

# CAPÍTULO 1

## Sobre la enseñanza de lenguas extranjeras a alumnos con CEA

*Gabriela Iacoboni y Ana Moirano*

### Introducción

Este capítulo constituye una primera aproximación al desafío que implica la enseñanza de lenguas a personas con trastorno en la comprensión y la producción del habla, más específicamente en niños y jóvenes con condiciones del espectro autista (en adelante, CEA) de bajo funcionamiento<sup>1</sup> y características no-verbales o pre-verbales. Las autoras invitamos a reflexionar sobre la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras a niños y jóvenes con estas particularidades a partir de tres interrogantes: ¿por qué estas personas necesitan o querrían aprender una lengua extranjera cuando presentan claras dificultades de comprensión y expresión en lengua materna? ¿Es posible que las personas con CEA pre-verbal aprendan una lengua segunda o extranjera? ¿Cómo podríamos abordar la didáctica de la lengua segunda o extranjera para alumnos con CEA de bajo funcionamiento? Proponemos encarar el tratamiento de estos temas desde los aportes del modelo social de la discapacidad y de la lingüística aplicada.

### Contextualización

Una mañana como cualquier otra, entramos en nuestra aula y ahí está: el niño que quizá se toma todo demasiado literalmente, que no mira a nadie a los ojos, que no deja de hablar de su última obsesión, que necesita levantarse y caminar para pensar, que agita las manos cuando está nervioso o contento... o que muestra características aún más disruptivas y extrañas. El niño

---

<sup>1</sup> El autismo de bajo funcionamiento se refiere a individuos del espectro con un cociente intelectual por debajo de 70 y, recientemente, este término se ha utilizado también para describir a personas del espectro que son no-verbales, pre-verbales (con ciertas capacidades de comunicación verbal) o mudas. Las dificultades en la comunicación verbal y no verbal suelen interferir en el rendimiento escolar y en la socialización de estos niños y, al verse restringidos en la expresión de sus emociones, suelen presentar conductas desadaptativas como la autoagresión al tiempo que sus capacidades de autorregulación pueden ser muy limitadas

autista. Aunque en Argentina no hay estadísticas fiables de este trastorno, los especialistas estiman que la prevalencia a nivel nacional es de alrededor de 1 de cada 68 niños<sup>2</sup>.

En nuestro estupor nos preguntamos: ¿por qué hay ahora tantos estudiantes dentro del espectro autista en las escuelas comunes? ¿Se les puede brindar una educación de calidad que no vaya en desmedro de la calidad educativa del resto de nuestros alumnos? ¿Cómo enfrentamos esta situación desde nuestra disciplina en el marco institucional en el que nos desempeñamos?

Creemos que es necesario atender a la primera de estas cuestiones antes de adentrarnos en el cuerpo de este trabajo.

## Justificación

Cadaveiras y Weisburd (2014) y Rattazzi (2018), tres de los referentes argentinos más destacados en la investigación sobre las condiciones del espectro autista, coinciden en que son tres las razones principales para la repentina aparición de estudiantes con CEA en la educación general en los últimos años: la eficacia de la detección temprana de conductas asociadas al autismo y las modificaciones en los criterios de diagnóstico en CEA, un cambio de paradigma en cuanto a lo que se entiende como “discapacidad” y, relacionado con este cambio, un movimiento hacia la inclusión de personas con discapacidad en la escuela común, impulsado mayormente por las asociaciones de familiares, amigos y personas con autismo (APadeA, TGD Padres TEA, Artículo 24, entre otras).

## Breve caracterización e historia de las CEA

¿Qué es el autismo? En un sentido amplio, es un desajuste social y emocional que comienza a manifestarse en la primera infancia. La génesis del autismo es aún desconocida, pero hay consenso en la comunidad científica (Lenroot y Yeung, 2013; Lord y Jones, 2012; Rylaarsdam y Gomez-Gamboa, 2019) en que no hay un solo autismo, sino muchos, la mayoría determinados por la interacción de factores genéticos y ambientales. No obstante esta diversidad, todas las personas del espectro evidencian deficiencias más o menos graves en tres áreas: socialización, comunicación e imaginación.

---

<sup>2</sup> 1 de cada 68 es una proporción elevada: según los datos de los Institutos Nacionales de Salud de EE.UU. de 2012, el autismo es más frecuente que la diabetes juvenil, el sida pediátrico, el cáncer pediátrico, la parálisis cerebral, la fibrosis quística, la distrofia muscular y el síndrome de Down **juntos**.

En cuanto a la socialización, las personas en el espectro presentan inconvenientes en el reconocimiento y la aplicación de normas sociales, que pueden traducirse en una evaluación inadecuada de la distancia física y social, dificultades para hacer amigos y problemas para entender y utilizar las señales no verbales (contacto visual, gestos, expresión facial).

