en un intercambio intersubjetivo de los actos de habla (afectivo)
60. Inadecuación en la interacción comunicativa social (afectivo)
61. Comunicación atípica autolesiva (NS)
62. Baja representación mental de secuencias motoras intermodulares (visión-motor-lenguaje) (NS)
63. Percepción de gestos articulatorios atípica (NS)
64. Imitación de gestos articulatorios atípica (NS)

Las características de procesamiento *bottom-up* en personas con TEA, en muchos casos, pueden considerarse hiperhabilidades (como la extraordinaria memoria léxica). Estas habilidades pueden considerarse como aspectos salientes sobre los que trabajar en la enseñanza de ELE. Estos son:

1. Un modo, un estilo de procesar la información que le da mayor relevancia a los detalles que al significado o sentido global (CC)
2. Habilidades analíticas (CC)
3. Información lingüística intermodular no integrada (control)
4. Fonológica típica (control)
5. Forma léxica y gramatical típicas (control)
6. Denotación, especificidad, animado, color, forma, función (control)
7. Léxico extraordinario (control, CC)
8. Facilidad de mantener un tema, rutinas, recodificaciones (control)
9. Predominio de la denotación, sin integración ni mediación (control)

10. Literalidad en la comprensión de enunciados en tareas (inflexibilidad) (FE)
11. Uso de protoimperativos (pedidos de acciones, pedido de objetos, protestas) (TM)
12. Repetición de la misma información (CC, FE)
13. Almacenamiento no categorial ni explícito de prototipos (control)
14. Memoria léxica y memoria verbal (control)
15. Uso de verbos de actividad, movimiento, modal, auxiliar, deícticos, estáticos, causales y el cambio de estado típicos (control)
16. Vínculo de mutua exclusividad típico (TM)
17. Categorización léxico-semántica típica (TM, control)
18. Organización semántica conceptual (superordinado y tipicidad) típica de sustantivos concretos (TM, control)
19. Significados fijos (control)
20. Expresiones emocionales-afectivas simples (afectivo)
21. Preferencia por preguntas con respuestas cerradas (FE)
22. Respuestas simples a preguntas breves (FE)
23. Lectura mecánica (CC)
24. Producción lingüística con desarrollo típico (CC)

Los perfiles psicolingüísticos de las personas con TEA se caracterizan por un desarrollo diferente de las capacidades sociales y comunicativas y una variabilidad interpersonal que impide delimitar un patrón específico. Si hay algo permanente y constante es la variabilidad en el TEA, que configura un espectro amplio de manifestaciones conductuales diferentes entre sí. Por eso mismo, resulta complejo establecer *un* perfil específico, aunque se puede delimitar un espectro dimensional con niveles y unidades lingüístico-comunicativas más o menos atípicas.

Entonces, en la escuela, crear y aplicar estrategias, técnicas y metodologías útiles y beneficiosas en un currículo adaptado en la enseñanza de ELE implica considerar el desarrollo atípico del lenguaje del estudiante con diagnóstico certificado de TEA en la L1. De este modo, se puede favorecer el aprendizaje de ELE priorizando las características de procesamiento *bottom-up* y andamiar o potenciar aquellas de procesamiento *top-down*. Articular el perfil psicolingüístico del TEA con un programa de ELE implica explicitar el estilo de aprendizaje del estudiante.

4. Estilo de aprendizaje del TEA para un programa de lenguas

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

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

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

Las barreras, dificultades o hiperhabilidades educativas que generan necesidades en los estudiantes con certificado diagnóstico de TEA en el aula se trabajan con el docente sostén-apoyo a la integración. La enseñanza de una lengua y la intervención inclusiva en aprendices con TEA se dan la mano en el concepto vygotksyano de *mediación* en la zona de desarrollo próximo (ZDP). La potenciación con el docente sostén-apoyo a la integración es la herramienta (Vygotsky 1964), el medio externo que estructura, organiza, (de)limita y guía el

recorrido compartido entre lo que el estudiante sabe hacer solo (zona de desarrollo real) y las tareas a realizar (zona de desarrollo potencial) con el soporte de un adulto-docente¹³. En ese recorrido se potencia el aprendizaje para generar mayor autonomía, control y dominio de sus procesos para hacerlo consciente de sus habilidades, más seguro de sus capacidades y para poder sobrellevar sus dificultades derivadas del trastorno¹⁴. El concepto de Bruner (1986) de andamiaje hace referencia al rol del adulto en tanto docente que posibilita la emergencia del control, ejecutivo, representacional (TM, CC) del objeto a aprender (lengua española) favoreciendo la integración, supervisión y el uso del conocimiento. Pero el docente sostén-apoyo a la integración no es el que diseña el contenido curricular de la materia de lengua, no es docente de disciplina; es quien lo instrumentaliza.

