



Adecuaciones curriculares de Lengua Española para estudiantes con autismo: propuesta de la unidad de aprendizaje "Presentaciones personales"

Recepción: 15/12/2023 | Revisión: 05/03/2024 | Aceptación: 20/03/2024 | Publicación anticipada: 20/11/2024 | Publicación: 01/03/2025



María Laura GROSSO

Universidad Nacional de Córdoba

marialaura.grosso@unc.edu.ar

<https://orcid.org/0000-0002-3448-5777>

Resumen: Este trabajo presenta un abordaje interdisciplinario entre la didáctica inclusiva y la Lengua Española, para proponer adecuaciones curriculares 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, en las interacciones sociales e intereses restringidos debido a su diagnóstico. Es por ello por lo que se compromete la enseñanza de lenguas y se hace necesaria una adecuación tanto de los presupuestos curriculares como de las prácticas didácticas. El objetivo de este artículo es proponer algunas adaptaciones orientadas al estilo de aprendizaje de estudiantes con autismo para enseñar una Unidad de Aprendizaje (UdA) compleja como es la presentación personal. La enseñanza inclusiva del español en la escuela requiere la adecuación del enfoque glotodidáctico al estilo de aprendizaje del TEA según las características propias de su condición diagnóstica. En conclusión, privilegiando un estilo de aprendizaje del TEA se proveen andamiajes para los aprendizajes disciplinares y transversales que promueven la inclusión y la accesibilidad educativa.

Palabras clave: enseñanza del español; autismo; inclusión; adecuaciones curriculares; presentaciones personales.

ADEQUACIONS CURRICULARS DE LLENGUA ESPANYOLA PER A ESTUDIANTS AMB AUTISME: PROPOSTA DE LA UNITAT D'APRENENTATGE "PRESENTACIONS PERSONALS"

Resum: Aquest treball presenta un abordatge interdisciplinari entre la didàctica inclusiva i la Llengua Espanyola, per proposar adequacions curriculars concretes d'ensenyament de la llengua a l'escola secundària a estudiants amb autisme. Els estudiants amb Trastorn de l'Espectre Autista (TEA) presenten problemàtiques en el llenguatge i la comunicació, en les interaccions socials i interessos restringits, pel seu diagnòstic. És per això que l'ensenyament de llengües es veu compromès i es fa necessària una adequació tant dels continguts curriculars com de les pràctiques didàctiques. L'objectiu d'aquest article és proposar algunes adaptacions orientades a l'estil d'aprenentatge d'estudiants amb autisme per ensenyar una Unitat d'Aprenentatge (UdA) complexa com és la presentació personal. L'ensenyament inclusiu de l'espanyol a l'escola requereix l'adequació de l'enfocament glotodidàctic a l'estil d'aprenentatge del TEA segons les característiques pròpies de la seva condició diagnòstica. En conclusió, privilegiant un estil d'aprenentatge del TEA es proveeixen bastides per als aprenentatges curriculars i transversals que promouen la inclusió i l'accessibilitat educativa.





Paraules clau: ensenyament de la llengua espanyola; autisme; inclusió; adequacions curriculars; presentacions personals.

CURRICULAR ADAPTATIONS IN SPANISH LANGUAGE FOR STUDENTS WITH AUTISM: PROPOSAL FOR THE LEARNING UNIT 'PERSONAL INTRODUCTIONS'

Abstract: *This work presents an interdisciplinary approach between inclusive didactics and the Spanish Language, to propose specific curricular adjustments for teaching the language in secondary school to students with autism. Students with Autism Spectrum Disorder (ASD) present problems in language and communication, in social interactions and restricted interests from their diagnostic condition. Therefore, the teaching of languages is compromised and requires an adaptation of both the curricular budgets and the didactic practices. The objective of this article is to propose some adjustments oriented to the learning style of students with autism to teach a Learning Unit complex, such as personal presentation. The inclusive teaching of Spanish at school requires the adaptation of the glottodidactic approach to the learning style of the ASD according to the characteristics of its diagnostic condition. In conclusion, by privileging a learning style of the TEA, disciplinary and transversal learning is scaffolded that promotes inclusion and educational accessibility.*

Keywords: *Spanish Language teaching; students; autism; inclusion; adaptations; personal presentations.*

Introducción

El autismo es un trastorno del neurodesarrollo que constituye una condición diagnóstica con dificultades en el área del lenguaje y la comunicación, patrones de comportamiento e intereses restringidos y repetitivos (APA, 2013, 2022; OMS, 2018). La actual denominación, Trastorno del Espectro Autista (TEA) da cuenta de la variabilidad de manifestaciones dentro de dicho diagnóstico.

Las dificultades que manifiestan las personas con TEA son abordadas por diferentes modelos teóricos actuales que, a su vez, describen y explican sus capacidades salientes. Las teorías de la mente (TM) (Baron-Cohen, 1991; Baron-Cohen, Baldwin y Crowson, 1997; Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985, 1986; Douglas, 2012; Frith, 2001, 2013, 2016; 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 y Hobson, 2006; Lee et al., 1994), el sistema de las neuronas espejo (NS) (Iacoboni, 2008, 2009; Rizzolatti, 2005; Rizzolatti y Arbib 1998; Rizzolatti y Craighero, 2004), las funciones ejecutivas (FE) (Czermainski, Bosa y Salles, 2013; Ozonoff et al., 1991; Pennington et al., 1999), el modelo de la Coherencia Central (CC) (Frith y Happé, 1994; Happé, 1996, 1997, 1998; Happé y Frith, 2006; Tager-Flusberg, 1985, 1989, 1994) son perspectivas que abordan al autismo desde diferentes posiciones.

Cada uno de estos modelos visibiliza las potencialidades y las dificultades del autismo, construyendo una caracterización explicativa según el encuadre. Cuando entran a la escuela, dichas características son consideradas necesidades educativas (NE) derivadas de la discapacidad,



en este caso, de un estudiante con TEA. En consecuencia, tener en consideración las descripciones y las explicaciones de adquisición y desarrollo psicolingüístico que sostienen dichos modelos permite establecer un estilo de aprendizaje según sus dimensiones lingüística, comunicativa y relacional. En base a ese estilo de aprendizaje, se pueden proponer adecuaciones en enseñanza de la lengua española. Saber el modo en que se aprende o cómo *no* se aprende guía el modo de enseñar conocimientos (saber lengua), habilidades (saber hacer con la lengua), competencias (usar ese saber hacer) y reflexiones (saber usar ese saber hacer) en Lengua Española.

Las adecuaciones que se seleccionan para enseñar Lengua Española según el estilo de aprendizaje del autismo se derivan justamente de dicho perfil psicopedagógico que emerge de las explicaciones de modelos psicológicos. De este modo, se realiza una operación transdisciplinaria (Piaget, 1972) para proponer, desde el cruce interdisciplinar, prácticas inclusivas para diferentes niveles de la glotodidáctica del español aplicadas a una Unidad de Aprendizaje (UdA). La didáctica inclusiva de la lingüística aplicada es la interdisciplina que aborda las NE para favorecer el aprendizaje atípico en lenguas según los requerimientos, personales e individuales, de cada condición diagnóstica. Es decir, este trabajo es innovador y transdisciplinar, porque realiza un análisis y una síntesis de los resultados científicos de diferentes disciplinas para ir más allá de los mismos, construyendo un objeto que emerge de dicha integración, proponiendo aplicaciones concretas de trabajo en la escuela y en el aula de español.