Respecto de la comunicación, los individuos con autismo muestran algunas trabas para transmitir su mensaje de forma eficaz. Puede que empleen un lenguaje inusual o repetitivo o exhiban un desarrollo del lenguaje empobrecido, o que sean incapaces de leer las intenciones de las personas, o que desplieguen sus conocimientos sobre un tema sin tener en cuenta los intereses de su interlocutor, o que se comuniquen solo para satisfacer sus propias necesidades en lugar de establecer un vínculo social.

Con relación a la imaginación, las personas con CEA luchan con ciertos obstáculos a la hora de comprender los sentimientos y puntos de vista de otras personas, o de verse obligados a enfrentar cambios en sus rutinas; suelen entender las cosas al pie de la letra y no pueden generalizar la información.

Además, a las particularidades en estas tres dimensiones se suman una serie de dificultades que incluyen: hiposensibilidad o hipersensibilidad sensorial; problemas psicofísicos coexistentes como depresión, ansiedad, déficit de atención, convulsiones; poca habilidad motora; trastornos gastrointestinales y del sueño.

Ahora bien, como hay diferentes tipos de autismo y las capacidades de cada individuo están afectadas en diferentes grados, se dice que el autismo es un "espectro". En su libro *Guía para la integración del alumnado con TEA en educación primaria*, María del Mar Gallego Matellán (2012) señala que esta coexistencia de síntomas permite la identificación del trastorno, pero -dadas las variaciones en su presentación- el grado de afectación varía de un individuo a otro. La nota sobre trastornos del espectro autista del portal de la OMS explica que "el nivel intelectual varía mucho de un caso a otro, y va desde un deterioro profundo hasta casos con aptitudes cognitivas altas."<sup>3</sup>

Cada individuo con CEA es, por tanto, diferente no solo de los neurotípicos (personas no afectadas por un trastorno del desarrollo) sino de cualquier otro individuo con autismo, y cada uno tiene sus propias capacidades y debilidades.

El autismo se ha descrito como un sistema operativo diferente, en el sentido de que los cerebros de los autistas están conectados de forma diferente y, por lo tanto, las personas del espectro experimentan el mundo de forma distinta. La palabra "condición" está sustituyendo poco a poco el término "trastorno" para desestigmatizar, ya que conlleva menos juicios de valor, a la vez que alude al hecho de que las personas nacen con estas particularidades.

---

<sup>3</sup> Es la forma en que estas características interactúan entre sí y con el entorno social lo que determinará en qué lugar del espectro se encuentra la persona: si tiene habilidades para desenvolverse con poco o ningún apoyo, como el personaje Sheldon Cooper de "The Big Bang Theory" (Warner Bros. Television, 2007 a 2019), o si tiene graves dificultades y necesita mucha ayuda para realizar las tareas cotidianas, como Raymond Babbitt en la película "Rainman" (Barry Levinson, 1988).

Desde la inclusión del autismo en el *Manual de Diagnóstico y Estadística de los Trastornos Mentales* estadounidense en 1980, los descriptores de CEA se han ampliado y los criterios de caracterización se han modificado, de modo que los procedimientos de diagnóstico se han vuelto gradualmente más refinados y al mismo tiempo más amplios para dar cabida a las características de los individuos de todo el espectro. En la actualidad, el diagnóstico de CEA incluye el trastorno autista, el trastorno desintegrativo infantil, el trastorno generalizado del desarrollo no especificado (PDD-NOS) y el síndrome de Asperger. La capacidad para definir y detectar el autismo ha mejorado, por lo que se hacen más diagnósticos y más personas reciben un tratamiento más temprano y eficaz.

## Puntos de vista coexistentes sobre la discapacidad

Además de estos avances en el campo de la medicina, se ha producido un cambio en nuestra percepción y comprensión de la discapacidad (Cadaveiras y Weisburd, 2014; Rattazzi, 2018), aunque todavía coexisten diferentes visiones, a veces contrapuestas, sobre ella (Velarde Lizama, 2012; Padilla-Muñoz, 2010; Palacios, 2008).

La visión más antigua de la discapacidad como "castigo divino", que concibe la discapacidad como una prueba de fe o como una oportunidad para el desarrollo del carácter, sigue estando muy extendida y presenta dos importantes efectos secundarios: la persona con discapacidad y sus familias pueden quedar excluidas de la sociedad y verse obligadas a valerse por sus propios medios, o pueden ser vistas como víctimas de la deficiencia, indefensas, deprimidas y dependientes de la caridad de otras personas para su cuidado y protección.