El *aprendizaje* por parte de estudiantes con diagnóstico certificado de TEA inicia desde la inclusión en las leyes (educativas y sanitarias) y, desde los enfoques glotodidácticos, con modelos de estudiantes que consideren la diversidad de estilos de aprendizajes (típicos y atípicos). El modelo de aprendizaje de lenguas, en general, ha de ser inductivo (por las limitaciones de CC), implícito (por las limitaciones de control y de TM) y procesual (por las limitaciones de FE y control). Tiene que atender también a la explicitación paulatina de pocas unidades lingüístico-comunicativas accesibles, controlables, redescribibles (Karmiloff-Smith 1998) que en el TEA no son de procesamiento *top-down*. Asimismo, requiere el diseño de un currículo procesual, integrado y espiralado donde las calibradas y dosadas unidades didácticas (UD) a enseñar y a aprender sigan el proceso de adquisición y aprendizaje de la L1. El objetivo de cada UD es realizar un trabajo final breve adaptado a niveles lingüístico-comunicativos accesibles, controlables, explícitos con tareas comunicativas cortas que generen la menor dificultad y estrés cognitivo-perceptivo-afectivo posible y fortalezcan las habilidades desarrolladas y/o aprendidas (por ejemplo, presentar a la familia con un árbol genealógico). Este aprendizaje requiere del soporte del adulto-docente que atienda las dimensiones susceptibles de ser NE del estudiante con TEA durante el proceso. Entre el docente de la materia disciplinar con su enfoque glotodidáctico diversificado y el docente

¹³ El TEA afecta el interfaz entre el procesamiento metasemántico y metapragmático por carecer de una instancia metaconsciente (Frawley 2000). El mediador, en este caso, el docente sostén-apoyo a la integración, planifica las tareas: las actuaciones lingüísticas. Este docente establece las relaciones entre el aprendiz y el mundo. Es la instancia consciente que *anticipa* y *regula* la acción del pensamiento y, así, controla la planificación de las actuaciones lingüísticas.

¹⁴ El docente sostén-apoyo a la integración del estudiante con TEA es el cuerpo interdisciplinar donde convergen las teorías del aprendizaje y los modelos del TEA.

sostén-apoyo a la integración, se pone el cuerpo interdisciplinar en el proceso cotidiano de inclusión escolar.

Tanto el enfoque por competencias y por tareas como el currículo integrado, procesual e inclusivo demandan, asimismo, una gestión cooperativa del grupo clase para algunos contenidos curriculares y para la adquisición-aprendizaje de lenguas. El trabajo cooperativo es una metodología didáctica que favorece la integración con un reducido grupo de estudiantes. El aprendizaje que se deriva de dicha metodología es un trabajo en el aula, en grupo, que se estructura, organiza y modula cuidadosamente con estudiantes con TEA para andamiar la interacción social (una de las dimensiones diagnósticas), que genera conocimiento y permite garantizar, al mismo tiempo, que todos los estudiantes incluyan y se responsabilicen del aprendizaje individual y colectivo. Una actividad así, bien organizada, estructurado, pautado, modulado y guiado es fuente de conocimiento y motor de desarrollo interpersonal.

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

Con respecto a las LE, aquellos mecanismos y procesos de adquisición-aprendizaje de lenguas que siguen homólogos mecanismos y procesos de adquisición resultan más eficaces y fructíferos en el aprendizaje de ELE. El *input* aprendido (entrada o cantidad de conocimientos aprendidos de manera consciente) sobre el sistema de la lengua, se enriquece con el *input* aprendido en el uso, enseñado de forma explícita en las situaciones de enseñanza y de aprendizaje.

Por un lado, el control *top-down* atípico, es decir, este modo de procesar y almacenar la información posiciona a los estudiantes con TEA frente a la tarea de modo tal que inhibe las estrategias cognitivas de opción, dirección y ejecución para realizarla. Las personas con diagnóstico TEA no son flexibles a los cambios y usos. Las ejecuciones o las macrotareas

resultan muy complejas de aprender y procesar, por las dificultades de FE y de TM (sin elaboraciones metacognitivas ni competencias relacionales).

Por otro, el control *bottom-up* atípico, es decir, este modo de procesar y almacenar la información, posiciona a los estudiantes con TEA frente a la tarea de modo tal que potencia las estrategias cognitivas-afectivas de identificación de rasgos, repetición del modelo y memoria de trabajo. Las microtarefas resultan simples de procesar, ejecutar y aprender por las características de CC, de TM y de control.