El objetivo de este artículo es proponer *adecuaciones curriculares*, acercando algunos ajustes inclusivos orientados al estilo de aprendizaje de estudiantes con TEA para enseñar una UdA de Lengua Española. Una UdA es un conjunto de actividades organizadas en función de un tema motivador, pertinente y acorde a los intereses y potencialidades de cada uno. Cada UdA se organiza en torno a un concepto clave, con secuencias de actividades apropiadas al estudiante, donde el centro es el aprendiz con sus gustos, ritmos, tiempos y características.

La UdA que aquí se trabaja abarca una dimensión personal que resulta tan necesaria como comprometida por la condición diagnóstica de un estudiante con TEA: "las presentaciones personales". La temática aborda la identidad y las experiencias de la propia vida, por lo que son contenidos y eventos accesibles a la memoria declarativa. Sin embargo, las personas con autismo muestran dificultades en la capacidad para reflexionar sobre el *sí mismo* por una falta de categorización del sí mismo con relación a los otros (Hobson y Meyer, 2005). Por tanto, el desafío en la enseñanza de lenguas es cómo ajustar el enfoque glotodidáctico a un estilo donde el aprendizaje permita articular la memoria y la imagen personal del estudiante sin comprometer las dimensiones problemáticas, para favorecer una educación accesible y una inclusión social.

1. El aprendizaje en estudiantes con TEA

La perspectiva inclusiva retoma el paradigma de Derechos Humanos (DDHH) que considera a la persona en igualdad de condiciones, para acceder y participar civil y socialmente 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, de equidad en la diversidad, desde la heterogeneidad (Grosso, 2020a). La inclusión escolar garantiza el aprendizaje según cada programa educativo individual y personal (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, tanto las barreras educativas como las habilidades salientes se abordan a través de adecuaciones del contexto y del currículo según el perfil pedagógico de cada aprendiz.

El estilo de aprendizaje hace referencia a las diferentes maneras en que se puede aprender (Keefe, 1988). Considerando los perfiles neuropsicológicos (Grosso, 2022), los estilos dan cuenta de las diversas maneras preferenciales de aprender. Teniendo en cuenta el desarrollo atípico del autismo, su estilo de aprendizaje manifestaría atipicidades que requerirían adecuaciones tanto del contexto como de los programas oficiales. De los modelos psicológicos del TEA, se pueden establecer perfiles pedagógicos que privilegian ciertos estilos cognitivos, afectivos y biológicos, que permiten guiar sus adecuaciones y las prácticas que de ellos derivan.

El estilo comportamental del TEA necesita una preparación y anticipación al cambio de contexto (FE), de las actividades, con guías personales como sostenes emocionales (Lee y Hobson, 2006) y organizacionales. Por otro lado, su estilo cognitivo-emotivo requiere de una atención guiada de la información relacional relevante (Hobson, 1990, 1993), de situaciones concretas, explícitas cuyas normas sean descritas en formatos preferentemente visuales (como pictogramas), con poca carga cognitiva-emotiva interactiva, con apoyos personales, concretos, permanentes, referentes y sostenes emocionales, orientadores de la cognición social (Frawley, 2000).

El estilo comunicativo del TEA permite comprender la dinámica de la comunicación social. Las personas con autismo requieren instancias explícitas del intercambio de información, necesitan la evidencia de los presupuestos que están en la base del procesamiento automático de la interacción. De otro modo, se pueden manifestar dificultades en la comunicación. Estos presupuestos implícitos, cuando se interactúa con personas con TEA, van evidenciados (la intencionalidad, por ejemplo, según las TM), temporalizados (generalmente, se tiende a una comunicación breve), mediados (con imágenes o TICS), explicitados (con repetición, señalización, visualización), controlados (los estímulos sonoros, como la prosodia), con ayudas organizativas, guías claras, sostenes emocionales, andamiajes de la cognición social (Frawley, 2000). Es decir, que las comunicaciones cotidianas han de ser explícitas, breves, declarativas. El estilo neurocognitivo-emotivo del aprendiz con TEA requiere una preparación al contexto para guiar, adaptar, calibrar las situaciones comunicativas concretas, explícitas cuyas normas sean iterativamente redescritas, con poca carga cognitiva-emotiva interactiva.

Asimismo, 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. Según Grosso, (2020b, p. 20) la enseñanza inclusiva de Lengua Española 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 los conocimientos, las habilidades y las competencias en el español a enseñar requieren 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 manejar la información de un modo global o general. Esto se manifiesta en las dificultades que manifiestan las personas con autismo en anticipar un plan de acción, prever consecuencias o resultados finales, completar el conjunto en sí, relacionar



diferentes dominios cognitivos, establecer actividades meta-reflexivas, metalingüísticas y de metaanálisis, activar recuerdos, entre otros. Desde el punto de vista de la glotodidáctica del español, se pueden considerar los modelos explicativos del TEA que describen su procesamiento *top-down* con las siguientes características:

1. Dificultades con el nombre propio (afectivo, TM)
2. Dificultades de comprensión y ausencia de producción de mentiras, sarcasmos, burlas e ironías (lo no literal) (TM, CC)
3. Dificultades con significados simbólicos compartidos (TM)
4. Atipicidad con gestos simbólicos convencionales (TM)
5. Dificultades con la imitación (TM, NS)
6. Dificultades para iniciar diálogos, juegos (TM)
7. Dificultades con las metarepresentaciones lingüísticas (CC, TM)
8. Lenguaje no reflexivo, no recursivo, sin metalenguaje (control, FE)
9. Dificultad de reconocimiento de las propias intenciones lingüísticas (TM)
10. Falta de conciencia sobre los propios conocimientos lingüísticos (TM)
11. Dificultades con las reglas no escritas, implícitos o convenciones (CC, control, TM)
12. Dificultades en la organización o planificación de textos o diálogos (FE)
13. Dificultad para enfocar el diálogo (control, FE)
14. Dificultades de monitoreo de una actividad lingüística (TM, control, FE)
15. Falta de inhibición de las conductas lingüísticas (repetición sin control: ecolalias) (FE)
16. Dificultades en la resolución de problemas de lenguaje (FE)
17. Dificultades en la categorización metalingüística (control, FE)
18. Inflexibilidad lingüística: no usar un conocimiento nuevo/aprendido (FE)
19. Dificultades en la desambiguación de homógrafos y homófonos en contexto (CC)
20. Dificultades en la comprensión global de un texto (CC)
21. Dificultades prosódicas (CC)
22. Dificultades con los pronombres; sin patrones interpersonales yo-otro (afectivo)
23. Dificultades con la deixis (todos los modelos)
24. Dificultades con el léxico emocional complejo o interno (afectivo)
25. Dificultades con verbos abstractos, mentales, sociales, de comunicación, de percepción, de deseo, de emoción (TM)
26. Dificultades semánticas (con los prototipos, los sinónimos) (control, TM, FE)
27. Dificultades metasemánticas: sin la significación más allá del significado (control)
28. Dificultades pragmáticas: funciones del acto de habla (pedido de información, denominación de objetos, protodeclarativos) (control, TM)
29. Dificultad comunicativa: como relación intersubjetiva del intercambio (afectivo, TM)
30. Incomprensión de cómo funciona comunicativamente el lenguaje (control, FE)
31. Inadecuación en la interacción comunicativa social (afectivo)
32. Ecolalias (todos)
33. Dificultad con preguntas con respuestas abiertas (CC, FE)
34. Lectura atípica (CC)
35. Sin integración global discursiva (contextual, social) (CC)
36. Comunicación atípica autolesiva (NS)
37. Baja representación de secuencias motoras intermodulares (cuerpo-lenguaje) (NS)
38. Dificultades en la percepción/imitación de gestos articulatorios (NS)