La revolución industrial de mediados del siglo XIX trajo consigo avances en el campo de la medicina y, con ello, la idea de que la discapacidad es un problema médico, un defecto que el individuo con discapacidad y su familia tienen que arreglar: una anomalía que hay que curar o, al menos, tratar para que la persona con discapacidad pueda funcionar en la sociedad. El objetivo de la intervención es la rehabilitación.<sup>4</sup>

A partir de la segunda mitad del siglo XX, la discapacidad empezó a considerarse un fenómeno social y no solo una cuestión individual. El modelo social considera la discapacidad como una situación en la que las personas con determinadas deficiencias físicas o mentales tienen dificultades para realizar las tareas cotidianas debido a las barreras que se les imponen. El modelo de derechos humanos, nacido del modelo social, ofrece el marco teórico de la política de discapacidad que hace hincapié en la dignidad humana de las personas con discapacidad. Este marco se recoge en una serie de tratados y leyes internacionales, especialmente en la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006.

---

<sup>4</sup> En nuestro país, este modelo médico ha permitido el acceso a tratamientos y servicios sociales para las personas con discapacidad a cambio de una prueba médica de tal estado (CUD, certificado único de discapacidad).

## Cambio de paradigma en educación: hacia la inclusión educativa

La Convención incluye, por supuesto, disposiciones para la educación inclusiva en su artículo 24. Argentina suscribió la Convención en 2008 y le otorgó rango constitucional en 2014. Por lo tanto, y en concordancia con la misma, en nuestro país, el derecho a la educación se fundamenta en los principios básicos de universalidad y no discriminación: las instituciones educativas tienen que acoger a todo tipo de alumnos<sup>5</sup>.

Es por ello que la mayoría de los niños con CEA son integrados, más allá de las diferencias individuales de los alumnos dentro del espectro y del apoyo que necesitan para facilitar su inclusión.

Habiendo provisto un marco de situación, podemos ahondar en los interrogantes que guiarán este trabajo:

- ¿Para qué necesitan aprender una lengua extranjera las personas dentro del espectro autista, en especial cuando se trata de alumnos con un nivel lingüístico pobre en español y a cuyas familias muchas veces se les ha asegurado que la exposición a una lengua extranjera afectaría negativamente el desarrollo de la lengua materna?
- ¿Es posible que las personas con CEA pre-verbal aprendan una lengua segunda o extranjera?
- De ser así, ¿cómo podríamos abordar la didáctica de la lengua segunda o extranjera para alumnos con CEA de bajo funcionamiento?

Seguidamente, intentaremos dar respuesta a cada una de estas preguntas a partir de nuestra experiencia como docentes de lengua extranjera en aulas neurodiversas y como madres de alumnos dentro del espectro con plan de integración en el sistema escolar público de educación primaria bonaerense.

**Primera cuestión:** ¿por qué estos niños y adolescentes necesitan o querrían aprender una lengua extranjera cuando presentan claras dificultades de comprensión y expresión en lengua materna?

La respuesta surge del cambio de paradigma en la concepción de la discapacidad hacia la disponibilidad universal de recursos para las personas con discapacidad para la realización de todo tipo de actividades sociales, y de la manifestación de este cambio de paradigma en esta lenta transición de la escuela tradicional hacia la inclusión escolar.

En lo que respecta a la presencia de alumnos dentro del espectro en la escuela común, los mismos necesitan aprender una lengua extranjera porque, para empezar, es un requisito curricular en la educación común. Es decir, se espera que reciban clases en lengua extranjera durante su escolarización primaria y secundaria y que demuestren que han aprendido lo suficiente para

---

<sup>5</sup> Así está estipulado en la Ley de Educación Nacional N° 26206 (2006), Ley de Educación Provincial N°13688 (2007), que aseguran el derecho a la educación común como un derecho esencial para todos los alumnos, la Resolución 311/16 del Consejo Federal de Educación, que establece la paridad de títulos primario y secundario de los alumnos con propuesta pedagógica individual, y la Resolución conjunta 1664/17, que, entre otros puntos, promueve la construcción de prácticas inclusivas en los niveles terciario y universitario.

aprobar cada curso como cualquier otro alumno de nuestras clases. Tendrán que hacer lo mismo en el nivel terciario o universitario si desean obtener un título. En todos los casos, la ley argentina exige que se realicen los ajustes necesarios para que la persona con autismo, o con cualquier discapacidad, tenga éxito, tanto si tiene un plan de aprendizaje a medida (la propuesta pedagógica individual) como si no.

Al margen de los requisitos educativos, las personas con discapacidad quieren hoy llevar una vida digna y ejercer sus derechos individuales y sociales en la misma medida que las personas sin discapacidad. La inserción en sus comunidades y la vida independiente son objetivos primordiales para las personas con discapacidad, y el acceso a la educación es clave.