Hasta aquí, se ha descrito el estilo de aprendizaje del TEA orientado a la LE. Ahora bien, un estudiante de español con dicho diagnóstico, en la escuela secundaria inclusiva, requiere una glotodidáctica orientada a su estilo de aprendizaje atípico. Este es un enfoque necesario cuyo vacío deja a los docentes de materia sin recursos para diseñar un currículo adaptado de la materia, sin estrategias metodológicas para hacer frente a la labor cotidiana, a los estudiantes sin una propuesta curricular acorde, a los docentes sostén-apoyo a la integración sin herramientas para redactar un programa inclusivo, a la familia sin información de cómo operar en el ámbito del español y a las casas editoriales sin recursos para realizar el material didáctico apto. El siguiente apartado articulará el estilo de aprendizaje del TEA con una enseñanza con diseño de currículo inclusivo.

5. Enseñanza de ELE orientada al estilo de aprendizaje del TEA

Un estudiante de ELE con diagnóstico certificado de TEA en la escuela secundaria inclusiva requiere una glotodidáctica orientada a su estilo de aprendizaje. La adquisición-aprendizaje de una LE designa el conjunto de procesos conscientes e inconscientes mediante los cuales el aprendiz alcanza un determinado nivel de *interlengua*¹⁵ en una LE. En estos procesos influyen factores de aprendizaje internos y externos. Son factores internos la motivación del aprendiz, su personalidad, sus necesidades y estilo de aprendizaje. Son factores externos el contexto en el que el aprendizaje se produce, el docente sostén-apoyo a la integración, así como la enseñanza que intenta promoverlo.

¹⁵ La *interlengua* (Selinker 1972) hace referencia al tipo de L2/LE de un estudiante que aún no ha terminado el proceso de aprendizaje de dicha lengua. La interlengua es el sistema de L2/LE observable en una fase concreta del aprendizaje de dicho idioma. Esa interlengua se caracteriza por ser individual, mediar entre el sistema de L1 y de L2/LE, ser sistemática y, a su vez, variable (porque posee un conjunto coherente de reglas, pero varía ya que esas reglas no son constantes en algunos fenómenos) y estar constituida por etapas sucesivas de *aproximación* a la lengua meta.

En el aula de ELE, el docente puede promover procesos de internalización de los motivos, conocimientos, habilidades y competencias extrínsecos al estudiante hacia una motivación y competencias intrínsecas. Para hacerlo, el diseño del currículo ha de considerar tanto un objeto disciplinar en procesos explícitos, implícitos e iterativos de redescripciones (Karmiloff-Smith 1994) de las competencias, habilidades y conocimientos como los materiales y las actividades que sean significativas y auténticas para los estudiantes (con valor e interés personal). Asimismo, para lograrlo, las variables o factores externos han de estar controlados.

Así, del paradigma llamado tradicional al procesual cambia la concepción de enseñanza en función de los procesos implicados en el aprendizaje de una LE. Ahora bien, se asiste, también, a un cambio de paradigma en la escuela pública. Y, en el aula, el paradigma de interacción comunicativa con una persona con mente y con historia individual, familiar y social ha de considerar que es un ser humano *diverso*. En esta diversidad, se incluyen los aprendices que requieren configuraciones de apoyo, las cuales comienzan a considerarse desde el paradigma de DD.HH.

De la misma manera, resulta complicado elaborar *un* modelo teórico común y general que podría ser apto para todos los casos relacionados con el autismo, por la variabilidad que conlleva dicha condición. Sin embargo, se pueden considerar los aspectos relevantes de la glotodidáctica que resulten acordes al estilo de aprendizaje del TEA. Entonces, ¿cómo conjugar el estilo de aprendizaje de estudiantes con dicho diagnóstico con un currículo procesual de lenguas y, específicamente, ELE? ¿Cómo enseñarles lenguas?

Para ello, se parte del estilo de aprendizaje de los aprendices con TEA, cuyas características cognitivas, afectivas, biológicas y de procesamiento sociocomputacional dan cuenta de rasgos generales del modo de adquirir y aprender lenguas. Saber qué y cómo se adquiere-aprende permite proyectar los modos, estilos, estrategias y metodologías de enseñanza: *considerar el aprendizaje guía la configuración curricular*. Con un documento como el diagnóstico certificado (con descriptores funcionales) que indique específicamente el perfil dinámico funcional del estudiante con TEA, en particular, se programarían mejor las áreas a considerar. Establecer un *punte entre los diferentes* modelos, teorías, enfoques y leyes implica reflexionar sobre un diseño de currículo de enseñanza de ELE para aprendices secundarios con TEA.