Las personas con autismo manifiestan, sin embargo, un procesamiento *bottom-up* cognitivo-afectivo de aprendizaje. Entonces, la enseñanza tiene que priorizar elementos que se aprenderían de un modo serial, secuencial, implícito, con pocas variables y estímulos o detalles sobresalientes. Para poder andamiar el aprendizaje y potenciar las dimensiones sensibles del TEA, una enseñanza que se enfoque en su procesamiento *bottom-up* ha de considerar las siguientes características:

1. Procesamiento de información con relevancia en los detalles, no el sentido global (CC)
2. Facilidad de mantener un tema, rutinas (control)
3. Repetición de la misma información (CC, FE)
4. Uso de información lingüística intermodular (control)
5. Fonológica típica (control)
6. Forma léxica y gramatical típicas (control)
7. Distinción clara de la especificidad, lo animado, el color, la forma, la función (control)
8. Léxico extraordinario/bizarro (control, CC)
9. Memoria léxica y memoria verbal (control)
10. Uso de verbos de actividad, movimiento, modal, auxiliar, estáticos, causales y el cambio de estado típicos (control)
11. Categorización léxico-semántica típica (TM, control)
12. Significados fijos (control)
13. Predominio de la denotación (control)
14. Organización semántica de sustantivos concretos (superordinado)(control, TM)
15. Literalidad en la comprensión de enunciados (FE)
16. Uso de protoimperativos (pedidos de acciones y de objetos, protestas) (TM)
17. Almacenamiento no categorial ni explícito de prototipos (control)
18. Expresiones emocionales-afectivas simples (afectivo)
19. Preferencia por preguntas con respuestas cerradas (FE)
20. Respuestas simples a preguntas breves (FE)
21. Lectura mecánica, descodificación típica (CC)
22. Producción lingüística con desarrollo típico (CC)

Las limitaciones, derivadas de esta condición diagnóstica se pueden paliar con adecuaciones inclusivas que transformen esas dificultades en una zona de desarrollo próxima (ZDP, Vygotsky, 1964) donde realizar, paulatinamente, el andamiaje en las actividades de lengua. Igualmente, las potencialidades en el TEA (la memoria léxica, Frawley, 2000; la discriminación de rasgos, CC, Happé, 1996) se pueden aprovechar para favorecer el aprendizaje y compensar las lagunas derivadas de las barreras.

2. Didáctica inclusiva de la Lengua Española para estudiantes TEA

Una didáctica inclusiva para el autismo se propone teniendo en cuenta las características individuales de cada aprendiz y realizando una programación individualizada (Programa Pedagógico para la Inclusión o Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión, PPI) con una adecuación del currículo de modo tal que estructure, explicita y controle de un modo guiado, gradual y focalizado los conocimientos, habilidades y competencias de lengua española (Grosso, 2022c). El PPI es un documento propedéutico a la inclusión y se elabora con el grupo de profesionales

que cotidianamente trabajan en el aula con el aprendiz con TEA: los enseñantes de la clase. Participan, igualmente, los padres o tutores, otros profesionales internos y externos a la institución escolar que interactúan con el grupo de la clase y con el estudiante con certificado de autismo (pedagogos, por ejemplo) y el apoyo de la unidad de evaluación clínica multidisciplinar.

Cada personalización del programa realiza una operación de adecuación glotodidáctica del enfoque, de los lineamientos ministeriales del currículo y los predispone según el perfil del aprendiz con TEA. Esta adecuación no se traduce en términos de transposición didáctica (del contenido disciplinar al contenido a enseñar) sino de ajuste pedagógico (a lo que puede aprender o al estilo de aprendizaje del aprendiz, independientemente de la edad cronológica o el grado de instrucción del estudiante). La enseñanza que sigue cada estilo de aprendizaje según su propia condición neurocognitiva, afectiva, comportamental y personal responde al paradigma de DDHH (inclusión) por su preocupación por la individualidad de la persona.

Para proyectar las UdAs, se tienen en cuenta el diagnóstico de discapacidad y el perfil dinámico funcional (PDF). Ambos documentos especifican las áreas de dificultad y las potencialidades (cognitiva, neuropsicológica, lingüística-comunicativa, relacional, motriz, sensorial, autonomía) de cada estudiante, independientemente de la edad cronológica (se tiene en cuenta la edad mental que va a indicar el grado y nivel de instrucción). Es decir, se parte de la zona de desarrollo real (ZDR, Vygotsky, 1964), lo que el estudiante sabe/puede hacer, considerando sus barreras al aprendizaje y a la participación: o sea, sus puntos fuertes y las limitaciones. Son las necesidades de aprendizaje del estudiante (expresadas en los documentos diagnósticos y funcionales) que determinan las adecuaciones, no las modalidades de educación, grado o nivel de instrucción.

Las adecuaciones de acceso al currículo, es decir, aquellos ajustes contextuales, permiten que las barreras, dificultades o habilidades salientes educativas derivadas de NE se trabajen con el/la docente integrador/a o sostén, ya que los estudiantes con discapacidad certificada entran en muchas instituciones acompañados por docentes de apoyo a la inclusión (Italia y Argentina, Grosso 2021c). El/la docente integrador/a es un mediador externo que funciona según las NE del aprendiz: estructura, organiza, (de)limita, guía y motiva el proceso de enseñanza/aprendizaje entre la ZDR (lo que el estudiante sabe hacer solo) y las tareas a realizar con el soporte de un adulto (Grosso, 2022). En el proceso educativo, el aprendizaje requiere herramientas para generar mayor autonomía, control y dominio de sus propios procesos generales, para hacerlo consciente de sus habilidades, más seguro de sus capacidades y para poder sobrellevar sus propias dificultades. El docente de apoyo posibilita la emergencia de una ZDP, del control de las FE, de las emociones, de las representaciones y de la materia a aprender. Dicho/a docente instrumentaliza el contenido disciplinar, no realiza las adecuaciones al programa de lengua (Grosso, 2020b).