Desde esta perspectiva, las personas del espectro necesitan aprender una lengua extranjera por las mismas razones que nuestros alumnos neurotípicos. Quizás les guste aprenderla para poder usarla fuera de clase para perseguir algún interés (muchas personas en el extremo superior del espectro participan activamente en juegos de roles y otras comunidades de práctica online), o que lo necesiten para progresar en su campo profesional o para hacer contactos, o sus padres creen que tener algún conocimiento en lengua extranjera será beneficioso para el futuro de sus hijos, o asistir a clases sea bueno para socializar y hacer amigos.

También, porque quieren participar plenamente en la sociedad en general, probablemente querrán viajar por negocios o vacaciones y poder comunicarse en todo tipo de situaciones sociales. Para algunos de ellos puede ser incluso una cuestión de identidad y pertenencia si han nacido en una familia bilingüe o en algún tipo de contexto multicultural.

Pero al margen de las preferencias personales y las necesidades sociales, lo cierto es que algunos de los efectos del bilingüismo pueden realmente ayudar a un niño o joven con CEA a mejorar ciertos rasgos autistas que obstaculizan el aprendizaje de una lengua extranjera (empatía, comunicación verbal y no verbal, socialización) y fomentar el desarrollo de habilidades cognitivas (multitarea o cambio de enfoque) (Grosjean, 2011; Hampton et al, 2017; Kremer-Sadilk, 2005; Valicenti-McDermott et al, 2012; Gonzalez-Barrero y Nadig, 2017).

**Segunda cuestión:** ¿es posible, y deseable, que las personas con CEA pre-verbal aprendan una lengua segunda o extranjera?

Como decíamos en la Justificación, el autismo se caracteriza por diferencias en la socialización, la comunicación y la imaginación. Dado que nuestra práctica docente en lengua extranjera se sustenta justamente en estos tres aspectos, no parecería descabellado concluir que nuestra labor con niños y adolescentes con autismo pre-verbal esté destinada al fracaso<sup>6</sup>.

Los niños y jóvenes con autismo de bajo funcionamiento, en particular, muestran marcadas dificultades en la comprensión y la producción en lengua materna, aunque muchos presentan un nivel más alto de producción respecto de la comprensión verbal en virtud del uso de expresiones

---

<sup>6</sup> Para una lectura sobre cómo trabajar con niños autistas en clase, sugerimos los trabajos de Moirano y Pérez Albizú (2009) y de Iacoboni y Moirano (2018).

ecolálicas con valor pragmático (Maljaars y otros, 2012). Tomamos de la caracterización del lenguaje del trastorno autista propuesto por Artigas-Pallarés (1999) aquellas que resultan frecuentes en individuos de bajo funcionamiento:

- Agnosia auditiva verbal: se trata de la incapacidad de comprender un mensaje oral. Artigas-Pallarés señala que, a diferencia de niños con otros trastornos de lenguaje, los niños con autismo no se esfuerzan por comunicarse mediante gestos o dibujos:

Por el contrario, el niño utiliza al adulto como un objeto, manipulado para satisfacer sus deseos. Es típico constatar cómo el niño coge de la mano a su madre, dirigiéndola a su objetivo, sin mediar ninguna mirada, ni cualquier otra interrelación comunicativa. (Artigas-Pallarés, 1999, p. 120)

- Síndrome fonológico-sintáctico: se manifiesta como una falta de refinamiento en la expresión oral, tanto en lo semántico como en lo gramatical y lo fonológico, y puede que los individuos presenten tartamudez o ecolalia (especialmente durante las primeras fases del desarrollo del lenguaje) o utilicen un discurso referido.
- Síndrome léxico-sintáctico: la habilidad para relacionar la palabra con el concepto o la idea se encuentra afectada, lo cual se revela como dificultades o incapacidades para traducir los pensamientos en palabras.
- Síndrome semántico-pragmático: conjuga las deficiencias en los aspectos formales del lenguaje y cuestiones relativas a la socialización y la comunicación y es notable en aspectos pragmáticos como la dinámica de los turnos de habla, la no solicitud de clarificación a su interlocutor, la ausencia de producción y comprensión de lenguaje figurado, la inversión de pronombres, o un uso y comprensión pobres de la comunicación no verbal.