La transparencia y la afinidad entre lenguas (entre el italiano y el español, por ejemplo) demandan menos procesos de explicitación y de deducción de reglas en los niveles en los que hay *correspondencia* y *congruencia*. Al contrario, cuanto menos representación equivalente haya entre las lenguas mayor será el grado de dificultad del aprendizaje por el mayor número de hipótesis a cotejar, carga de memoria de trabajo y la mayor posibilidad de generar errores como estrategias de compensación a las faltas de competencia para una actuación correcta (transferencias de la L1 a la LE). Según el perfil lingüístico-comunicativo, los estudiantes con TEA no requieren *tantas* configuraciones de apoyo para potenciar y andamiar la adquisición-aprendizaje de la competencia lingüística de lenguas afines por la alta transparencia.

Aquellos mecanismos y procesos de adquisición-aprendizaje de lenguas que siguen homólogos mecanismos y procesos de adquisición resultan más eficaces y fructíferos en la práctica de enseñanza del ELE. El *input* aprendido (entrada o cantidad de conocimientos aprendidos de manera consciente) sobre el sistema de la lengua, se enriquece con el *input* aprendido en el uso, enseñado de forma explícita, en las situaciones de enseñanza y de aprendizaje.

Un diseño de currículo de enseñanza de español para estudiantes secundarios con TEA ha de seguir las siguientes consideraciones para el aprendizaje de ELE. Cuando los procesos y niveles de adquisición de la competencia lingüística los estudiantes con TEA no requieran configuraciones de apoyo y donde el acceso a los niveles de L1 puedan ser explícitos y controlables, habría que priorizar un aprendizaje de L1 inductivo, implícito y con procesos iterativos de explicitación (Karmiloff-Smith 1994). Para los niveles y procesos que necesiten configuraciones de apoyo, habría que evitar instancias de explicación verbal. Allí, donde los procesos y niveles de adquisición de los aprendices con TEA no requieran configuraciones de apoyo y donde los niveles de L1 sean afines y transparentes con el ELE, habría que utilizar un modelo de aprendizaje inductivo, implícito con procesos de explicitación reiterativos; los *outputs* o producciones en LE no manifestarán errores de transferencia. Donde los niveles de adquisición y aprendizaje de L1 demanden configuraciones de apoyo, habrá transferencia negativa. Ahora bien, si la L1 es transparente en dicho nivel (léxico), se sugiere proponer un aprendizaje inductivo (por ejemplo, en léxico, la adquisición atípica del vínculo de objeto entero) que priorice el canal, la vía, el modo menos problemático, por ejemplo, desde procesos explícitos y evidentes. En cambio, si la L1 no es transparente en dicho nivel (preposiciones, deícticos) y el estilo de aprendizaje requiere

configuraciones de apoyo en dicho nivel (deixis), las estrategias de enseñanza del ELE tienen que apuntar a un aprendizaje inductivo e implícito en donde las variables de cantidad, rapidez, canales, módulos que interactúan sean controladas y el *input* limitado a una tarea como contexto de facilitación.

La enseñanza de la competencia pragmática a estudiantes con TEA incide sobre dimensiones problemáticas (OMS 1990, 1918, APA 2013) de dicha condición que resultan comprometidas y requieren estrategias que andamien el desarrollo de las mismas. El modelo de estudiante requiere configuraciones de apoyo para explicitar el lenguaje para el pensamiento (Frawley 2000) desde instancias formales de organización, planificación y dosificación del currículo del ELE. La enseñanza tiene que considerar un aprendizaje inductivo y explícito sobre las máximas conversacionales y las funciones de los actos de habla para encauzar habilidades de comunicación e interacción adecuadas a sus estilos de aprendizaje.

Las nociones (tiempo, lugar, frecuencia, cantidad) y funciones pragmáticas (saludar, pedir permiso, disculpas, rechazar una invitación, ofrecer instrucciones, expresar deseos) desde el inicio del aprendizaje del ELE permiten incorporar patrones de interacción mínimos. Los *principios, máximas, presupuestos, expectativas, actitudes, comportamientos* tienen que emplearse en situaciones *explícitas*, claras y con pocas demandas cognitivas. En la enseñanza del ELE, los procesos cognitivos inferenciales de la comunicación (implicancias, ironías) han de evitarse por la demanda de deducciones o análisis implícitos, con supuestos que demandan un esfuerzo intermodular *top-down* como la relevancia o la pertinencia. Es decir, evitar dar por sentado que el estudiante con TEA pretende, implica o colabora en la comunicación. Las predicciones y presunciones requieren traducciones al *lenguaje* declarativo, verbalizable y explícito.