Los enfoques estructurales, centrados en el sistema de la lengua, no se adecuan al estilo de aprendizaje del TEA porque tanto los elementos abstractos como metalingüísticos son áreas de dificultad en el autismo. Separar forma y significado, conjugar verbos, describir el sistema de la lengua son actividades complejas para esta condición que acentúan 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. Asimismo, la TM plantea que, en el autismo, las reflexiones, las actividades metalingüísticas o metacognitivas (la conciencia de los propios conocimientos) resultan atípicas (Pennisi, 2016).

Igualmente, los enfoques comunicativos que describen el uso no se adecuan al estilo de aprendizaje del TEA, ya que la variabilidad de contextos de usos y las 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. Asimismo, la reflexión sobre los motivos y los efectos de la elección de una forma lingüística concreta, las intencionalidades, las convenciones para usar o no una determinada expresión, también, conllevan una complejidad que, para el estilo de aprendizaje del TEA, no resultan apropiados. Según la TM, en los TEA, hay una ausencia de reconocimiento de las propias intenciones comunicativas, de la pertinencia y de conciencia de los propios conocimientos lingüísticos.

El enfoque por tareas es una metodología desarrollada a partir del enfoque comunicativo que se propone como objetivo final una macrotarea, después de una serie de pequeñas tareas que permitirán que el estudiante llegue hasta ese final con las herramientas lingüísticas, comunicativas y pedagógicas necesarias para su realización. La creación de este producto material se concibe como una motivación para la actividad al proponer problemas prácticos de comunicación.

Un enfoque por tareas se adecua al estilo de aprendizaje del autismo si propone tareas reducidas, disminuyendo la variable 'cantidad' de elementos atencionales a controlar, ya que tener en mente una serie de cosas simultáneamente (múltiples tareas) es una habilidad de las FE que resulta comprometida en personas con autismo. Limitar las actividades, para así disminuir la carga cognitiva de la memoria de trabajo, favorece la consecución de la meta. Para ello, ha de privilegiar procesos inductivos, implícitos y procesales, tendiendo a la explicitud de un modo gradual y usando pocos elementos, controlables, redescribibles (Karmiloff-Smith, 1994) que en el TEA serían de procesamiento *bottom-up*.

Por otro lado, este enfoque parte de la ZDR, ya que tiene en cuenta los intereses, necesidades y el cotidiano de los estudiantes, lo cual contribuiría a una enseñanza inclusiva. Articular los conocimientos, habilidades y competencias en lengua con las prácticas comunicativas concretas vinculadas a intereses personales y experiencias de vida real es una propuesta acorde a los TEA, donde el estudiante induce, usa y va construyendo su competencia en español. La teoría del control plantea que las personas con TEA prefieren y les es más fácil mantener un solo tema, (Frawley, 2000). Se aprende *mientras* se usa (la lengua) y, luego, se repite, se memoriza y se reflexiona en un proceso mediado (Vygotsky, 1964), organizado, pautado y delimitado de redesccripciones representacionales (Karmiloff-Smith, 1994) del sistema de la lengua en situaciones concretas.

Así, según las características propias del espectro lingüístico-comunicativo del TEA, la enseñanza inclusiva de lenguas se realiza con un enfoque con ajustes que andamien el aprendizaje del español, considerando las dimensiones problemáticas del autismo. Las adecuaciones han de potenciar y privilegiar un estilo de control *bottom-up* y evitar actividades de procesamiento *top-down*.

El objetivo de cada UdA sería, así, la de 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 la materia de Lengua Española, con su enfoque glotodidáctico, y el docente de sostén, apoyo o integrador se pone el cuerpo interdisciplinar en el proceso cotidiano de inclusión escolar.

3. Adecuaciones curriculares de Lengua Española a estudiantes con TEA

Las adecuaciones son ajustes que se realizan para andamiar las necesidades educativas de estudiantes. Dichas adecuaciones contemplan tanto el entorno educativo como el currículo oficial. Mientras que las adecuaciones contextuales ofrecen modos alternativos de acceder al entorno, las adecuaciones curriculares modifican los objetivos, contenidos, habilidades, competencias, estrategias, metodologías, actividades y evaluaciones para eliminar las barreras educativas y favorecer las potencialidades que cada estudiante presenta según su perfil pedagógico y su estilo de aprendizaje (Tabla 1).

Programa Inclusivo	Ajustes
Estructura	Unidad de Aprendizaje (UdA)
	Competencias en Lengua Española
	Objetivos Específicos de cada UdA
	Conocimientos y Habilidades
	Estrategias y metodologías para Actividades
	Evaluación

Tabla 1. Estructura de cada UdA de Lengua Española Adecuada a TEA.
Fuente: elaboración propia.

Las adecuaciones curriculares son decisiones que toma el docente o grupo de docentes que acercan la disciplina a aprender de un modo acorde al estudiante; son las elecciones del *qué* orientadas al *cómo* enseñar la lengua española según las características de un *quién*. Para adecuar, hay que ser conscientes del modo de enseñar en lengua española (desde dónde, o sea, el enfoque) según un aprendiz (estudiantes con diferentes estilos de aprendizajes y/o niveles de instrucción).

Las adecuaciones del currículo de lengua implican una selección atenta y controlada de conocimientos, habilidades y competencias (según el currículo oficial) de un programa escolar. Por lo tanto, la programación anual en Lengua Española implica considerar objetivos, UdAs, estrategias, metodologías, actividades didácticas, materiales, evaluaciones.

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 lengua española.



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, considerada y diseñada en función de la ZDR del estudiante con este perfil diagnóstico.

La siguiente propuesta permite trabajar la enseñanza del español como lengua primera¹, segunda o extranjera² (EL1, EL2 y ELE) en las escuelas y puede ampliarse a otras UdAs. Para EL1/2, se puede considerar esta UdA ya desde el nivel primario, porque representa una competencia necesaria para su trayectoria escolar y vital, desde los primeros grados. En cambio, esta UdA para ELE generalmente se trabaja en un nivel secundario, desde el nivel A1 (según el MCERL, 2002, 2020). Es decir, esta UdA *Presentaciones personales* se adecua al objeto a enseñar (EL1, EL2 o ELE) y al estudiante según las descripciones diagnósticas y funcionales de los documentos para la inclusión escolar y en función de los requerimientos o mandatos culturales y sociales.

Una de las primeras actividades que se realizan al inicio del año escolar y de cada año escolar es la *presentación personal*. Ante docentes nuevos o compañeros nuevos, cuando uno ingresa en un contexto social, la presentación es un acto de identificación y de socialización. Esta actividad deviene un requisito indispensable para la vida cotidiana, en sociedad y para un futuro laboral. *Presentarse* representa una *tarea* con una dimensión relacional y una proyección a lo largo de la vida en diferentes contextos interpersonales. Es una competencia con incidencia *social y cívica*.

Ahora bien, según el modelo afectivo, las personas con TEA manifiestan dificultades con el uso del pronombre de la primera persona singular (Hobson, 1993). Una estrategia inclusiva es usar la repetición de frases en primera persona, guiando el uso del 'yo'. Posteriormente, se propone la respuesta iniciando con: - 'yo soy X' (donde X está por el nombre del estudiante). Luego, se espera/solicita la repetición de dicha respuesta por parte del estudiante cuya fortaleza es la repetición y memorización de palabras (FE).

Según el modelo de Hobson, las personas con TEA invierten el pronombre yo/tú. La falta de categorización del sí mismo en cuanto a una *identidad* generaría anomalías en el uso del pronombre (Lee et al., 1994) y daría cuenta de los problemas reportados con el nombre propio en cuanto a un no reconocimiento de la denominación en los contextos interpersonales. Una adecuación es crear actividades en donde no se utilicen ambos. Se proponen actividades separadas temporalmente y, por cada día, se introduce, trabaja y ejercita un pronombre: o 'yo' o 'tú'.

La dificultad del reconocimiento con el nombre propio se puede ir trabajando desde la imagen, en donde se indique el nombre con la imagen del estudiante, haciendo repetir la frase en primera persona: - 'yo soy X'. Empezar por el conocimiento (unir el nombre a la foto), seguir con la producción (expresar la frase de una presentación, del nombre) y, luego, llegar al reconocimiento es un proceso que va de la ZDR a la ZDP. Igualmente, las FE explican que la comprensión (del nombre propio, en este caso) requiere la internalización previa de las

¹ Primera lengua adquirida que, generalmente, representa la lengua oficial del país y que se imparte en la escuela.

² La enseñanza de una *segunda* lengua se da en un contexto en el que se habla o se está en contacto con la misma, mientras que una lengua se enseña como *extranjera* si el alumnado y la sociedad no coexisten.



relaciones sociales. En cambio, el lenguaje productivo no presenta dificultades y deviene un punto de fuerza desde donde proponer la actividad.

Una vez aprendido el uso de ambos pronombres, se pueden diseñar imágenes en donde se excluyen ambos. Los pronombres personales están referencialmente vacíos e indican a las personas que los usan (Frawley, 2000). Llenarlos de referencialidad, para esta actividad implica ubicar bajo la imagen del 'yo' la foto del estudiante seguido de un 'tú' con la foto del docente. Lo mismo se puede hacer con los demás pronombres personales, en el caso en el que se pueda realizar la enseñanza completa.

El modelo afectivo también explica que las personas con TEA no identifican los turnos ni los papeles de hablante-oyente que se construyen en las relaciones intersubjetivas, como agentes de experiencia comunicativa. El intercambio, el compartir una información, requiere de la coordinación intersubjetiva en un diálogo. Una estrategia es guiar explícitamente los turnos: - 'ahora me presento: yo soy X'. Te toca.' - 'Yo soy X'. En la enseñanza de lengua española, la reciprocidad explícita y declarada facilita y potencia el proceso comunicativo entero y la construcción del mundo social compartido.

Según las FE, las personas con TEA manifiestan dificultades para organizar y planificar. Por lo tanto, un estilo de aprendizaje del TEA requiere soportes y andamiajes en dichas FE. Una estrategia didáctica es la representación gráfica de orden de la información: primero el nombre y apellido, luego la edad, la nacionalidad, la residencia. Dicho orden puede prepararse con una tarjeta donde se evidencie en negrita las demandas de datos (nombre, apellido, etc.) y se coloque una foto del/la estudiante en cuestión.

Las imágenes favorecen la comprensión con un procesamiento que no requiere mantener *online* varios dominios de lengua. La utilización de imágenes son un material que permite enseñar, desde la ZDR, diferentes competencias (comunicación *en* y *con* la lengua, representación matemática de cantidades como la edad, competencias sociales y cívicas, sentido de la iniciativa, autonomía). Para las cantidades que representen números, se pueden utilizar pictogramas con los elementos de interés del/la estudiante: dinosaurios, robots, personajes de dibujos animados. A cada tarjeta le corresponde un número matemático con la cantidad de elementos dibujados que se puede unir a otra tarjeta con la palabra que corresponde a la cantidad.

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 de datos personales; luego se van introduciendo estructuras gramaticales dentro de frases como el pronombre personal y el verbo 'ser' conjugado en función de la persona. El vocabulario en español, al principio limitado a un número reducido de elementos, se amplía gradualmente: se va agregando el verbo reflexivo 'llamarse', el verbo irregular 'tener', en contextos comunicativos limitados a una situación de presentación (por ejemplo: 'yo me llamo Ana', 'tengo 8 años'). Los pronombres reflexivos van introducidos con el verbo, ya que la variabilidad del sujeto o persona de referencia es una dificultad en los TEA y requiere de instancias explícitas y evidentes. Finalmente, se organiza la presentación final como la meta de la tarea.

Una estrategia eficaz es tomar notas y cargar las actividades en un único archivo *online*. Se anticipa, se prepara en casa y se va modificando y añadiendo lo que se hace en clase.

Al final, hay un único documento digital que recoge el trabajo hecho sobre ese tema y que se puede compartir, subir a la nube o a la clase de lengua. 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. De hecho, hay programas que permiten crear clases visuales (Jerez García y Vera Díaz, 2021). Algunos guían la comunicación interpersonal (explicitando turnos), modelan la psicomotricidad (con secuenciación del modelado del cuerpo para diferentes situaciones, como indicarse a sí mismo con la mano cuando uno se presenta), o que organizan el orden de presentación.

Según la CC, las personas con TEA manifiestan dificultades en la integración de la información a nivel oracional, textual, contextual y social o captar el conjunto. Una estrategia inclusiva, siguiendo esta UdA, es dar indicaciones claras, concisas, cortas y secuenciar los pasos explícitamente. Siguiendo con el ejemplo anterior, la actividad de identificarse se puede realizar con consignas breves asociadas a imágenes. Asimismo, si el conjunto es una tarea breve, la complejidad disminuye.

Las CC también destacan las habilidades salientes de las personas con TEA, como la capacidad visiva. Ya Gradin (1995) describía su pensamiento como visivo: ella piensa en imágenes. Para ello, una estrategia es establecer actividades de unión de palabra-imagen. Para el aprendizaje y producción-comprensión lingüística de la residencia (vivo en X lugar) se puede asociar la foto de la casa del/la estudiante al país/provincia/ciudad.

Según la TM, las personas con TEA manifiestan dificultades comunicativas en las funciones que se especifican en los actos de habla (Austin, 1962; Searle 1969) como actos intencionales (Surian, 2002) como el pedido de información. Las presentaciones son una UdA donde se solicita comunicativamente una *información* personal. Para andamiar la tarea y hacer que los estudiantes *soliciten*, se puede guiar explícitamente el pedido *a posteriori*: primero se presenta el docente integrador (con el que se practica la presentación), y luego éste le expresa que se presente y le pida nuevamente que se vuelva a presentar el docente integrador (la repetición es un punto fuerte, según las FE) o solicite al docente de lengua o un compañero (favoreciendo la socialización y ampliando el círculo de interacción).

Según la teoría de control, las personas con TEA manifiestan dificultades pragmáticas del intercambio, del manejo de la interacción (como puede ser, iniciar conversaciones), del conocimiento principal y secundario, pertinente o inadecuado, nuevo o viejo (Frawley, 2000). Iniciar la conversación guiando el diálogo con indicaciones cortas (el saludo inicial, la presentación) es un método que se adecua al estilo comunicativo del TEA. Para estas actividades, sirven las TICS y las imágenes del cambio de roles. El uso de verbos estáticos (que expresan una condición o estado relativamente estable) como 'vivir' o 'pertenecer', no resulta una dificultad en los TEA, según Frawley (2000). Por lo que, se puede construir la descripción de la residencia/vivienda con los adjetivos de nacionalidad de algunos países, usando igualmente un mapa. Asimismo, esta teoría plantea que los TEA tienen facilidad para mantener un tema. Por lo tanto, una estrategia inclusiva es trabajar un tema por clase/lección. Un día se trabajan los *países* con las nacionalidades; otro día se realizan actividades con los *números* para llegar a la expresión de la edad.



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 un gesto, como indicarse a uno mismo con la mano en una presentación personal, puede resultar 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 solo el gesto de indicarse a sí mismo, ampliando gradualmente la coordinación palabra-gesto.

Dentro del programa de lengua, se puede plantear una UdA como *presentaciones personales* donde se plantee la *función comunicativa* de la introducción del sí mismo con el *léxico* de datos propios. Considerando la complejidad del caso (que se explica en los documentos escolares, como el diagnóstico), se puede, igualmente, considerar si introducir o no a compañeros y docentes en estas actividades de presentaciones.

Los *objetivos de aprendizaje* hacen referencia, entonces, a la expresión lingüístico-comunicativa de 'presentaciones personales'; o sea, poder hacer referencia o brindar datos sobre la propia identidad. La interacción en un contexto comunicativo reducido, acerca de primeros contactos/encuentros con un Otro, se proyecta a un contexto social ampliado. Asimismo, se propone ampliar brevemente el vocabulario de palabras concretas, favorecer la recuperación léxica, la comprensión de breves textos personales, potenciar la memorización (según la teoría del control, la memoria léxica y la memoria verbal son habilidades salientes en los TEA).

Teniendo en cuenta las características propias del espectro lingüístico-comunicativo del TEA, la enseñanza inclusiva de la UdA sobre *presentaciones personales*, se realiza con ajustes en los *conocimientos* gramaticales de pronombres personales y reflexivos, como los conocimientos léxicos del nombre propio y los números. Las *habilidades* de producción de la información declarativa, nueva, adecuada, el intercambio de turnos, han de andamiarse, como así también la comprensión social de la información personal.

En cambio, por las características propias del espectro lingüístico-comunicativo del autismo, la UdA sobre *presentaciones personales*, se realiza favoreciendo o priorizando los *conocimientos* gramaticales de verbos estáticos y el léxico concreto (nación y nacionalidad, residencia). Las *habilidades* de producción sobre un mismo tema breve, con las respuestas simples a las preguntas breves y la comprensión de la información referencial son puntos fuertes de los cuales partir.

La *evaluación* de esta UdA ha de seguir coherentemente el recorrido realizado, articulando las actividades desarrolladas a los objetivos específicos, en función de los métodos y estrategias utilizadas según el estilo de aprendizaje del estudiante y su perfil dinámico funcional. La evaluación es siempre un momento que genera ansiedad. Por lo que, evaluar esta UdA adaptada a la condición TEA requiere una preparación y anticipación temporal y emotiva con claras instrucciones y breves consignas, estableciendo los criterios, los tiempos, espacios e instrumentos adecuados. Para evaluar, conviene usar un canal no combinado: oral o escrito; usar una modalidad perceptual o cognitiva no combinada (escrito o audición) y el canal preferencial del estudiante. Se puede repetir la tarea realizada en clases, ajustada al momento: en una tarjeta con una foto personal completar con la información propia: primero el nombre y apellido, luego la edad, la nacionalidad, la residencia.



En síntesis, las adecuaciones curriculares de una UdA para estudiantes con autismo dan cuenta de los ajustes a realizar para andamiar las necesidades educativas en la escuela y comprende los objetivos, contenidos, habilidades, competencias, estrategias, metodologías, actividades y evaluaciones (ver Tabla 2).

PROGRAMA	ADECUACIONES CURRICULARES
UdA: "Presentaciones Personales"	La temática aborda la identidad y las experiencias de la propia vida, con contenidos y eventos de la memoria declarativa y la imagen personal.
COMPETENCIAS en LENGUA ESPAÑOLA	<ul style="list-style-type: none"> - Saber presentarse personalmente, - Expresar los datos personales sobre la propia identidad, - Solicitar la presentación personal de otra persona, en un diálogo.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión y expresión lingüístico-comunicativa de presentaciones personales, - Poder brindar datos sobre sí mismo y la propia identidad. - Interacción en un contexto comunicativo reducido con proyección a un contexto social ampliado, - Biografía personal como información relevante con anclaje identitario e histórico, - Ampliar brevemente el vocabulario de palabras concretas, - Favorecer la recuperación léxica, - La comprensión y producción de breves textos personales, - Potenciar la memorización.
CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciar desde conocimientos gramaticales de verbos estáticos y léxico concreto. - Iniciar desde las habilidades de producción de un mismo tema breve, que le interese al estudiante (diseño del barrio). - Ajustar enseñanza de conocimientos gramaticales (pronombres personales y reflexivos), léxicos del nombre propio y los números. - Ajustar habilidades de producción de la información declarativa, nueva, adecuada, el intercambio de turnos: la comprensión social de la información personal.
ESTRATEGIAS Y METODOLOGÍAS EN LAS ACTIVIDADES	<ul style="list-style-type: none"> - Para las dificultades con el pronombre en 1ª persona: usar la repetición de frases, guiando el uso del "yo". Iniciar el diálogo y dar la pauta de la respuesta. - Para dificultades con el nombre propio: relacionar el nombre a la foto/imagen, - Para turnos y papeles de hablante oyente del diálogo: guiar explícitamente los turnos: 'ahora me presento: yo soy X...'. Ahora, te toca: 'Yo soy X', - Para organizar y planificar el material: una estrategia es la representación gráfica del orden de la información y de la descripción. Ordenar y evidenciar los datos (nombre, apellido, la edad, la nacionalidad, la residencia). Usar foto; - Anticipar la actividad y guiarlo en la organización, - Diseñar una secuencia limitada de pasos. - Ampliar vocabulario gradualmente: primero, el léxico de datos personales; luego, estructuras gramaticales. El vocabulario: se va agregando el verbo reflexivo 'llamarse', el verbo irregular 'tener', en contextos comunicativos limitados a una situación de presentación. Los pronombres reflexivos van introducidos con el verbo. Finalmente, se organiza la presentación final como la meta de la tarea, - Usar de verbos estáticos como 'vivir' o 'pertenecer'. para la descripción de la residencia/vivienda con adjetivos de nacionalidad de algunos países, - Tomar notas y cargar las actividades en un único archivo online; - Escritura por computadora y las TICS, - Usar programas que guían la comunicación interpersonal, modelan la psicomotricidad, o que organizan el orden de presentación, - Dar indicaciones claras, concisas, cortas y secuenciar los pasos explícitamente, - Consignas breves asociadas a imágenes, - Actividades de unión de palabra-imagen (asociar foto de la casa al país/ciudad), - Crear actividades separadas, - Trabajar un tema por clase/lección. Un día, los países con las nacionalidades, otro día se realizan actividades con los números para llegar a la expresión de la edad, - Acciones simples: solo repetición de frases o gesto motor claro.
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Usar la misma actividad que en clase: una tarjeta con la foto personal, completar con información propia: nombre y apellido, edad, nacionalidad, residencia, - Preparar y anticipar emotivamente (criterios, tiempos, espacios e instrumentos), - Instrucciones claras y breves consignas, - Usar un canal no combinado: oral o escrito; - Usar una modalidad perceptual o cognitiva no combinada (escrito o audición), - Usar el canal preferencial del estudiante.

Tabla 2. Adecuaciones curriculares de Lengua Española de la UdA "Presentaciones Personales".
Fuente: elaboración propia.

Grosso, M. L. (2025). Adecuaciones curriculares de Lengua Española para estudiantes con autismo: propuesta de la unidad de aprendizaje "Presentaciones personales". *Didacticae*, (17), 1-19. <https://doi.org/10.1344/did.45205>

Esta propuesta no ha profundizado en cómo abordar específicamente las habilidades de lectura o escritura, ya que este abordaje en particular va a depender del nivel de instrucción específico y de la necesidad de ajustes que requiere el/la estudiante. Estas NE derivan del diagnóstico en cuestión y de los documentos propedéuticos a la inclusión.

Las adecuaciones que se realizan para favorecer el aprendizaje inclusivo derivan de cada estudiante. Cada aprendiz es único e irrepetible, por lo que es importante considerar la ZDR, que se expresa en los documentos personales, y tener en cuenta el perfil psicopedagógico que emerge de las explicaciones de modelos psicológicos mencionados. De este modo, se opera desde la interdisciplina (Piaget, 1972) y se proponen prácticas transdisciplinarias inclusivas de la glotodidáctica del español. El carácter transdisciplinar emerge desde la integración de los conocimientos de cada disciplina (la lingüística, la psicología, la didáctica inclusiva, la pedagogía) en la propuesta de un objeto que resulta de la práctica misma en el cruce de las disciplinas implicadas en diferentes niveles para la comprensión y la resolución de la complejidad que se aborda (Osorio, 2012): enseñar una UdA de lengua española a un estudiante con dificultades en el lenguaje y la comunicación, con patrones restrictivos de intereses y comportamientos repetitivos.

Conclusiones

Las adecuaciones curriculares en Lengua Española 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 y sostenibilidad se parte de la diversidad para un aprendizaje significativo según la ZDR del estudiante, en función del perfil pedagógico.

La enseñanza del español a estudiantes con autismo implica la adecuación del enfoque didáctico al estilo del TEA según la propia condición cognitiva, afectiva, comportamental y personal. Dicha condición diagnóstica se describe y explica según modelos neuropsicológicos que abordan las características del autismo en diferentes etapas del neurodesarrollo. Con dichas explicaciones, se ha de adaptar la programación curricular al estilo de aprendizaje. 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 de sus puntos fuertes y sus limitaciones. De este modo, se pueden proponer intervenciones al currículo *adecuadas*.

Esta UdA contribuye a hacer accesible la enseñanza de la lengua española a estudiantes que tienen NE justamente en las dimensiones lingüística, comunicativa y relacional, explicitadas en los diagnósticos. La UdA 'presentaciones personales' aborda un tema que se relaciona con dominios lingüístico-comunicativos y cognitivos para los cuales las personas con TEA manifiestan dificultades.

La propuesta abarca un área de experiencia personal del estudiante, como es su identidad y lo que vive cotidianamente en tanto experiencia del sí mismo. Partir de lo que observa, de su imagen corporal facilita no sólo la enseñanza disciplinar, sino también motiva a aprender y promover otras competencias transversales como son la autonomía y la socialización. Luego,



se puede continuar con actividades que privilegien las fortalezas y reduzcan las dificultades que puedan presentar los estudiantes con TEA, a través de diferentes estrategias y metodologías inclusivas. Finalmente, proponer una tarea final en español que implique una presentación personal con los datos significativos de su identidad. Dicho producto llevado a cabo, en tanto resultado de diferentes etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje de la UdA, puede ser considerado como una prueba superada en la etapa final de la evaluación.

Considerando el PDF del estudiante y el estilo de aprendizaje del TEA se pueden generar ajustes en los PPI o programaciones inclusivas de Lengua Española. El nivel y grado de instrucción va a depender del programa personal e individual que no sigue el currículo ministerial, sino que va adecuado a su propia condición diagnóstica.

Agradecimientos

Quiero mencionar a todos aquellos que han inspirado y motivado este trabajo: a la directora del programa de investigación de la UNC, la Dra. Irene Audisio, por su humanidad y lucidez; a la DS del Istituto Einaudi de Bassano del Grappa, Laura Biancato, por haber generado las preguntas necesarias para seguir indagando; a la DS Stefania Ponchia del Istituto Alberti de Abano Terme, por haberme permitido compartir y difundir mis producciones. Igualmente, quiero expresar mi gratitud a los colegas docentes por su ardua tarea cotidiana: la profesora Enrica Carli cuya tutoría enterneció mis esfuerzos, y el profesor Riccardo Savino que se dedica diariamente a enfrentar el desafío de la inclusión. A todos, mi más profundo agradecimiento.

Referencias

- American Psychological Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Association. <https://doi.org/brfw>
- American Psychological Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed. TR). American Psychiatric Association. <https://psychiatryonline.org/doi/book/10.1176/appi.books.9780890425787>
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford University Press.
- Baron-Cohen, S. (1991). The theory of mind deficit in autism: How specific is it? *British Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 301-314. <https://doi.org/dk98wg>
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. y Frith, U. (1985). Do children with autism have a theory of mind? *Cognition*, 21(1), 37-46. <https://doi.org/c2nhzk>
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. y Frith, U. (1986). Mechanical, behavioural and intentional understanding of picture stories in autistic children. *British Journal of Developmental Psychology*, 4(2), 113-125. <https://doi.org/fhdjps>
- Baron-Cohen, S., Baldwin, D. A. y Crowson, M. (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. <https://doi.org/c3q38d>
- Consejo de Europa (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Anaya.
- Consejo de Europa (2020). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario. Council of Europe Publishing.