Ante esta situación de desventaja en lengua materna de sus hijos en el espectro, muchas familias deciden reducir o incluso interrumpir la exposición a una lengua extranjera porque creen que empeoraría el desarrollo de la lengua madre. La preocupación de los padres por el impacto del bilingüismo en el desarrollo del lenguaje se remonta a casi un siglo atrás cuando los estudios realizados con niños de desarrollo típico describieron los efectos perjudiciales del bilingüismo en la inteligencia (Grosjean, 2011). Aunque estos estudios mostraron fallos de diseño fundamentales que invalidaron en gran medida estas conclusiones, las ideas descritas en ellos siguen ejerciendo influencia (Hampton et al., 2017; Angulo-Jiménez, 2018; Kremer-Sadiik, 2005).<sup>7</sup>

Estudios recientes demuestran, sin embargo, que un entorno bilingüe no dificulta el desarrollo de la primera lengua, ni disminuye la capacidad cognitiva, ni empeora los síntomas del autismo

---

<sup>7</sup>De hecho, los padres de estos niños suelen recibir instrucciones de los profesionales sanitarios de que sólo deben hablar a su hijo en una lengua (normalmente la dominante, el español en nuestro caso) o incluso de que deben limitar las interacciones con los hablantes de la lengua no dominante, segunda o extranjera. A veces aún se les dice que los retrasos lingüísticos de su hijo son el resultado de haberse criado en un entorno multilingüe.

(Zhou et al. 2017; Reetzke et al., 2015). Oír o aprender a hablar dos idiomas no aumenta los retrasos lingüísticos, ni reduce el tamaño del vocabulario del niño, o afecta negativamente su forma de comunicarse con los demás.

Por el contrario, el aprendizaje de una lengua extranjera podría ser muy favorable para el desarrollo del cerebro de los autistas. Mencionaremos solo algunos de los beneficios que se desprenden de investigaciones de estos últimos quince años (Kremer-Sadilk, 2005; Valicenti-McDermott et al, 2012; Gonzalez-Barrero y Nadig, 2017):

- Mejoras en la toma de perspectiva, una herramienta importante para la comunicación social;
- Mayor uso de los gestos para significar deseos y necesidades;
- Desarrollo de habilidades más avanzadas en el juego de simulación;
- En los niños pequeños, incremento en arrullos y vocalizaciones, que son buenos indicadores del desarrollo del lenguaje;
- Aumento en las oportunidades de relacionarse con miembros de la familia que hablan otras lenguas, participar plenamente en las reuniones familiares y beneficiarse de una identidad cultural enriquecida;
- Mejor capacidad de cambiar la atención entre dos tareas que sus pares con CEA monolingües (por ejemplo, clasificar los objetos por su color y luego pasar a clasificarlos por su forma)
- Avance en las relaciones interpersonales en grupos de compañeros que comparten intereses comunes como series, películas, videojuegos, etc.

No hay diferencias significativas en las habilidades lingüísticas entre los alumnos bilingües con autismo y los neurotípicos bilingües, o entre los niños monolingües y bilingües del espectro. Los hallazgos recientes (Valicenti-McDermott et al., 2012; Gonzalez-Barrero y Nadig 2017) sugieren que los estudiantes dentro del espectro pueden desarrollar sus habilidades lingüísticas siempre y cuando se realicen ajustes para que puedan obtener una exposición lingüística adecuada.

**Tercera cuestión:** ¿cómo podríamos abordar la didáctica de la lengua segunda o extranjera para alumnos con CEA de bajo funcionamiento?

Ante este panorama resulta inevitable preguntarnos si tenemos los recursos didácticos y la formación académica y práctica necesarios para poder verdaderamente enseñarles una lengua extranjera a estos alumnos. Esta duda ante nuestras propias capacidades docentes puede que surja de la falta de lecturas teóricas o prácticas áulicas en los programas de los profesorado sobre cómo enseñar una lengua extranjera a estudiantes con discapacidades intelectuales, o de la falta de experiencias de enseñanza satisfactorias con alumnos con alguna discapacidad, o de una combinación de ambas.

Sin embargo, los cursos de enseñanza sí ofrecen una gran cantidad de teoría y práctica sobre diferentes perfiles de aprendizaje y estrategias de enseñanza efectivas en relación a los estilos de aprendizaje de nuestros estudiantes. Y sabemos de sobra después de nuestro primer día en un aula que la diversidad no es la excepción sino la norma y que, a pesar de nuestras propias limitaciones, en nuestra experiencia, logramos llegar a nuestros alumnos y muchas veces, también, enseñarles conductas prosociales además de una lengua extranjera.

La investigación académica sobre la enseñanza de lenguas extranjeras y el autismo está recién empezando, por lo que es poco lo que podemos decir sobre lo que constituye una "exposición lingüística adecuada", pero sí podemos hacer algunas conjeturas sobre qué información sería más fácil de procesar para un cerebro autista.