La ritualización de saludos, presentaciones acompañados con el gesto preciso en dicha situación permite hacer no solo los intercambios adecuados y aceptables en ELE, sino también hacer explícitos y comprensibles los aspectos pragmáticos de la L1 (de la propia lengua). Cuanta más equivalencia entre las situaciones y contextos comunicativos haya entre las lenguas, menor será el grado de dificultad del aprendizaje.

La enseñanza de la competencia sociolingüística a estudiantes con TEA va a incidir sobre dimensiones problemáticas de dicha condición diagnosticada. Las habilidades

cognitivas, afectivas y comportamentales resultan comprometidas y requieren estrategias que andamien el desarrollo de las mismas. El modelo de estudiante con TEA requiere configuraciones de apoyo para explicitar el lenguaje para el pensamiento (Frawley 2000) desde instancias formales de organización, planificación y dosificación del currículo de la ELE. La enseñanza de lenguas tiene que considerar un aprendizaje inductivo y explícito sobre las funciones del lenguaje social (Frawley 2000) para encauzar habilidades de comunicación e interacción adecuadas a sus estilos de aprendizaje. Las nociones (costumbres, tradiciones) y contenidos sociolingüísticos (los marcadores lingüísticos¹⁶ de las relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular como refranes o modismos; convenciones sociales como regalos, puntualidad, despedidas; las creencias, las actitudes y los valores; el lenguaje del cuerpo como los gestos; los comportamientos ritualizados en tradiciones o bailes; las diferencias de registro) desde el nivel inicial permiten incorporar patrones sociales y culturales mínimos que en la enseñanza a un aprendiz con autismo ha de partir desde situaciones explícitas y claras como preguntas rituales sobre saludos¹⁷, presentaciones, rutinas, salud, clima, compras, intercambios por chats y contactos sociales básicos con otros (Duda & Riley 1990). Nuevamente, cuanto más equivalencia entre las situaciones y contextos comunicativos haya entre las lenguas, menor será el grado de dificultad del aprendizaje.

6. Conclusión

Los modelos explicativos de TM, FE, CC, control, afectividad y NS permiten delimitar rasgos peculiares de las personas con TEA según el punto de vista desde donde se construye la descripción. Este perfil, en el ámbito educativo, evidencia las necesidades específicas que derivan de su condición. Considerando estos modelos y dichos perfiles, se generan propuestas e intervenciones en el abordaje del proceso de enseñanza-adquisición-aprendizaje de ELE a estudiantes con dicho diagnóstico. La inclusión de las variables psicológicas en la pedagogía funcional o en el currículo, facilitan el desarrollo integrado dicho aprendiz.

Institucionalmente, el aula de lenguas conlleva los contratos escolares de los roles institucionales (docente-estudiante). La inclusión responde a las diferentes NE como

¹⁶ Clase social, procedencia regional, grupo étnico, etc.

¹⁷ Las fórmulas de saludo y de despedida, para su efectividad, deben ir acompañadas de elementos o rasgos no lingüísticos que enmarcan el espacio conversacional como, por ejemplo, pararse de frente, dirigiendo la mirada hacia el rostro, iniciar la conversación, lo que se denomina la interacción cara a cara.

dificultades con relación a un determinado contexto de enseñanza. Para ello, las barreras, los obstáculos que contribuyen a la dificultad se abordan a través de estrategias y metodologías educativas y didácticas que se orientan según el perfil de cada aprendiz para promover al desarrollo de las potencialidades individuales, respetando la libertad y el derecho de la autodeterminación para una mejor calidad de vida.

Desde el punto de vista didáctico, una propuesta de programación curricular predispone una adecuación del currículo del español para orientar el plan de estudios de un estudiante con TEA. Con el diagnóstico certificado de discapacidad y el perfil dinámico funcional se delimitan concretamente las UD. Pero, los objetivos, instrumentos, las metodologías, las estrategias y las evaluaciones, la modalidad de las tareas y la coordinación de las intervenciones didácticas inclusivas, en función del perfil del estudiante con TEA, han de seguir un modelo de aprendizaje acorde a su condición.

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

La siguiente Tabla 1 sintetiza lo desarrollado anteriormente: una propuesta de enseñanza del ELE para estudiantes con diagnóstico certificado de TEA en cada nivel de las competencias lingüístico-comunicativas a enseñar, según el desarrollo del lenguaje atípico que plantean los modelos psicolingüísticos del TEA:

Tabla 1. Propuesta de enseñanza de ELE para estudiantes con TEA.