- 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*, 44(4), 518-525.
<http://hdl.handle.net/10183/159391>
- Douglas, S. (2012). *Understanding actions, states, and events verb learning in children with autism*. Mouton de Gruyter.
- Frawley, W. (2000). *Vygotsky y la ciencia cognitiva*. Paidós.
- Frith, U. (2001). Mind blindness and the brain in autism. *Neuron*, 32(6), 969-979.
[https://doi.org/10.1016/S0896-6273\(01\)00552-9](https://doi.org/10.1016/S0896-6273(01)00552-9)
- Frith, U. (2013). How cognitive theories can help us explain autism.
https://www.youtube.com/watch?v=7_qaz6boNsw&feature=youtu.be&app=desktop
- Frith, U. (2016). Why is it difficult for people with autism to interact with other people?
<https://youtu.be/N6ylH-LYjOM>.
- Frith, U. y Happé, F. (1994). Language and communication in autistic disorders. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 346(1315), 97-104. <https://doi.org/cbfhrp>
- Gradin, T. (1995). *El autismo y el pensamiento visual: su influencia en mi trabajo profesional*. Vintage Press.
- 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>
- Grosso, M. L. (2020b). La enseñanza del español como lengua extranjera a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista. *Quintú Quimün. Revista de Lingüística*, (4), Q031.
<https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/lingustica/article/view/2619>
- Grosso, M. L. (2021a). Programación curricular inclusiva en escuela secundaria de Córdoba (Argentina) para estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA). *Búsqueda*, 8(1), e521.
<https://revistas.cecar.edu.co/index.php/Busqueda/article/view/e521>
- Grosso, M. L. (2021b). El autismo en los manuales diagnósticos internacionales: cambios y consecuencias en las últimas ediciones. *Revista Española de Discapacidad*, 9(1), 273-283.
<https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/743>
- Grosso, M. L. (2021c). Estudio comparativo de la normativa entre Italia y Argentina para la inclusión escolar de estudiantes con trastorno de espectro autista. *Espacio Logopédico*, (446).
<https://www.espaciologopedico.com/revista/articulo/3673/estudio-comparativo-de-la-normativa-entre-italia-y-argentina-para-la-inclusion-escolar-de-estudiantes-con-trastorno-del-espectro-autista-parte-i.html>
- Grosso, M. L. (2022). Estrategias inclusivas en la enseñanza de la lengua española a estudiantes con autismo. *Congreso Internacional de Investigación Academia Journals El Conocimiento al Alcance de Todos-Puebla 2022*, (pp. 400-405).
<https://static1.squarespace.com/static/55564587e4bod1d3fb1eda6b/t/6301120dec96dc51648779fo/1661014548053/Tomo+03+-+El+Conocimiento+al+Alcance+de+Todos+-+Puebla+2022.pdf>
- Happé, F. (1996). Studying weak central coherence at low levels: children with autism do not succumb to visual illusions. A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37(7), 873-877. <https://doi.org/fvntjr>
- Happé, F. (1997). Central coherence and Theory of Mind in autism: reading homographs in context. *British Journal of Developmental Psychology*, 15(1), 1-12. <https://doi.org/dmtmv9>
- Happé, F. (1998). *Introducción al autismo*. Alianza Editorial.
- Happé, F. y Frith, U. (2006). The weak coherence account, detail-focused cognitive style in autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(1), 5-25.
<https://doi.org/dp3b39>



- Hobson, P. (1990). On acquiring knowledge about people and the capacity to pretend: Response to Leslie (1987). *Psychological Review*, 97(1), 114-121.
- Hobson, P. (1991). Against the theory of 'Theory of mind'. *British Journal of Developmental Psychology* 9(1), 33-51. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1991.tb00860.x>
- Hobson, P. (1993). *Autism and the development of mind*. Erlbaum Associates Ld Hove.
- Hobson, P. y Meyer, J. A. (2005). Foundations for self and other: a study in autism. *Developmental Science*, 8(6), 481-491. <https://doi.org/fm22tp>
- Iacoboni, M. (2008). *Mirror Neuron Hypothesis of Autism*. EE. UU.: M.I.N.D. Institute Lecture Series on Neurodevelopmental Disorders, Uctelevisión. <https://www.uctv.tv/index.aspx?aspxerrorpath=/shows/The-Mirror-Neuron-Hypothesis-of-Autism-14663>
- Iacoboni, M. (2009). Imitation, Empathy, and Mirror Neurons. *Annual Review of Psychology*, 60, 653-670. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163604>
- Jerez García, Ó. y Vera Díaz, C. (2021). Proyecto de innovación docente en geografía y educación ambiental para estudiantes con trastorno del espectro autista. *Didacticae*, (9), 84-99. <https://doi.org/ndh4>
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Alianza.
- Keefe, J. K. (1988). *Profiling and utilizing learning style*. Reston NASSP.
- Lee, A. y Hobson, R. P. (2006). Drawing self and others: How do children with autism differ from those with learning difficulties? *British Journal of Developmental Psychology*, 24(3), 547-565. <https://doi.org/c5cf3n>
- 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>
- Markman, E. y Wachtel, G. (1988). Children's use of mutual exclusivity to constrain the meanings of words. *Cognitive Psychology*, 20(2), 21-157. <https://doi.org/drkpjt>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2018). *CIE-11. Undécima Edición de la Clasificación Internacional Estadística de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud*. OMS. <https://icd.who.int/browse11/1-m/es>
- Osorio, S. N. (2012). El pensamiento complejo y la transdisciplinariedad: fenómenos emergentes de la nueva racionalidad. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Militar Nueva Granada*, 20(1), 269-295. <https://doi.org/ndh5>
- 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), 1081-1105. <https://doi.org/b5cpt2>
- Pennington, B., S., Rogers, L., Benneditto, E., McMahon Griffith, D., Taffi, R. y Shyu, V. (1999). Pruebas de la validez de la hipótesis de la disfunción ejecutiva en el autismo. En J. Russel (Eds.), *El autismo como trastorno de la función ejecutiva* (pp. 139-175). Editorial Médica Panamericana SA.
- Pennisi, P. (2016). *Il linguaggio nell'autismo*. Il Mulino.
- Piaget, J. (1972). *La epistemología de las relaciones interdisciplinarias*. En L. Apostel et al (Eds.) *L'Interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités*, de CERI, 131-144. OCDE.
- Rizzolatti, G. (19 de octubre de 2005). Las neuronas espejo te ponen en el lugar del otro. *El País*. https://elpais.com/diario/2005/10/19/futuro/1129672806_850215.html
- Rizzolatti, G. y Arbib, M. A. (1998). Language within our grasp. *Trends Neuroscienze*, 21(5), 188-194. <https://doi.org/fbx8qz>
- Rizzolatti, G. y Craighero, L. (2004). The mirror neuron system. *Annual Review of Neuroscience*, 27, 169-192. <https://doi.org/czwwq8>



- Searle, J. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge University Press.
- Surian, L. (2002). *Autismo, indagini sullo sviluppo mentale*. Laterza.
- Tager-Flusberg, H. (1985). The conceptual basis for referential word meaning in children with autism. *Child Development*, 56(5), 1167-1178. <https://doi.org/fr5zf4>
- Tager-Flusberg, H. (1989). A psycholinguistic perspective on language development in the autistic child. En G. Dawson (Ed.), *Autism: Nature, diagnosis, and treatment* (pp. 92-115). The Guilford Press.
- Tager-Flusberg, H. (1994). Dissociations in form and function in the acquisition of language by autistic children. En H. Tager-Flusberg (Ed.), *Constraints on language acquisition: Studies of atypical children* (pp. 175-194). Erlbaum Publishers. <https://doi.org/ndh6>
- Vygotsky, L. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Lautaro.