En este punto, la Dra. Temple Grandin (2016) subraya las extraordinarias habilidades visoespaciales de la mayoría de las personas con CEA, y la correspondencia inversa en el desarrollo de estas habilidades en relación con las competencias comunicativas y lingüísticas: "Las personas autistas tienen problemas para aprender cosas que no pueden ser pensadas en imágenes." (Grandin, 2016, p.13, traducción nuestra).

Grandin (2016) explica que en lo que respecta al aprendizaje de la lengua, los niños autistas aprenden más fácilmente los sustantivos concretos debido a que existe entre ellos y las imágenes una asociación directa. Las palabras funcionales (preposiciones, artículos, conjunciones, pronombres y verbos copulativos) necesitan estar conectadas a imágenes para que el niño pueda asignarle algún significado y ese significado va a ser, en principio, "local" y no trasladable inmediatamente a otros contextos o cotextos, a diferencia de los niños neurotípicos.

Grandin señala la dificultad de traducir textos con altos niveles de abstracción, tales como textos de filosofía o economía, a imágenes, lo cual implica la imposibilidad de comprenderlos cabalmente.<sup>8</sup>

Ya hemos escrito en otras oportunidades acerca de las potencialidades didácticas de materiales visuales en la clase de lengua extranjera en aulas neurodiversas (Iacoboni y Moirano, 2020, 2019, 2018a, 2018b), siempre atendiendo a las dimensiones pragmáticas y estructurales de la enseñanza de la lengua extranjera.

En esta oportunidad, ofrecemos una manera de incentivar la producción oral en incrementos significativos mediante el trabajo sobre pares adyacentes (Levinson, 1983) a partir de la producción verbal satisfactoria de un ítem léxico en un contexto pragmático adecuado.

Levinson ofrece una definición de pares adyacentes proporcionada por Schegloff y Sacks (1973), quienes los caracterizan como:

- i) ser adyacentes;
- ii) producidos por diferentes hablantes;
- iii) ordenados como una primera parte y una segunda parte;
- iv) tipificados, de modo que una primera parte concreta requiere una segunda (o un rango de segundas partes).

Los pares de adyacencia típicos son saludo - saludo, pregunta - respuesta, oferta - aceptación / rechazo (Levinson, 1983, p. 303)

---

<sup>8</sup> Estos aspectos particulares de los pensadores visuales dan origen al diseño de diversos materiales de soporte visual a partir del uso de "pictogramas" (Dangelo Martínez, 2015) que se utilizan en el tratamiento de personas con CEA, tales como las agendas visuales (Sánchez-Cortés Carrasco, 2016; Iacoboni y Moirano, 2018) o las historias sociales (Gray, 1991).

En la pragmática, muchas acciones conversacionales se llevan a cabo mediante pares adyacentes establecidos: secuencias automáticas que constan de dos partes producidas por diferentes hablantes (Yule, 1996, p. 77), incluyendo patrones de saludo, turnos de cumplidos y secuencias de solicitud - aceptación / rechazo.

Una regla reconocida que funciona en los pares de adyacencia es que, al haber producido una primera parte de algún par, se espera que el hablante actual deje de hablar, y el siguiente hablante debe producir en ese momento una segunda parte del mismo par (Yule, 1996, p. 77). Si una petición o saludo inicial no recibe una segunda parte o si hay un retraso en la segunda parte sería significativo.

Los pares de adyacencia representan acciones sociales, y las acciones sociales que aparecen en las segundas partes no son de igual posición. Habrá un acto siguiente estructuralmente esperado llamado “respuesta preferida” (Yule, 1996, p. 79).

Los pares adyacentes constituyen una vía de acceso interesante al mundo de la lengua extranjera, en tanto son bastante predecibles y bien estructurados, lo cual es percibido como tranquilizador para las personas en el espectro. Además, al estar anclados en el contexto social, hacen que la comunicación sea significativa no sólo en términos diagnósticos de comprensión auditiva y producción oral sino, principalmente, en términos interaccionales y de la cultura de la lengua extranjera.

Una posible secuencia de enseñanza podría ser la siguiente: si el niño con autismo pudo decir “lápiz” para referirse sin lugar a dudas a ese elemento (porque lo señala o lo tiene en su mano) y lo quiere para sí, podemos trabajar en la repetición contextualizada de un par adyacente de pedido - cumplimiento:

A: "Lápiz, por favor."

B: "Tomá"

Y finalmente, agregar "Gracias" cuando lo reciba, a fin de lograr un intercambio de tres turnos (pedido - cumplimiento del pedido - agradecimiento) apropiado al contexto de la clase.