Fuente: elaboración propia.

Niveles	Fonética-fonología	Morfosintaxis	Léxico	Semántica	Pragmática	Sociolingüística
MODELO DE APRENDIZAJE DE LA LENGUA	Inductivo, implícito e iterativo	Inductivo, implícito e iterativo	Inductivo e implícito.	Inductivo e implícito.	Inductivo, implícito	Inductivo y explícito
			Inductivo y explícito	Inductivo y explícito		

Niveles	Fonética-fonología	Morfosintaxis	Léxico	Semántica	Pragmática	Sociolingüística
ROL DEL DOCENTE DE LENGUA	Presenta el <i>input</i> , con gestos de habla, planea la secuencia, favorece la práctica y calibra el proceso. Diseña el programa de ELE	Presenta el <i>input</i> , planea la secuencia favorece la práctica y calibra el proceso. Diseña el programa de ELE	Presenta el <i>input</i> , planea la secuencia favorece la práctica y calibra el proceso. Diseña el programa de ELE	Presenta el <i>input</i> , planea la secuencia favorece la práctica y calibra el proceso. Diseña el programa de ELE	Presenta el <i>input</i> , con actos de habla, gestos proxémicos planea la secuencia favorece la práctica y calibra el proceso. Diseña el programa de ELE	Presenta el <i>input</i> , planea la secuencia favorece la práctica y calibra el proceso. Diseña el programa de ELE
UNIDADES Y PROCESOS A PRIORIZAR	Repetición, pronunciación afín	Forma gramatical	Vocabulario extraordinario, vínculo de mutua exclusividad, verbos de acción, causales, modales, auxiliares, deícticos, cambio de estado, estáticos.	Denotación especificidad, animado, color, forma, función, significados fijos, expresiones emocionales simples, prototipo y jerarquía de sustantivos concretos	Turnos, mantener un tema, preguntas cerradas, breves, proto-imperativos, repetición	Saludos, presentaciones hablar de la salud, clima, compras, uso del chat, interacciones con TIC o plataformas
UNIDADES Y PROCESOS A POTENCIAR Y FACILITAR	Pronunciación no afín. Percepción e imitación de gestos articulatorios. Prosodia, homófonos	Pronombres, deícticos, relativos, referenciales, la recursividad, la voz activa-pasiva	Léxico emocional, abstracto, relacional internos, personal, vínculo objeto entero, nombre propio, verbos mentales, abstractos, emocionales, de deseo, percepción, comunicativo.	Estados mentales, epistémicos, simbólicos expresiones emocionales complejas, prototipo y jerarquía de sustantivos abstractos, meta-lenguaje, desambiguar, sinónimos, implicancias, burlas sarcasmos ironías, metáfora. Texto: relaciones lógicas, causales	Proto-declarativos, espontáneo iniciar y enfocar el diálogo o intercambio, acto de habla (nuevo-viejo, pertinente-accesorio, consistente-adecuado), intención, predicciones, presunciones, habla privada, aprendizaje lingüístico-comunicativo	Interacción social, comunicativa con fines sociales, informativa, convenciones, reglas implícitas, publicidad, propaganda, juego

Niveles	Fonética-fonología	Morfosintaxis	Léxico	Semántica	Pragmática	Sociolingüística
ROL DEL DOCENTE SOSTÉN-APOYO	Instrumenta la materia, media ZDP. Potencia la pronunciación. Contexto prosódico, repite el <i>input</i>	Organiza la actuación. Delimita las variables de uso, explicita el referente, la relación.	Indica el objeto, elimina distractores (las partes).	Retroalimenta el prototipo, organiza las relaciones, explicita la categoría	Estructura organiza, facilita, planifica, (de)limita muestra, encarna y guía	Estructura, organiza, facilita, planifica, (de)limita muestra, encarna y guía, elimina distractores, limita variables
OBJETIVO	Pronunciación y comprensión de gestos de habla	Producción y comprensión de oraciones	Identifica, comprende y producir de lema	Integración en pequeños contextos	Adecuación e interacción al co-contexto comunicativo	Adecuación e interacción paulatina en sociedad.
CURRÍCULO	Procesual, espiralado, micro tarea	Procesual, espiralado, micro tarea	Procesual, espiralado, micro tarea	Procesual, espiralado, micro tarea	Procesual, espiralado, micro tarea	Procesual, espiralado micro tarea
MÉTODOS Y TÉCNICAS	Bimodal, visual, articulatorio oral	Mnemotécnica sin cantidad ni variables	Memoria visual	Denotación tipicidad, reagrupar asociación guiada visual, sin sinónimos	Secuencias, bimodal, relajación, micro tareas recuperar lo aprendido, tiempo de espera	Secuencias, bimodal, relajación, tiempo de espera
MATERIAL Y AYUDAS	Vídeos- imágenes con gestos de habla	Imágenes con frases, conjugación y declinación	Palabra-imagen completa, TIC, fotos, vídeos, referente natural	Mapa conceptual, visuales, cuadros esquemas	Pictogramas, imágenes, vídeos de actos de habla con funciones y gestos, TIC, juego libre	Pictogramas, imágenes, vídeos de actos de habla con funciones y gestos, TIC, juegos sociales

