

Grosso, M. L.

“Lengua española a estudiantes con autismo: estrategias inclusivas en la enseñanza de las rutinas”
2024. *Sabir International Bulletin of Applied Linguistics*, 4: 111-126.

LENGUA ESPAÑOLA A ESTUDIANTES CON AUTISMO: ESTRATEGIAS INCLUSIVAS EN LA ENSEÑANZA DE LAS RUTINAS

SPANISH LANGUAGE TO STUDENTS WITH AUTISM: INCLUSIVE STRATEGIES IN TEACHING ROUTINES

GROSSO, Laura María

Pontificia Universidad Católica Argentina

marialaura.grosso@unc.edu.ar

Resumen

Este trabajo **presenta** un abordaje interdisciplinario, para proponer estrategias concretas de enseñanza de la lengua en la escuela secundaria a estudiantes con autismo. Los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) presentan problemáticas en el lenguaje y la comunicación. Por lo que, la enseñanza de lenguas resulta comprometida y requiere una reflexión tanto de los presupuestos curriculares como una adecuación de las prácticas didácticas. El **objetivo** de este artículo es proponer algunas estrategias inclusivas orientadas al estilo de aprendizaje de estudiantes con autismo para enseñar una Unidad de Aprendizaje (UdA) orientada a intereses personales como ‘las rutinas’. En **conclusión**, privilegiando su estilo de aprendizaje se andamian aprendizajes disciplinares y transversales que promueven la inclusión y la accesibilidad educativa.

Palabras claves: enseñanza del español, estudiantes con TEA, inclusión, estrategias glotodidácticas, rutinas

Abstract. This work presents an interdisciplinary study, to propose concrete language teaching strategies in high school for students with autism. Students with Autism Spectrum Disorder (ASD) have language and communication problems. Therefore, the learning of the language is compromised and requires both a reflection of the curricular budgets and an adaptation of the didactic practices. The objective of this article is to propose some inclusive strategies oriented to the learning style of students with autism to teach a Learning Unit oriented to personal interests such as 'routines'. In conclusion, by prioritizing their learning style, a disciplinary and transversal learning is sought that promotes inclusion and accessibility to left-wing education, identity, literate person, historical person.

Keywords: teaching Spanish, students with ASD, inclusion, glottodidactic strategies, routines

1. Introducción

Las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) presentan características propias que constituyen una condición diagnóstica, según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1990, 2018) y la *American Psychological Association* (APA, 2013), con dificultades en el área de la lingüística y la comunicación, patrones de comportamiento e intereses restringidos y repetitivos.

Dichas dificultades son abordadas por diferentes modelos teóricos actuales. Las teorías de la mente (TM) (Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985, 1986; Baron-Cohen 1989, 1991^b, 1995; Baron-Cohen, Baldwin y Crowson 1997; Frith 1989, 2001, 2006, 2013, 2016, Tager-Flusberg 1995, Douglas 2012, Markman y Wachtel 1988), el modelo sociocomputacional de control (Frawley, 2000), la teoría de la relación interpersonal del modelo afectivo (Hobson 1990, 1991, 1993; Hobson y Meyer, 2005; Lee, Hobson y Chiat 1994), el sistema de las Neuronas Espejo (NS) (Rizzolatti 2005, Rizzolatti y Arbib 1998, Rizzolatti y Craighero 2004, Iacoboni 2008, 2009), las funciones ejecutivas (FE) (Ozonoff, Pennington y Rogers 1991, Pennington et al. 1999, Czeremainski, Bosa y Salles, 2013), el modelo de la Coherencia Central (CC) (Tager-Flusberg, 1985, 1989, 1994, 1995, Frith y Happé 1994, Happé 1997, 1998, Happé y Frith 2006) son modelos que abordan al autismo desde diferentes posiciones.

Cada una de estas perspectivas visibiliza las potencialidades y las dificultades que, en la escuela, se consideran necesidades educativas (NE) del estudiante con autismo. Así, también,

los modelos de lengua y de desarrollo psicolingüístico que sostienen y los perfiles que de ellos derivan permiten establecer un estilo lingüístico-comunicativo-relacional de aprendizaje. Considerando estos perfiles de personas con TEA, se pueden proponer estrategias de enseñanza de la lengua española (LE) (Grosso, 2020b). Saber el modo en que se aprende guía el modo de enseñar conocimientos, habilidades y competencias. En lo que aquí compete, el objeto a enseñar es el español.

Las estrategias que se seleccionan para favorecer el estilo de aprendizaje del autismo se derivan justamente de dicho perfil psicopedagógico que emerge de las explicaciones de modelos psicológicos. La interdisciplinariedad es constitucional de las didácticas; la didáctica inclusiva aborda las NE para favorecer el aprendizaje atípico según los requerimientos, personales e individuales, de cada condición diagnóstica.

El objetivo de este artículo es proponer *buenas prácticas* docentes, acercando algunas estrategias inclusivas orientadas al estilo de aprendizaje de estudiantes con TEA para enseñar una Unidad de Aprendizaje (UdA) de LE. Dicha UdA abarca un área de interés particular y personal como son las rutinas cotidianas. Por lo que, la temática se acerca a experiencias directamente abordables. Adecuar la enseñanza del español en la escuela implica ajustar el enfoque glotodidáctico al estilo de aprendizaje, en este caso, del TEA según las características de su condición diagnóstica (Grosso, 2022c) y da cuenta de una educación inclusiva y accesible.

2. El aprendizaje de lenguas en el TEA

El aula es el entorno educativo donde se realizan las prácticas de enseñanza-aprendizaje. El paradigma de inclusión define, nombra, visibiliza, legaliza y administra las estrategias para acceder y participar social y civilmente en cada ámbito que le corresponde, contemplando el bienestar, el bien hacer y el pleno desarrollo del sí mismo. La perspectiva inclusiva retoma la idea de igualdad en la diversidad, desde la heterogeneidad (Grosso, 2020c). La inclusión escolar garantiza el aprendizaje según cada programa individual (Grosso, 2021a, 2021b).

La inclusión de los estudiantes con TEA responde a sus diferentes NE con relación a un determinado contexto de enseñanza. Para ello, las barreras educativas que contribuyen a las dificultades se abordan a través de didácticas inclusivas que se orientan según el perfil pedagógico de cada aprendiz.

Desde el punto de vista didáctico, la programación curricular predispone una adecuación del plan de estudios (programas individualizados¹) en función del estilo pedagógico del estudiante con TEA. Para proyectar las UdAs, se tienen en cuenta el diagnóstico de discapacidad y el perfil dinámico funcional (PDF). Ambos especifican las áreas de dificultad y las potencialidades.

El estilo de aprendizaje da cuenta de las distintas maneras en que se puede aprender (Keefe, 1988). El aprendizaje atípico funciona en contextos inclusivos altamente estructurados, pautados, temporalizados, guiados y previsibles; sobretodo, pensados y diseñados según el perfil y el estilo individual, contemplando activamente la diversidad. El estilo de aprendizaje conlleva la manera preferencial de aprender considerando los perfiles neuropsicológicos (Grosso, 2022c).

Según Grosso, (2020b: 20) la enseñanza inclusiva de LE a estudiantes con autismo «se realiza con un enfoque que genere configuraciones de apoyo para un estilo de procesamiento *top-down* cognitivo-afectivo-empático», es decir que el conocimiento, la habilidad o la competencia en español a enseñar requiere de ajustes para potenciar el modo en que circula la información en sentido arriba-abajo. En este sentido, el procesamiento *top-down* atípico en el TEA requerirá apoyos para anticipar, prever, completar, activar recuerdos e inhibir estímulos irrelevantes. Igualmente, los ajustes han de considerar un estilo *bottom-up* cognitivo-afectivo-empático de aprendizaje. Para poder andamiar el aprendizaje del español y potenciar las dimensiones sensibles del TEA, entonces, la enseñanza tiene que priorizar elementos que se aprenden de un modo serial, secuencial, implícito, con pocas variables y estímulos sobresalientes.

El estilo de aprendizaje del TEA requiere una didáctica inclusiva para el autismo. De los modelos psicológicos del TEA, se derivan los perfiles pedagógicos que privilegian ciertos estilos cognitivos, afectivos y biológicos, que permiten guiar las configuraciones de apoyo del estudiante. El aprendizaje de las personas con TEA requiere una enseñanza con un enfoque que revise los presupuestos glotodidácticos para contemplar la heterogeneidad de manifestaciones lingüísticas, comunicativas y sociales y la diversidad de condiciones humanas.

¹ PPI, Programa Pedagógico para la Inclusión (Bs. As., Argentina) o Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión (Córdoba, Argentina).

Las dificultades derivadas de la condición diagnóstica se pueden revertir con estrategias de intervención inclusivas que transformen esas dificultades en una zona de desarrollo próxima, (ZDP, Vygotsky, 1964) donde realizar paulatinamente el andamiaje en las actividades de lengua.

3. Didáctica inclusiva de la lengua española para estudiantes TEA

Una didáctica inclusiva del español para estudiantes con TEA se propone teniendo en cuenta las características individuales de cada aprendiz con TEA y realizando un recorrido individualizado con un programa que estructure, explicita y controle de un modo guiado, paulatino y focalizado los conocimientos, habilidades y competencias de la LE (Grosso, 2022c). Cada programa individualizado realiza una operación de adecuación glotodidáctica del enfoque, de los lineamientos del ministerio y predispone los métodos y estrategias educativas según el perfil del aprendiz con TEA. Esta adecuación no se traduce en términos de transposición didáctica sino pedagógica. La enseñanza sigue el estilo de aprendizaje según su condición neurocognitiva, afectiva, comportamental y personal.

Las barreras, dificultades o hiperhabilidades educativas que generan NE en los estudiantes con TEA, en el aula, se trabajan con el docente integrador, sostén o apoyo. El docente integrador es una herramienta, un medio externo que estructura, organiza, (de)limita y guía motiva el proceso entre lo que el estudiante sabe hacer solo (zona de desarrollo real, ZDR) y las tareas a realizar con el soporte de un adulto (Grosso, 2022c). En ese recorrido se potencia el aprendizaje para generar una ZDP, mayor autonomía, control y dominio de sus procesos, para hacerlo consciente de sus habilidades, más seguro de sus capacidades y para poder superar sus propias dificultades. El docente de apoyo posibilita la emergencia del control emotivo, ejecutivo y representacional de la materia lengua a aprender, instrumentaliza el contenido disciplinar, no diseña el programa de lengua (Grosso, 2020b).

Entonces, según las características propias del espectro lingüístico-comunicativo del TEA, la enseñanza inclusiva de lenguas, se realiza con un enfoque con ajustes para un estilo de procesamiento predominantemente *top-down* y potencie y privilegie un estilo de control *botton-up* para poder andamiar el aprendizaje del español y potenciar las dimensiones sensibles del TEA en el proceso educativo (Grosso, 2022c).

Los enfoques estructurales, centrados en el sistema de la lengua, no se adecuan al estilo de aprendizaje porque tanto los elementos abstractos como metalingüísticos dificultan el procesamiento en los TEA. Separar forma y significado, declinar verbos, describir el sistema de la lengua son actividades que contribuyen a acentuar sus dificultades, justamente porque un enfoque *top-down*, donde se requiere información accesible de diferentes dominios simultáneamente, resulta una barrera para el aprendizaje en los TEA. Según las FE, en los TEA, hay una falta de transferencia del conocimiento lingüístico nuevo aprendido de un dominio a otro, denominado en general como inflexibilidad (Grosso, 2020b).

Igualmente, los enfoques comunicativos que sólo describen el uso en forma exhaustiva no van de acuerdo con el estilo de aprendizaje del TEA, ya que la variabilidad de usos y la cantidad de reglas resultan limitantes. Según la FE y Frawley (2000), en el autismo la comprensión de cómo funciona comunicativamente el lenguaje o el lenguaje reflexivo, recursivo o el metalenguaje resultan problemáticos (Grosso, 2020b). Asimismo, insistir en que el estudiante aprehenda las razones y los efectos de la elección de una forma lingüística concreta, las intencionalidades de una elección, las convenciones para usar una determinada expresión también resultan problemáticos para trabajar con personas con autismo ya que, según la TM, en los TEA, hay una ausencia de reconocimiento de las propias intenciones comunicativas y de conciencia de los propios conocimientos lingüísticos (Grosso, 2020b).

El enfoque por tareas es una metodología desarrollada a partir del enfoque comunicativo que supone una tarea final o macrotarea, después de una serie de pequeñas tareas o microtareas que permitirán que el estudiante llegue hasta ese final con las herramientas lingüísticas, comunicativas y pedagógicas necesarias para su resolución. La creación de este producto material se concibe como una motivación para la actividad al proponer problemas prácticos de comunicación. Para ello, tiene en cuenta los intereses, necesidades y el cotidiano de los estudiantes.

Un enfoque por tareas, con ajustes según el estilo de aprendizaje del autismo, contribuye a una enseñanza inclusiva del español. Por lo tanto, el aprendizaje de lenguas del TEA inicia con las leyes de inclusión y con enfoques glotodidácticos adaptados a su estilo de aprendizaje (Grosso, 2020a). La enseñanza de lenguas, entonces, ha de privilegiar procesos inductivos, implícitos y procesales, tendiendo a la explicitud de un modo paulatino y usando pocas categorías accesibles, controlables, redescribibles (Karmiloff-Smith, 1994) que en el TEA serían de procesamiento *botton-up*.

Articular los conocimientos, habilidades y competencias en lengua con las prácticas comunicativas concretas vinculadas a intereses personales y experiencias de vida reales, es una propuesta acorde a los TEA, donde el estudiante induce, usa y va construyendo su competencia en español, como la descripción de las rutinas *a posteriori*. La teoría del control plantea que, en los TEA, hay facilidad de mantener un tema, rutinas, recodificaciones (Grosso, 2020b). Se aprenden *mientras* se usan y, luego, se repite, se memoriza y se reflexiona en un proceso mediado (Vygotsky, 1964), organizado, pautado y delimitado de redescrpciones representacionales (Karmiloff-Smith, 1994) del sistema de la lengua en situaciones concretas.

El objetivo de cada UdA es realizar un trabajo final *breve* adaptado a niveles lingüísticos y comunicativos accesibles, controlables, explícitos con tareas cortas que no generen dificultad ni estrés cognitivo-perceptivo-afectivo y fortalezcan las habilidades que ya poseen. Este aprendizaje requiere el soporte del docente integrador que atienda las dimensiones de NE del estudiante con TEA. Entre el docente de español con su enfoque glotodidáctico y el docente sostén-apoyo integrador se pone el cuerpo interdisciplinar en el proceso cotidiano de inclusión escolar.

4. Estrategias inclusivas de la lengua española para estudiantes con TEA

Las estrategias didácticas son decisiones orientadas, conscientes e intencionales que responden al *cómo* enseñar en la escuela español, *qué enseñar* de la LE (y desde dónde, el enfoque) según un *quién* aprende (estudiantes con estilos de aprendizajes, nivel de instrucción).

Las estrategias didácticas de cómo enseñar lengua implican una selección atenta de conocimientos, habilidades y competencias (según el currículum oficial) de un programa escolar. Por lo tanto, la programación anual en LE implica considerar objetivos, UdAs, estrategias, metodologías, actividades didácticas, materiales, evaluaciones a estudiantes de la escuela.

Ahora bien, un estudiante con un diagnóstico de TEA presenta dificultades de comunicación, de lenguaje, de interacción social y posee patrones de comportamiento e intereses restrictivos que dan cuenta de un estilo de aprendizaje atípico. Pero, sobre todo, comprometen la disciplina a enseñar justamente porque el objeto es la LE.

El estilo de aprendizaje es la manera en que el estudiante interactúa, percibe, responde, interpela, reacciona, siente y se comporta en un entorno de aprendizaje. El estilo de aprendizaje

atípico guía la planificación inclusiva de la programación de español cuyas estrategias inclusivas han de estar consideradas y diseñadas en función del estudiante con este perfil diagnóstico.

Dentro del programa de lengua, se puede plantear una UdA como ‘las rutinas’ donde se plantee el describir las actividades cotidianas. La organización horaria, cotidiana es un área de interés cercana a la experiencia diaria que, en los TEA, se trabaja con agendas muchas veces visuales. Para ello, se enseña a leer, pedir y dar la hora y, junto con dicha función comunicativa, se introduce lentamente el léxico de los hábitos con pocos contenidos gramaticales y con ciertos contextos que darían lugar al uso, por parte del estudiante: la casa, la escuela. Considerando la complejidad del TEA, se puede, igualmente, evaluar si introducir o no expresiones para expresar gustos y preferencias, con las estructuras gramaticales que acompañan al verbo *gustar* (evitar sinónimos en la etapa de adquisición-aprendizaje inicial, ya que, según la teoría de control, la TM y las FE las personas con TEA tienen dificultades con los sinónimos, Grosso, 2020b)

Los objetivos la expresión lingüístico-comunicativa de las rutinas, la hora y horario de actividades cotidianas, ordenar las secuencias en el tiempo, ampliar el vocabulario de palabras concretas, favorecer la recuperación léxica, la comprensión de breves textos, potenciar la memorización (según la teoría del control la memoria léxica y la memoria verbal son habilidades salientes en los TEA, Grosso, 2020b).

Ahora bien, según las FE, las personas con TEA manifiestan dificultades para organizar el material y planificar las acciones presentes y futuras. Por lo tanto, un estilo de aprendizaje del TEA requiere soportes y andamiajes en dichas funciones ejecutivas. Una estrategia didáctica es la representación gráfica del tiempo en agendas visuales. En dichas agendas, se pueden colocar las acciones con los verbos correspondientes a cada evento y una foto/imagen del aprendiz: despertarse, alzarse, desayunar, lavarse, cambiarse, ir a la escuela, estudiar, volver de la escuela, almorzar, descansar, ir a dormir. Dichas agendas, organizan la representación temporal según los horarios de cada día con imágenes que favorecen la comprensión, con un procesamiento que no requiere mantener *online* varios dominios la lengua. La utilización de esas agendas ya creadas son un material que permite enseñar, desde la ZDR, diferentes competencias (comunicación en y con la lengua, competencia matemática como el cálculo horario, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de la iniciativa, autonomía).

Otra estrategia de las FE es anticipar la actividad y guiarlo en la organización de una tarea. Se secuencia la tarea en diferentes pasos: primero, el léxico; luego, los horarios con sus

funciones de *pedir y dar la hora* con imágenes de relojes, las partes del día, los días de la semana. Por otro lado, se diseña una secuencia limitada de eventos con el dibujo de las acciones, en cada horario, por cada día de la semana. El vocabulario en español, al principio limitado a un número reducido de elementos, se amplía gradualmente. Luego se organiza la agenda y se colocan las acciones en su lugar. Finalmente, se enumeran, según la hora de cada día, las rutinas.

Una estrategia eficaz es tomar notas y cargar las actividades en un único archivo (por ejemplo, *Jamboard*). Se prepara con antelación, en casa y se puede ir modificando y añadiendo lo que se hace en clase. Al final, hay un único documento que recoge el trabajo hecho sobre ese tema y que se puede publicar en la *Classroom* de lengua/clase. Las destrezas (producción y comprensión oral y escrita) se modulan en función del perfil. Es decir, algunas personas con TEA presentan un desarrollo de la producción oral con limitaciones tales que la expresión resulta nula. Para ello, esta estrategia, el uso de la escritura por computadora y las TICS facilitan la producción.

Según la CC, las personas con TEA manifiestan dificultades en la integración de la información a nivel oracional, textual, contextual y social. Una estrategia inclusiva, siguiendo esta Uda, es dar indicaciones claras, concisas, cortas. Para ello, una estrategia es establecer actividades de unión de palabra-imagen. Siguiendo con el ejemplo anterior, la actividad de identificación de eventos, ‘desayunar’, ‘lavarse los dientes’, ‘cambiarse’ e ‘ir a la escuela’ se puede realizar con consignas breves asociadas a imágenes organizadas temporalmente: ‘primero’, ‘luego’ y ‘posteriormente’, se va a la escuela. Es preferible utilizar las acciones cotidianas que realmente hace el estudiante, con sus gustos personales (que se encuentran en los documentos personales de la escuela, como el Perfil Dinámico Funcional).

Otra dificultad que plantea la CC es, también, la desambiguación de palabras en un contexto lingüístico (Frith y Snowling; 1983). Entonces, conviene realizar expresiones en donde la parte del día ‘mañana’ no se confunda con ‘el día después de hoy’.

Según la TM, las personas con TEA manifiestan dificultades en adquirir-aprender un vocabulario que implique el vínculo del objeto entero. Muchas investigaciones mostraron que, al oír un nombre nuevo, los niños identifican el objeto entero indicado por el adulto y no los rasgos (color, grandeza, posición o una parte del objeto) (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2001). El vínculo del objeto entero dependería de algunos aspectos generales del funcionamiento del sistema perceptivo. El vínculo del objeto entero es un proceso de acoplamiento del significado

a la palabra y al objeto (Waxman y Booth, 2000). Una estrategia inclusiva para el TEA es generar procesos de vínculos explícitos y evidentes, con pocos rasgos distractores del objeto. Por ejemplo, acoplar la palabra a la imagen sin detalles. Siguiendo con el ejemplo anterior, la actividad de ‘pedir y dar la hora’, se pueden usar relojes analógicos, con pocos detalles sobresalientes y el número claro, con un vocabulario limitado a un número de elementos que se amplía gradualmente, sin sinónimos (evitando así el sobrecargo cognitivo de memorizar un número excesivo de palabras).

Según la teoría de control, las personas con TEA manifiestan dificultades pragmáticas del intercambio, manejo de la interacción (como puede ser, iniciar conversaciones), conocimiento principal y secundario (Frawley, 2000). Una estrategia es iniciar la conversación guiando el diálogo con indicaciones cortas (el saludo inicial, la pregunta sobre la hora o el día). Para estas actividades, sirven las agendas y las imágenes del intercambio de: palabras, objetos, ‘la acción asociada a la hora’. El uso de verbos de actividad, de movimiento y de cambio de estado no resulta una dificultad en los TEA, según Frawley (2000), por lo que se puede construir la descripción de la jornada usando este vocabulario que facilita el intercambio. Asimismo, esta teoría plantea que los TEA tienen facilidad para mantener un tema y las rutinas, por lo que una estrategia inclusiva es partir desde esta actividad.

Según el modelo afectivo, las personas con TEA manifiestan dificultades con el uso del pronombre de la primera persona (Hobson, 1993). Una estrategia inclusiva es usar la repetición de frases en primera persona, guiando el uso del ‘yo’. Para indicar como ‘inicia la jornada’ se propone un comienzo de diálogo: ‘¿Qué hago hoy?’. Posteriormente, se propone la respuesta iniciando con: ‘yo los lunes me despierto temprano para ir a la escuela’. Luego, se espera la repetición de dicha respuesta por parte del estudiante cuya fortaleza es la repetición y memorización de palabras (FE).

Según la NS, las personas con TEA manifiestan dificultades de imitación de acciones complejas, como es la coordinación motora-lingüística (Rizzolatti y Craighero, 2004). Coordinar ver la hora, recordar qué se hace X día a esa hora y realizar la descripción es una acción compleja que requiere el uso de diferentes FE y el procesamiento central de información de diferentes módulos. Una estrategia es simplificar la acción: usar solo la repetición de frases o el gesto de ver la hora/reloj.

5. Conclusiones

Las estrategias inclusivas en LE para estudiantes con autismo responden al cómo enseñar lengua a aprendices con dicho diagnóstico y acatan el paradigma actual de DDHH, para la formación del ciudadano participativo. Para enseñar lengua de un modo accesible, con equidad, inclusividad, eco-sostenibilidad se parte de la diversidad para un aprendizaje significativo en función del perfil psico-neuro-pedagógico.

La enseñanza del español a estudiantes con TEA implica la adecuación del enfoque didáctico al estilo del TEA según la propia condición cognitiva, afectiva, comportamental y personal. Para ello, ha de adaptar la programación curricular al estilo de aprendizaje del autismo. Por lo tanto, se requiere una selección de los niveles de conocimientos, habilidades y competencias a aprender para la realización de pocas tareas lingüísticas y comunicativas específicas que se programen en función del perfil cognitivo, dinámico y funcional del estudiante. De este modo, se pueden proponer intervenciones estratégicas.

Proponer *buenas prácticas* docentes es reflexionar sobre estrategias de accesibilidad; en este caso, sobre una UdA de LE. Dicha UdA se concibe desde un área de experiencia e interés particular y personal del estudiante, como son las rutinas cotidianas. Este tema se relaciona con dominios lingüístico-comunicativos y cognitivos que resultan atractivos y para los cuales las personas con TEA no manifiestan dificultades. Partir de las potencialidades o habilidades es una estrategia inclusiva que facilita no sólo la enseñanza disciplinar, sino también motiva a aprender y promueve otras competencias como son la autonomía y la socialización.

Esta propuesta permite trabajar la enseñanza del español (L1, L2 y L extranjera) en las escuelas y puede ampliarse a otras UdAs. Conocer el estilo de aprendizaje del TEA permite generar programaciones inclusivas de LE.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION.

2013. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA.

BARON-COHEN, S.

1989. “The autistic child’s theory of mind: a case of specific developmental delay”. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 30, 285-297.

Grosso, M. L.

“Lengua española a estudiantes con autismo: estrategias inclusivas en la enseñanza de las rutinas”
2024. *Sabir International Bulletin of Applied Linguistics*, 4: 111-126.

BARON-COHEN, S.

1991. “The theory of mind deficit in autism: How specific is it?”. *British Journal of Developmental Psychology* 9/2, 301-314.

1995. *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*, Cambridge Mass, MIT Press.

BARON-COHEN, S., LESLIE, A. & FRITH, U.

1985. “Do children with autism have a theory of mind?”. *Cognition* 21, 37-46.

1986. “Mechanical, behavioral and intentional understanding of picture stories in autistic children”. *British Journal of developmental psychology*, 4/2, 113-125.

BARON-COHEN, S., 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.

BRUNER, J.

1986. *El habla del niño*, Barcelona: Paidós.

CZERMAINSKI, F., ALVES BOSA, C. Y FUMAGALLI DE SALLES, J.

2013. “Funções executivas em crianças e adolescentes com transtorno do espectro do autismo: uma revisão”. *Psico*, Porto Alegre, 44/4, 518-525, https://www.researchgate.net/publication/262906280_Funcoes_Executivas_em_Crianças_e_Adolescentes_com_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo_Uma_Revisao [09/08/2020]

DOUGLAS, S.

2012. *Understanding actions, states, and events verb learning in children with autism*, Berlin: Mouton de Gruyter.

FRAWLEY, W.

2000. *Vygotsky y la Ciencia Cognitiva*. Buenos Aires: Paidós.

FRITH, U.

1989. *Autism: Explaining the enigma*. Oxford: Blackwell.

2001. “Mind Blindness and the brain in autism”. *Neuron* 32, 969–979.

2006. *Autism and the Brain's Theory of Mind*. M.I.N.D. Institute Lecture Series on Neurodevelopmental Disorders, UCtelevisión. <https://www.youtube.com/watch?v=nSk-KMTqFxy> [29/05/2011].

2013. *How cognitive theories can help us explain autism*. M.I.N.D. Institute Lecture Series on Neurodevelopmental Disorders, UCtelevisión.

Grosso, M. L.

“Lengua española a estudiantes con autismo: estrategias inclusivas en la enseñanza de las rutinas”
2024. *Sabir International Bulletin of Applied Linguistics*, 4: 111-126.

https://www.youtube.com/watch?v=7_qaz6b0Nsw&feature=youtu.be&app=desktop
[29/05/2011]

2016. *Why is it difficult for people with autism to interact with other people?* Serious Science.
<https://youtu.be/N6ylH-LYjOM> [10/09/2020].

FRITH, U. & HAPPÉ F.

1994. “Language and communication in autistic disorders”. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*.

1994. “Language and communication in autistic disorders”. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 346.

FRITH, U. Y SNOWLING, M.

1983. “Reading for meaning and reading for sound in autistic and dyslexic children”. *Journal of Developmental Psychology*, 1.

GROSSO, M. L.

2020a. “Didáctica inclusiva de la lengua española en la escuela secundaria para estudiantes con TEA”. *Hispanista*, XXI/80. <http://www.hispanista.com.br/Rostos/rosto80esp.htm>
[19/05/2021]

2020b. “La enseñanza del español como lengua extranjera a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista”. *Quintú Quimün*, 4. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/linguistica/article/view/2619> [19/05/2021]

2020c. “La inclusión en el enfoque glotodidáctico del español del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas”. *Hispanista*, XXI/83. <http://www.hispanista.com.br/Rostos/rosto80esp.htm> [19/05/2022]

2021a. “Programación Curricular Inclusiva en Escuela Secundaria de Córdoba (Argentina) para Estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA)”. *Búsqueda*, 8/1. <https://revistas.cecar.edu.co/index.php/Busqueda/article/view/e521> [19/05/2022]

2021b. “El autismo en los manuales diagnósticos internacionales: cambios y consecuencias en las últimas ediciones”. *Revista española de discapacidad*, 9/1. <https://www.cedd.net/redis/index.php/redis/article/view/743> [19/05/2022]

2021c. “Estrategias inclusivas en la enseñanza de la lengua española a estudiantes con autismo”. *Congreso Internacional de Investigación Academia Journals Puebla 2022*,

Grosso, M. L.

“Lengua española a estudiantes con autismo: estrategias inclusivas en la enseñanza de las rutinas”
2024. *Sabir International Bulletin of Applied Linguistics*, 4: 111-126.

14/3/06, 400-405. <https://static1.squarespace.com/static/55564587e4b0d1d3fb1eda6b/t/6301120dec96dc51648779f0/1661014548053/Tomo+03+-+El+Conocimiento+al+Alcance+de+Todos+-+Puebla+2022.pdf> [19/01/2023]

HAPPÉ, F.

1997. “Central coherence and Theory of Mind in autism: reading homographs in context”.
British Journal of Developmental Psychology 15, 1-12.

1998. *Introducción al autismo*. Alianza Editorial, Madrid.

HAPPÉ, F. Y FRITH, U.

2006. “The Weak Coherence Account, Detail-focused Cognitive Style en Autism spectrum disorders”. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 36/1, 5-25.

HOBSON, P.

1990. “On acquiring knowledge about people and the capacity to pretend: Response to Leslie” (1987). *Psychological Review*, 97/1.

1991. “Against the theory of ‘theory of mind’”. *British Journal of Developmental Psychology* 9/1, 33-51.

1993. *Autism and the development of mind*. UK: Erlbaum Associates Ld Hove, 1993.

HOBSON, P. Y MEYER, J. A.

2005. “Foundations for self and other: a study in autism”. *Developmental Science* 8/6, 481–491.

IACOBONI, M.

2008. *Mirror Neuron Hypothesis of Autism*. M.I.N.D. Institute Lecture Series on Neurodevelopmental Disorders, en Uctelevisión.

2009. “Imitation, Empathy, and Mirror Neurons”. *Annual Review of Psychology* 60, 653-670.

KARMILOFF, K. Y KARMILOFF-SMITH, A.

2001. *Pathways to language: From Fetus to Adolescent*. Cambridge: Harvard University Press.

KEEFE, J. K.

1988. *Profiling and Utilizing Learning Style*. Virginia: Reston NASSP.

LEE, A., HOBSON, R. P. Y CHIAT, S.

1994. “I, you, me, and autism an experimental study”. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24 2), 155-176. <https://doi.org/10.1007/BF02172094>

LORD, C., TAGER-FLUSBERG, H. Y PAUL, R.

2005. *Language and communication in autism*. En D. J. Cohen & F. R. Volkmar

Grosso, M. L.

“Lengua española a estudiantes con autismo: estrategias inclusivas en la enseñanza de las rutinas”
2024. *Sabir International Bulletin of Applied Linguistics*, 4: 111-126.

eds.). *Handbook of autism and pervasive development disorders*, 2º ed. New York: John Wiley 335-364.

MARKMAN, E. Y WACHTEL, G.

1988. “Children's use of mutual exclusivity to constrain the meanings of words”. *Cognitive psychology*, 20 (2), 21-157.

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA.

2017. *Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66 Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107. (17G00074 . <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00074/sg> [19/09/2021]*

ORGANIZZAZIONE MONDIALE DELLA SANITÀ (OMS).

2001. *ICF: International Classification of Functioning, Disability and Health*, Genève. OMS; trad. it. *Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute (ICF)*. Trento: Erickson, 2002.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS).

1990. *CIE-10. Décima Edición de la Clasificación Internacional Estadística de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud*. Ginebra: Editorial Médica Panamericana. <http://ais.paho.org/classifications/Chapters/> [19/01/2022]

2018. *CIE-11. Undécima Edición de la Clasificación Internacional Estadística de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud*, Ginebra: OMS. <https://icd.who.int/browse11/l-m/es> [19/05/2020]

OZONOFF, S., PENNINGTON, B. Y ROGERS, S.

1991 . “Executive function deficits in high-functioning autistic individuals: a relationship to theory of mind”. *Journal of child psychology and psychiatry*, 32, 7.

PENNINGTON, B., ROGERS, S., BENNETTO, L., MCMAHON GRIFFITH, E., TAFFI REED, D. Y SHYU, V.

1999. “Pruebas de la validez de la hipótesis de la disfunción ejecutiva en el autismo”. En Rus- sel. *El autismo como trastorno de la función ejecutiva*. Madrid: Editorial Médica Panamericana SA, 139-175.

Grosso, M. L.

“Lengua española a estudiantes con autismo: estrategias inclusivas en la enseñanza de las rutinas”
2024. *Sabir International Bulletin of Applied Linguistics*, 4: 111-126.

RESOLUCIÓN CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN N° 311.

2016. *Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad.*

Buenos Aires, 15 de diciembre de 2016. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res-311-cfe-58add7585fbc4.pdf>. [19/06/2020]

RIZZOLATTI, G.

2005. “Las neuronas espejo te ponen en el lugar del otro”. *El País*, el 19-10-2005.

RIZZOLATTI, G. Y ARBIB, M. A.

1998. “Language within our grasp”. *Trends Neuroscienze*, 21, 188–194. doi: 10.1016/s0166-2236(98)01260-0

RIZZOLATTI, G. Y CRAIGHERO, L.

2004. “The mirror neuron system”. *Annual Review Neuroscience*, 27. doi: 10.1146/annurev.neuro.27.070203.144230

TAGER-FLUSBERG, H.

1985. “The Conceptual Basis for referential Word Meaning in Children with Autism”. *Child development*, 56, 1167-1178. doi: [10.1111/j.1467-8624.1985.tb00185.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1985.tb00185.x)

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.

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.

1995. “Once upon a ribbit”: Stories narrated by autistic children”. *British Journal of Developmental Psychology*, 13, 45–59. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1995.tb00663.x>

VIANELLO, R.

2011. *Disabilità cognitive (nell'ottica per cui la comprensione dello sviluppo atipico favorisce anche la comprensione dello sviluppo tipico e più in generale il funzionamento della mente)*. UniPD, Padova.

VYGOTSKY, L.

1964. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro.

WAXMAN, S. Y BOOTH, A. E.

2000. “Principles that are invoked in the acquisition of words, but not facts”. *Cognition*, 77, 2.