Una vez lograda la dinámica de la alternancia de estos turnos, podemos ir complejizando la lengua usada en el intercambio de acuerdo a las capacidades de comprensión y expresión del alumno con autismo, como se ve en la Tabla 1:

**Tabla 1.1**

Pedido	Cumplimiento del pedido	Agradecimiento
“Quiero ese lápiz, por favor.” “Dame el lápiz (azul), por favor.” “¿(Amigo), me das el lápiz (azul), por favor?”	“Sí, tomá.”  “Sí, tomá, (amigo)”	“Gracias, (amigo).”  “Muchas gracias, (amigo)”

*Nota. Elaboración propia.*

En cuanto a la lectoescritura, debemos tener presente que en ella intervienen procesos muy demandantes cognitivamente y que implican habilidades de lenguaje expresivo, recuperación de palabras, organización de pensamientos, predicción de acontecimientos, realización de inferencias a partir del texto y, en el caso de la escritura, además, motricidad fina, todo lo cual suele ser un reto para los estudiantes con CEA.

Probablemente sea necesario implementar algunas estrategias para apoyar cada una de estas áreas de necesidad, entre las que se incluyen elementos visuales para estimular el lenguaje (imágenes, bancos de palabras, etc.) y presentar el argumento, la trama, los personajes principales y el escenario del texto a leer o narrar; proporcionar esquemas o resúmenes a modo de síntesis para el cierre de la actividad o como preexposición al texto. Y, fundamentalmente, brindar una estructura y una dirección significativas para las tareas, significativas no solo para los docentes sino también para el alumno con autismo, es decir, que, en lo posible, tome en cuenta sus intereses personales para que el alumno pueda apropiarse del contenido que se intenta enseñar.

Las estrategias presentadas anteriormente son parte seguramente de las que hemos utilizado en clase con alumnos neurotípicos, lo que significa que: a. porque funcionan para la mayoría, ya forman parte de nuestra batería de recursos didácticos y b. no necesitamos preparar un conjunto de actividades individuales o una clase a medida para el alumno autista.

Según nuestra experiencia personal y profesional, con la contextualización adecuada, la repetición y el refuerzo positivo, incluso los niños que se encuentran en el extremo inferior del espectro consiguen desarrollar su competencia comunicativa (verbal y no verbal) trabajando en la adquisición de la primera y segunda lengua.

## Conclusiones

Tener un alumno con CEA en nuestra clase representa un desafío, por un lado, a nuestras creencias respecto a las capacidades de los alumnos neurodiversos de aprender una segunda lengua inserto en un grupo de niños sin condiciones del neurodesarrollo y, por el otro, a nuestra formación académica y profesional por cuanto los alumnos autistas, en virtud de su modo de interactuar con el mundo que los rodea, no siempre interpretan señales sociales obvias y transparentes para el resto del grupo (incluido el docente) o no logran expresarse de acuerdo con los estándares esperados para ese grupo etario y nivel de lengua.

La educación de calidad es un derecho humano, y como tal debe ser accesible a todas las personas, con y sin discapacidad. Nuestra tarea docente sólo tendrá éxito si, en principio, confiamos en que todos nuestros alumnos pueden aprender y, además, si creemos que tenemos las herramientas necesarias para poder enseñarles.

Desde esta perspectiva, apoyamos la idea de que nuestra formación académica como profesores de lenguas extranjeras está al servicio de la práctica docente en general. Todos compartimos un sólido conocimiento de lingüística y de variados enfoques didácticos entre los que podemos elegir a la hora de planificar nuestras clases para satisfacer las necesidades de cualquier

alumno. En toda planificación, utilizamos nuestros conocimientos sobre las lenguas (madre y extranjera) para secuenciar contenidos y contextualizarlos para su abordaje en la clase. Nos corresponderá seleccionar los contenidos lingüísticos y funcionales y los medios adecuados para su enseñanza según las características de cada alumno y del grupo en su conjunto, como hacemos con cualquier clase.

Los estudiantes con condiciones del espectro autista están aquí en nuestras aulas de lengua extranjera para quedarse. Depende de cada docente verlos como un problema o como un reto.

## Referencias

- Angulo-Jiménez, H. (2018). Bilingualism and Autism: Addressing parents' frequently asked questions. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 3(2), 98-105.
- Artigas-Pallarés J. (1999). El lenguaje en los trastornos autistas. *Revista de Neurología* 1999; 28 (2):118-123.
- Baron-Cohen, S (2017). Editorial Perspective: Neurodiversity – a revolutionary concept for autism and psychiatry. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 58(6): 744-747.
- Cadaveiras M. y Weisburd C. (2014): *Autismo. Guía para padres y profesionales*. Buenos Aires: Paidós.
- Gallego-Matellán, M.M. (2012). *Guía para la integración del alumnado con TEA en Educación Primaria*. Salamanca: INICO.
- Gonzalez-Barrero, A. M. and Nadig, A. S. (2017), Can Bilingualism Mitigate Set-Shifting Difficulties in Children With Autism Spectrum Disorders? *Child Development*.
- Grandin, T. (2006). *Thinking in pictures* (Expanded version). Vintage Press y Random House: New York, NY.
- Gray, C. (1991). Social stories. The Morning News. November-December, 1991. Jenison, MI: Jenison Public Schools.
- Grosjean, Francois (2011). What are the Effects of Bilingualism? The consequences of bilingualism as seen by studies over time. Disponible en: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/life-bilingual/201106/what-are-the-effects-bilingualism>.
- Hamptom, S., Rabagliati, H., Sorace, A., & Fletcher-Watson, S. (2017). Autism and Bilingualism: A qualitative interview study of parents' perspectives and experiences. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* (60) 435-446.
- Iacoboni, G. y Moirano A. (2020) Espectro autista: Historias sociales como andamiaje en ILE. *Puertas Abiertas* (15)
- Iacoboni, G. y Moirano, A. (2019). Espectro autista: narración y agendas visuales como andamiaje en ILE. *Puertas Abiertas* (14)
- Iacoboni, G. y Moirano A. (2018<sup>a</sup>) <http://blogs.unlp.edu.ar/didacticaytic/2018/07/02/espectro-autista-agendas-visuales-como-andamiaje-para-la-vida-diaria-parte-1/>
- Iacoboni, G. y Moirano, A. (2018b)

<http://blogs.unlp.edu.ar/didacticaytic/2018/07/17/espectro-autista-agendas-visuales-como-andamiaje-para-la-narracion-en-educacion-primaria-y-preescolar-parte-2/>

- Kremer-Sadilk, T. (2005). To be or not to be bilingual: autistic children from multilingual families. In: Cohen J, McAlister KT, Rolstad K, et al., (eds) *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. Somerville, MA: Cascadilla Press, pp. 1225-1234.
- Lenroot, N. K y Yeung, P. K. (2013). Heterogeneity within autism spectrum disorders: What have we learned from neuroimaging studies? *Frontiers of Human Neuroscience*, 7, 733.
- Levinson, Stephen C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lord, C y Jones, R. M. (2012). Annual research review: Re-thinking the classification of autism spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 53(5) 490–509.
- Maljaars, J., Noens, I., Scholte, E. et al. (2012) Language in Low-Functioning Children with Autistic Disorder: Differences Between Receptive and Expressive Skills and Concurrent Predictors of Language. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 42: 2181–2191.
- Organización Mundial de la Salud [http://www.paho.org/arg/index.php?option=com\\_content&view=article&id=10034:taller-internacional-para-capacitar-a-padres-de-ninos-con-trastornos-del-espectro-autista&Itemid=236](http://www.paho.org/arg/index.php?option=com_content&view=article&id=10034:taller-internacional-para-capacitar-a-padres-de-ninos-con-trastornos-del-espectro-autista&Itemid=236)
- <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- Padilla-Muñoz, A. (2010). Discapacidad: contexto, concepto y modelos. *International Law: Revista Colombiana de Derecho Internacional*, 16, pp. 381-414.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: CINCA.
- Rattazzi, A. (2018): *Sé amable con el autismo: Manual de navegación para todos*. Buenos Aires: GRIJALBO.
- Reetzke, R., Zou, X., Sheng, L., & Katsos, N. (2015). Communicative development in bilingually exposed Chinese children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53(3): 813-25.
- Rylaarsdam, L. y Guemez-Gamboa, A. (2019). Genetic Causes and Modifiers of Autism Spectrum Disorder. *Frontiers in Cellular Neuroscience*, 13 DOI=10.3389/fncel.2019.00385
- Sánchez-Cortés Carrasco, M. E. (2016). Las agendas diarias y personales en la intervención con alumnos con Trastorno del Espectro Autista. *Publicaciones Didácticas* N°70, Mayo 2016. p. 101 a 107.
- Valicenti-McDermott, M., Tarshis, N., & Schouls, M. (2012). Language differences between monolingual English and bilingual English-Spanish young children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Child Neurology*, 28(7), 945–948.
- Velarde Lizama, V. (2012). Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. *Revista Empresa y Humanismo*, VOL XV, N° 1, pp. 115-136.
- Yule, George. 1996. *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- Zhou, V., Munson, J., Greenson, J., Hou, Y., Rogers, S., & Estes, A. (2017) An exploratory longitudinal study of social and language outcomes in children with Autism in bilingual home environments. *Autism*. Disponible en: <https://sid.usal.es/idocs/F8/ART6160/lenguaje-en-los-trastornos-autistas.pdf>