Referencias

- American Psychological Association (APA) (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (DSM-5) (5th ed.). Arlington, VA. Recuperado de <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596> el 10 de septiembre 2020.
- Ballerini, Arnaldo, Francesco Barale, Vittorio Gallese & Stefania Ucelli (2006). *Autismo. L'umanità nascosta*. Torino: Einaudi.
- Baron-Cohen, Simon (1989). The autistic child's theory of mind: a case of specific developmental delay. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 30: 285-297.
- Baron-Cohen, Simon (1991). The theory of mind deficit in autism: How specific is it? *British Journal of Developmental Psychology* 9/2: 301-314.
- Baron-Cohen, Simon (1995). *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*. Cambridge Mass, MIT Press.
- Baron-Cohen, Simon, Alan Leslie & Uta Frith (1985). Do children with autism have a theory of mind? *Cognition* 21: 37-46.
- Baron-Cohen, Simon, Dare A. Baldwin & Mary Crowson (1997). Do children with autism use the speaker's direction of gaze strategy to crack the code of language? *Child development* 68/1: 48-57.
- Bazzan, Chiara & Beatrice Benelli (2006). Se "tollerare" vuol dire "parlare": la capacità definitoria nei disturbi dello spettro autistico. *Autismo e disturbi dello sviluppo* 4/3: 63-81.
- Brandi, Luciana (2005). Linguaggio e comunicazione: disgiunzioni autistiche. *Quaderni del Dipartimento di Linguistica dell'Università di Firenze* 15: 169-192.
- Bruner, Jerome (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Chomsky, Noam (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge Mass: MIT Press.
- Filipek, Pauline A., Pasquale J. Accardo, Grace T. Baranek, Edwin H. Cook Jr., Geraldine Dawson, Barry Gordon, Judith S. Gravel, Chris P. Johnson, Ronald J. Kallen, Susan E. Levy, Nancy J. Minshew, Barry M. Prizant, Isabelle Rapin, Sally J. Rogers, Wendy L. Stone, Stuart Teplin, Roberto F. Tuchman & Fred R. Volkmar (2000). Practice parameter: Screening and diagnosis of autism Report of the Quality Standards

- Subcommittee of the American Academy of Neurology and the Child Neurology Society. *Neurology* 55: 468–479.
- Frawley, William (2000). *Vygotsky y la Ciencia Cognitiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Freddi, Giovanni (1994). *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*. Torino: UTET Libreria.
- Frith, Uta (1989). *Autism: Explaining the enigma*. Oxford: Blackwell.
- Frith, Uta (2001). Mind Blindness and the brain in autism. *Neuron* 32: 969–979.
- Frith, Uta (2016). *Why is it difficult for people with autism to interact with other people?* Serious Science. Recuperado de <https://youtu.be/N6yIH-LYjOM> el 10 de septiembre 2020.
- Frith, Uta & Francesca Happé (1994). Language and communication in autistic disorders. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences* 346/1315: 97-104.
- Gradin, Temple (1995). *El autismo y el pensamiento visual: su influencia en mi trabajo profesional*. Nueva York: Vintage Press.
- Grosso, María Laura (2020). Didáctica inclusiva de la lengua española en la escuela secundaria para estudiantes con TEA. *Hispanista* XX/80: 1-14.
- Happé, Francesca (1997). Central coherence and Theory of Mind in autism: reading homographs in context. *British Journal of Developmental Psychology* 15: 1-12.
- Happé, Francesca (1998). *Introducción al autismo*. Alianza Editorial: Madrid.
- Hobson, Peter (1990). On acquiring knowledge about people and the capacity to pretend: Response to Leslie (1987). *Psychological Review* 97/1: 114-121.
- Hobson, Peter (1991). Against the theory of 'theory of mind'. *British Journal of Developmental Psychology* 9/1: 33-51.
- Hobson, Peter (1993). *Autism and the development of mind*. UK: Erlbaum Associates Ld Hove.
- Hobson, Peter & J. A. Meyer (2005). Foundations for self and other: a study in autism. *Developmental Science* 8/6: 481–491.
- Honorable Congreso de la Nación Argentina. (2014). *Ley 27.043 Declárase de Interés Nacional el abordaje integral e interdisciplinario de las personas que presentan Trastornos del Espectro Autista (TEA)*. Recuperado de

- <http://www.senado.gov.ar/parlamentario/parlamentaria/24008/downloadOrdenDia> el 9 de noviembre 2019.
- Iacoboni, Marco (2008). *Mirror Neuron Hypothesis of Autism*. M.I.N.D. Institute Lecture Series on Neurodevelopmental Disorders, en Uctelevisión.
- Iacoboni, Marco (2009). Imitation, Empathy, and Mirror Neurons. *Annual Review of Psychology* 60: 653-670.
- Karmiloff-Smith, Annette (1994) *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza.
- Karmiloff-Smith, Annette (1998). Developmental itself is the key to understanding developmental disorders. *Trends in Cognitive Sciences* 2/10: 389-398.
- Lord, Catherine, Helen Tager-Flusberg & Rhea Paul (2005). Language and communication in autism. En D. J. Cohen & F. R. Volkmar (Eds.), *Handbook of autism and pervasive development disorders*. New York: John Wiley 335-364.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (1990). *CIE-10. Décima Edición de la Clasificación Internacional Estadística de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud*. Ginebra: Autor. Recuperado de <http://ais.paho.org/classifications/Chapters/> el 10 de septiembre 2020.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2018). *CIE-11. Undécima Edición de la Clasificación Internacional Estadística de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud*, Ginebra: Autor. Recuperado de <https://icd.who.int/browse11/l-m/es> el 10 de septiembre 2020.
- Ozonoff, Sally, Bruce F. Pennington & Sally J. Rogers (1991). Executive function deficits in high-functioning autistic individuals: a relationship to theory of mind. *Journal of child psychology and psychiatry* 32/7: 1081-1105.
- Pennington, Bruce, Sally Rogers, Loisa Bennedetto, Elizabeth McMahon Griffith, D. Taffi Reed & Vivian Shyu (2000). Pruebas de la validez de la hipótesis de la disfunción ejecutiva en el autismo. En James Russel (Ed.), *El autismo como trastorno de la función ejecutiva*. Madrid: Editorial Médica Panamericana SA, 139-175.
- Perkins, Michael, Sushie Dobbins, Jill Boucher, Simone Bol & Paul Bloom (2006). Lexical Knowledge and Lexical Use in Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 36: 795-805.
- Piaget, Jean (1972). *La epistemología de las relaciones interdisciplinarias*. En Léo Apostel et al. *L'Interdisciplinarité. Problèmes d'Enseignement et de Recherche dans les Universités*, París: OCDE, 131-144.

- Porcelli, Gianfranco (1998). *Educazione linguistica e valutazione*. Torino: Petrini.
- Rapin, Isabelle & Michelle Dunn (2003). Update on the Language Disorders of Individuals on the Autistic Spectrum. *Brain & Developmental* 25: 166-172.
- Selinker, Larry (1972). Interlanguage. *IRAL* 10/3: 209-231.
- Shriberg, Lawrence, Rhea Paul, Jane L. McSweeney, Ami Klin, Donald J. Cohen & Fred R. Volkmar (2001). Speech and prosody characteristics of adolescents and adults with high-functioning autism and Asperger syndrome. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 5: 1097-1115.
- Tager-Flusberg, Helen (1989). A psycholinguistic perspective on language development in the autistic child. En Dawson (Ed.), *Autism: Nature, diagnosis, and treatment*. New York, US: Guilford Press, 92-115.
- Tager-Flusberg, Helen (1994). Dissociations in form and function in the acquisition of language by autistic children. En Tager-Flusberg (Ed.), *Constraints on language acquisition: Studies of atypical children*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 175-194.
- Vianello, Renzo (2011). *Disabilità cognitive (nell'ottica per cui la comprensione dello sviluppo atipico favorisce anche la comprensione dello sviluppo tipico e più in generale il funzionamento della mente)*. UniPD: Padova.
- Volden, Joanne & Catherine Lord (1991). Neologisms and idiosyncratic language in autistic speakers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 21/2, 109-130.
<https://doi.org/10.1007/BF02284755>
- Vygotsky, Lev (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro.