

ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA A ESTUDIANTES ITALÓFONOS CON AUTISMO

María Laura Grosso

1. Introducción

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es una condición diagnóstica clasificada como un 'trastorno del neurodesarrollo' (DSM-V, 2013; CIE-11, 2018). Las personas con TEA presentan características propias que, según la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la American Psychological Association (APA), presentan dificultades en el área de la lingüística y la comunicación, patrones restringidos y repetitivos de comportamiento (OMS, 1990, 2018; APA, 2013).

Las implicaciones son variadas y alcanzan las interacciones sociales y comunicativas espontáneas, cotidianas e informales, como también, las institucionalizadas. El modo en que se aprende (a veces con presupuestos automáticos) no funciona igual para todos, porque hay estilos mentales y personales propios, según el tipo de experiencias y el desarrollo neuropsicológico que se tuvo.

En la escuela, el estilo de aprendizaje de las personas con TEA evidencia las necesidades educativas (NE) específicas que derivan de su condición diagnóstica (Grosso, 2020^b). Por lo que, la escolarización inclusiva del alumnado con autismo plantea complejos desafíos relacionados fundamentalmente con las dimensiones diagnósticas que requieren configuraciones de apoyo y adecuaciones curriculares. Las materias de lenguas primeras, segundas o extranjeras (L1, L2, LE) trabajan el proceso de adquisición, aprendizaje y enseñanza de los conocimientos, habilidades y competencia lingüística, comunicativa y social con estudiantes que se desarrollan de un modo atípico en dichas áreas.

La inclusión de estudiantes con TEA implica reconsiderar los currículos en lenguas para que se adecuen a su estilo de aprendizaje con programaciones que utilicen estrategias, metodologías, materiales y evaluaciones acordes a un aprendiz con dicho certificado. Para ello, en este trabajo se presenta el español a enseñar a estudiantes itálofonos con diagnóstico de TEA. Se realiza una descripción del tipo de español como lengua meta según diferentes factores que inciden en la enseñanza. Posteriormente, se realiza un contraste entre el español y el italiano para describir los niveles de afinidad, transparencia y correspondencia entre ambas lenguas. Luego, se describirá el estilo lingüístico-comunicativo del TEA en función de los modelos psicológicos que lo abordan. Finalmente, se analizará el español a enseñar en función del estilo de aprendizaje del estudiante italiano con autismo para proponer adecuaciones curriculares para la escuela.

2. El español: la lengua a enseñar

El español es la lengua castellana que se extendió en la península ibérica, en el continente americano y africano. El castellano incorporó, a lo largo de la historia,

vocablos y expresiones de las diferentes lenguas de la península ibérica y de las ex colonias de España. El español es la lengua oficial de 21 países y lo hablan casi 600 millones de personas como L1. Aunque en España, haya 46 millones de hablantes, aproximadamente, la variedad peninsular central mantiene la primacía de la norma.

La decisión del español a enseñar es la elección del sistema a transponer y sus usos. Entre las variedades se encuentran, además del español castellano, el andaluz, el canario, el caribeño, el mexicano y centroamericano, el andino, el del Río de la Plata y chaqueño y el chileno (Alvar, 1996; García Aguiar, 2009). Actualmente, en Italia, la enseñanza del español como L2/LE sigue la variedad peninsular central neutralizada. Las otras variedades lingüísticas se van introduciendo, en teoría, progresivamente. Recién en nivel intermedio (nivel B) del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL, 2002, 2020), se enseña la extensión lingüística y cultural del español a través de textos auténticos (producidos por hablantes de español L1 de diversa procedencia y extracción social), presentando así muestras de variedades del español.

La enseñanza de ELE parte del principio de que hay varios españoles y que algunos usos se aplican para ciertas zonas, no excluyentes entre ellas. Así, el español presentaría una norma policéntrica, es decir, no habría un único centro rector sino múltiples, lo que lo haría fértil, diverso y variado. De este modo, representaría así una competencia intercultural que implicaría el reconocimiento de las peculiaridades identitarias de cada región. La complejidad que conlleva el español a lo largo de todo el ámbito panhispánico (Giménez Folqués, 2015) no es limitante si se procede con una enseñanza procesual, paulatina y recursiva.

Desde allí, es necesario considerar el rasgo de lengua que sea lo suficientemente perceptible o saliente. Es más, la reflexión en la enseñanza inclusiva de la L2/LE pasa por priorizar los elementos equivalentes entre la L1 y la lengua meta. Según Grosso (2020^b), cuanto más equivalencia haya entre las lenguas, menor será el grado de dificultad del aprendizaje. La enseñanza de lenguas romances favorece mecanismos de transferencia de elementos análogos: cuantos más elementos análogos, mayor velocidad y logros en la adquisición-aprendizaje de la L2/LE en cuanto que no requiere de procesos de explicación sino de transferencia automática, implícita e inductiva. Por ejemplo, el español castellano, en cuestiones de fonética y fonología, destaca rasgos sibilantes de la distinción entre *s* y *z* que favorecen la distinción fonética y la conversión fonema-grafema-fonema. La enseñanza ortográfica y la lectura en voz alta resultan, así, de baja dificultad con respecto a estos rasgos.

Al reflexionar sobre las variedades se destacan los aspectos sociolingüísticos y comunicativos, es decir, las variedades sociales y estilísticas del español, y los contextos comunicativos en los que se usa la lengua (situaciones formales, informales, entre otros). En el nivel de lengua A1 (MCERL, 2020), estas consideraciones aún no se aplican. Del mismo modo, la enseñanza del español a estudiantes con TEA requiere restringir el concepto de variedad, variabilidad y diversidad de los elementos de lengua debido a las dificultades neurocognitivas de dicha condición (Grosso, 2020^b). Por lo que, el criterio de pertinencia de la variedad a enseñar ha de priorizar los elementos con mayor posibilidad de transferencia de L1 a lengua meta. Con respecto a los aspectos sociolingüísticos y comunicativos, las explicitación de los contextos de interacción (dónde se usa, cómo se usa, con quiénes se usa) y de los parámetros en la comunicación permiten limitar los

contextos de aplicación de determinadas expresiones. De este modo, en esta consideración de los aspectos pragmáticos resultarían procesos de enseñanza-aprendizaje accesibles y manipulables según las situaciones en que se utilizan y ejecutan determinadas y limitadas competencias comunicativas.

3. El español a enseñar a estudiantes itálofonos

La adquisición-aprendizaje de una LE hace referencia al conjunto de procesos conscientes e inconscientes mediante los cuales el aprendiz alcanza un determinado nivel de interlenguaiii (Selinker 1972) en una LE. En estos procesos inciden diferentes factores iv , entre ellos, la L1 (identidad lingüística previa). Las similitudes y diferencias entre la L1 y la lengua meta son uno de los parámetros que explican los logros (transferencia positiva) o los errores y dificultades (transferencia negativa o interferencia). Su conocimiento permite interpretar los output o producciones en LE de los estudiantes en términos de procesos de interlengua y, sobre ellos, reflexionar para una adecuada enseñanza. La transferencia de un elemento de una lengua a otra es un fenómeno difuso, automático, implícito y espontáneo.

La lingüística comparativa esclarece las etapas del proceso de adquisición-aprendizaje y enseñanza del EL2/LE. Para estudiantes de L2/LE, el aprendizaje de vocabulario y el análisis formal resulta veloz y se potencia según el nivel de transparencia entra la L1 y la lengua meta. El español, como L2/LE, tiene una alta transparencia con respecto al italiano (lenguas romances). La transparencia es un parámetro, en los procesos de adquisición-aprendizaje, que puede obstruir las transferencias positivas de la L1 a la lengua meta.

Asimismo, la afinidad entre el italiano y el español ayudaría a crear una mayor conciencia lingüística de la L1, siempre que haya un metalenguaje explícito que permita la comparación continua y directa, porque existiría el riesgo de confusión lingüística si las diferencias no se aclaran correctamente. La distancia percibida permite transferir estructuras de la L1 a la L2/LE cuando encuentra afinidades de distancia mínima. La analogía entre el sistema vocal italiano y el español y las transparencias léxicas, que facilitan la comprensión aún con poco conocimiento de L2/LE, favorecen la sensación de una fuerte afinidad. En un nivel intermedio del MCERL, se pierde la confianza en la transferencia generando una percepción de mayor distancia por conciencia de las diferencias. En una fase avanzada del estudio, se puede recuperar la confianza en las afinidades lingüísticas entre la L1 y la lengua meta, ya que se consolidan las habilidades lingüísticas.

Así, la cercanía entre el italiano y el español, en los diferentes niveles de lengua, favorece la fase inicial de aprendizaje, especialmente a nivel de comprensión. En la adquisición-aprendizaje de estas lenguas, se evidencia una primera fase de progreso rápido y motivante que puede seguir la fosilización de la interlengua, una fase durante la cual ya no es posible eliminar las interferencias. La similitud entre el italiano y el español puede favorecer el 'cambio de código'v (code switching) y evitar, en algunos casos, el desarrollo de la conciencia de las identidades de cada lengua (similitudes y diferencias) sentando las bases para fenómenos de fosilización.

Superficialmente hay un alto grado de afinidad entre el español y el italiano, aunque la mayor distancia se encuentra en el nivel fonético y fonológico-ortográfico con diferencias en la composición del sistema consonántico y en la relación entre pronunciación y ortografía (Costamagna & Marcaccio, 2010). Cuantos menos elementos equivalentes haya entre las lenguas mayor será el grado de dificultad del

aprendizaje. Los mecanismos de conversión de fonemas a grafemas manifiesta dificultades debido a la tendencia a enfatizar las similitudes aparentes de la forma gráfica de las palabras y, a veces, la correspondencia léxica y/o semántica total lleva a sobrestimar la proximidad tipológica que genera errores de pronunciación, durante la lectura, de escritura, durante el dictado, y copia de transcripción.

En el español americano, hay menos correspondencia entre grafemas y fonemas que en el español peninsular (Coloma, 2005). Al fonema /s/, por ejemplo, corresponde, en la ortografía americana, a la <z> (zapato), a la <c> (cebolla), a la <s> (sol). La variante del español peninsular distingue entre la /θ/ y /s/ disminuye, en este caso, efectos de solapamiento de los fonemas, y, así favorece el aprendizaje ya que la claridad unívoca de los fonemas elimina la variabilidad de opciones de grafemas en las que se realiza un fonema.

El sistema de acentuación no es transparente entre ambas lenguas, fenómeno que acarrea una transferencia negativa a nivel ortográfico. La acentuación en las palabras italianas esdrújulas, llanas y con hiato no se muestra gráficamente. Por lo que, el aprendizaje de las tildes del español, si bien es clara y predecible, no es un elemento equivalente para estudiantes itálofonos. El sistema de acentuación requerirá procesos de explicación, explicación y práctica continua para llegar a generar procesos de automatización (Karmiloff-Smith, 1994) en la habilidad escrituraria.

Asimismo, el italiano y el español difieren, muchas veces, en la acentuación de palabras idénticas, por lo que la ortografía y la lectura en voz alta manifestará errores de interlengua que llevarán procesos de enseñanza con mayores niveles de dificultad.

Con respecto a la fonología, la interferencia predomina en las etapas iniciales de la adquisición-aprendizaje ^{vi}, fundamentalmente en situaciones informales, mientras que en tareas formales (lectura a voz alta, repetición de expresiones reales) el control consciente inhibiría la transferencia negativa. En fases más avanzadas, la interferencia entre L1 y LE disminuye.

Se puede ejercer algún control (al menos desde el currículo) sobre algunos contenidos funcionales, gramaticales o lexicales. Aquellos niveles de lengua meta que difieren de la L1, pero no son marcados no serán difíciles de adquirir-aprender. Sintácticamente, ambas son lenguas de sujeto no marcado en el orden sintagmático. La estructura de la frase en los dos idiomas no tiene diferencias sustanciales.

Morfológicamente, hay numerosos casos de categorías de inflexión congruentes. Pero, la morfología del italiano y del español presenta muchas diferencias en la formación del plural, el paradigma del artículo y el uso de preposiciones y su adquisición-aprendizaje produce interferencias bastante prolongadas por la simplificación de estructuras contrastantes. Dicho fenómeno, sin embargo, no impide la comunicación.

La formación del plural y el paradigma del artículo manifiestan una relativa simetría estructural (hay artículos masculinos, femeninos, singulares y plurales) sin identidad de formas (en italiano 'gli' e 'i' corresponden al 'los'), donde se manifiestan los contrastes y las interferencias entre el italiano y el español (Costamagna y Marcaccio, 2010). Las preposiciones abren espacios sintácticos por los que su uso está ligado a relaciones gramaticales entre los sintagmas. La naturaleza funcional de las preposiciones hace que no tengan un significado unitario, sino que asuman diferentes significados según los contextos. Para muchas, es posible identificar un

sentido básico: un campo semántico primitivo como el del espacio, del tiempo ('desde', 'hasta'), la direccionalidad ('desde', 'hasta'). Es precisamente en el uso de las preposiciones donde se establecen las transferencias negativas por la falta de referencialidad y el contraste del uso.

La comparación entre los sistemas verbales de tiempo y de modo de italiano y español^{vii} da cuenta de una simetría estructural. La morfosintaxis codifica de manera sustancialmente análoga las distinciones temporales, modales, de expectativa, de función y de persona (Costamagna & Marcaccio, 2010). Sin embargo, la simetría estructural no significa la identidad de las formas, donde se manifiestan los contrastes y, las interferencias en producción, generan interlenguas en este nivel (por ejemplo: en italiano *amava* y en español 'amaba'; pero en italiano *avevo* por 'tenía', los alumnos hacen *tenevo** en sus interlenguas).

Los tiempos compuestos de todos los verbos se forman con la ayuda de un verbo auxiliar. En español hay un sólo verso auxiliar (haber), en italiano, dos (*essere*, 'ser' y *avere*, 'tener'). En el uso de ambos se manifiestan los contrastes y, las interferencias en producción, generan igualmente errores de transferencia (por ejemplo: 'soy venido' del italiano *sono venuto*, en vez de 'he venido').

La cercanía léxica permite la comprensión inductiva entre ambas lenguas, pero puede interferir negativamente en la producción al considerar los procesos morfológicos de formación de palabras como caricaturas de la propia lengua (Gil, 1990). Interlenguas como 'calcetines bianchi'* (morfema '-i' es la terminación masculino plural de sustantivos: '-os') son producciones que pertenecen al proceso de aprendizaje cuando no se han estabilizado los morfemas españoles y transfieren los itálofonos en la formación del léxico

En el nivel léxico hay un alto porcentaje de afinidad de palabras con el mismo origen latino que favorece la comprensión y producción. En italiano y español hay lexemas idénticos (madre, padre, libro, casa, lengua, etc.). Sin embargo, el fenómeno de falsos amigos^{viii} produce errores (por ejemplo: 'subir' en español significa *salire* en italiano, en cambio 'salir' en español significa *uscire* en italiano). En el componente semántico, la categorización de la realidad es afín, con una similaridad bastante alta.

La situación de cercanía entre las dos lenguas también tiene sus ventajas ya que se potencian estrategias de adquisición (intuitivas, espontáneas, inconscientes) como la correspondencia, la congruencia y la diferencia (Costamagna & Marcaccio, 2010). Al percibir casos de congruencia entre la L1 y la lengua meta se facilita la construcción de hipótesis intuitivas sobre la L2/LE adoptando estrategias de recurso de la L1, por similitud. La correspondencia permite descubrir algunos procedimientos para relacionar formas y reglas de la L2/LE con formas y reglas de la L1 (y viceversa). Y, la diferencia permite el contraste entre la L1 con elementos y formas de la L2/LE. La estrategia de congruencia se usa en las primeras etapas del aprendizaje, mientras que en las fases posteriores, se privilegia la correspondencia. En las etapas avanzadas de aprendizaje, las interlenguas se caracterizan por un uso más correcto de las tres estrategias.

Hay procesos que permiten hacer conscientes los niveles (fonológico, ortográfico, morfológico, sintáctico, léxico, semántico) contrastados y habilitar la verbalización de las exigencias expresivas de la lengua meta que no presentan correspondencia directa, llamados procesos de redescipción representacional (Karmiloff-Smith, 1994). La conciencia lingüística en L1 permite hacer

espontáneamente metalenguaje en L2/LE, reflexiones implícitas sobre la lengua. La transferencia de la conciencia lingüística del italiano al español ocurrirá a condición de que exista una adecuada exposición-transposición-explicitación de la L2/LE. La reflexión puede abordar el output realizado con el análisis de errores como la comparación entre lenguas^{ix}. Sin una reflexión, los errores (por ejemplo, el uso de auxiliares en tiempos compuestos) se fosilizarán, se continuarán desplazando elementos de L1 a L2/LE de manera irreflexiva con el riesgo de extender su ámbito de aplicación. La transparencia y afinidad demanda menos procesos de explicitación y de deducción de reglas en los niveles en los que hay correspondencia y congruencia. Al contrario, cuanto menos representación equivalente haya entre las lenguas (por ejemplo, el uso de las preposiciones) mayor será el grado de dificultad del aprendizaje, por el mayor número de hipótesis a cotejar, carga la memoria de trabajo y la mayor posibilidad de generar errores como estrategias de compensación a las faltas de competencia para una actuación correcta, transferencias de la L1 a la L2/LE.

4. Estilo de aprendizaje del TEA

El estilo de aprendizaje hace referencia a las distintas maneras en que se puede aprender (Keefe, 1988). Es el modo afectivo, social, fisiológico y neurocognitivo que permite identificar la manera en que el estudiante interactúa, percibe, responde, interpela, reacciona, siente y se comporta en un entorno de aprendizaje. El aprendiz tiende a utilizar un conjunto de preferencias de un modo habitual y estable cuando se enfrenta a las tareas pedagógicas.

El TEA plantea un desafío por la variabilidad de manifestaciones de dicha condición. Diferentes modelos psicológicos tienden a explicar algunos rasgos que predisponen (pero no condicionan) un cierto estilo de aprendizaje de las personas con autismo. De los modelos explicativos del TEA se derivan rasgos que privilegian ciertos estilos neurocognitivos, afectivos y biológicos y que permiten realizar adecuaciones y establecer configuraciones de apoyo del estudiante con este diagnóstico en un currículo adaptado.

Las teorías de la mente (TM) (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985, 1986; Baron-Cohen 1989, 1991^b, 1995; Baron-Cohen, Baldwin & Crowson, 1997; Frith, 1989, 2001, 2006, 2013, 2016; Tager-Flusberg, 1995; Douglas, 2012; Markman & Wachtel, 1988), el modelo sociocomputacional de control (Frawley, 2000), la teoría de la relación interpersonal del modelo afectivo (Hobson, 1990, 1991, 1993; Hobson & Meyer, 2005; Lee, Hobson & Chiat, 1994), el sistema de las Neuronas Espejo (NS) (Rizzolatti, 2005; Rizzolatti & Arbib, 1998; Rizzolatti & Craighero, 2004; Iacoboni, 2008, 2009), las funciones ejecutivas (FE) (Ozonoff, Pennington & Rogers, 1991; Pennington et al., 1999, Czeremainski, Bosa y Salles, 2013), el modelo de la Coherencia Central (CC) (Tager-Flusberg, 1985, 1989, 1994, 1995; Frith & Happé, 1994; Happé, 1997, 1998; Happé & Frith, 2006) son modelos que abordan al autismo desde diferentes posiciones. Cada una de estas perspectivas visibiliza las necesidades del estudiante con autismo. Así, también, los modelos de lengua y de desarrollo psicolingüístico que sostienen y los perfiles que de ellos se derivan permiten establecer un estilo neuro-psico-lingüístico de aprendizaje. Considerando estos modelos y los perfiles de TEA, se pueden generar propuestas, intervenciones y explicaciones en el abordaje del proceso de enseñanza-adquisición y aprendizaje de la lengua española de estudiantes con autismo.

Con respecto a los modelos de lengua que sostienen dichas perspectivas, se pueden observar diferentes niveles y dimensiones de abordaje en el desarrollo y la descripción del autismo. Un propuesta de enseñanza de ELE ha de considerar el desarrollo del lenguaje atípico de los mismos.

El modelo de lengua de la TM, en el TEA, apunta a una atipicidad en el desarrollo para mentalizar y atribuir intencionalidad, es decir, módulos lingüísticos que cotejan los rasgos para procesar los pensamientos e intenciones propios y ajenos (Pennisi, 2016). Con respecto a la competencia lingüística, da cuenta de un desarrollo que se manifiesta en:

- Pobre orientación hacia el propio nombre (uno de los síntomas primarios, porque hay que atribuir, a la llamada, la intencionalidad apelativa),
- No ser consciente de los propios conocimientos (lingüísticos),
- Verbos de actividad, movimiento, modal, auxiliar, deícticos, estáticos, causales y el cambio de estado típicos_x,
- Verbos abstractos, mentales, sociabilidad, de percepción y deseo, de emoción, comunicación, atípicos_{xi},
- Retraso en el desarrollo lexical,
- Vínculo de objeto entero atípico,
- Vínculo de mutua exclusividad típico,
- Categorización típica (Ungerer y Sigman, 1987),
- Organización semántica conceptual (superordinado y tipicidad) típica de sustantivos concretos (Tager-Flusberg, 1985),
- Léxico bizarro.

Con respecto a las FE, la lengua hace referencia al lenguaje social que requiere de procesos de internalización de los signos semánticos. El habla, una vez internalizada, regularía los procesos de ejecución de las tareas en tanto acciones dirigidas, reguladoras y planificadas. Las FE dan cuenta de un dificultades de dominio general en el autismo que se observa en:

- No ser capaz de organizar ni planificar acciones futuras (actos de habla),
- No seguir programas complejos con secuencias implícitas (diálogos),
- No recordar ni mantener online las secuencias de una actividad (textos),
- No ver el sentido de lo que se está haciendo (escribir),
- Dificultad para enfocar la atención (análisis lingüístico),
- No inhibir conductas innecesarias (ecolalias),
- Fijación por rutinas (responder siempre igual),
- Atención a aspectos irrelevantes (sonido de una palabra),
- Problemas con conceptos abstractos (amistad),
- Falta de categorización,
- Literalidad en la comprensión de enunciados en tareas (inflexibilidad),
- Déficits pragmáticos: no espontaneidad en la conversación,
- Habla privada atípica,
- Preferencia por preguntas con respuestas cerradas no abiertas,
- Lectura mecánica,
- Significados fijos,
- Producción lingüística con desarrollo típico,
- Comprensión lingüística con desarrollo atípico,
- Falta de transferencia de conocimiento nuevo aprendido (inflexibilidad).

La lengua de la CC es un modelo de actuación para el procesamiento semántico y conceptual de pensamiento superior. Las capacidades del TEA explicadas dan cuenta de:

- Un modo, un estilo de procesar la información que da mayor relevancia a los detalles que al significado o al sentido global,
- Funciona mejor con habilidades analíticas,
- Genera problemas a la hora de integrar la información,
- Una superior discriminación perceptual de rasgos (sonidos, imágenes visuales),
- Capacidad para aprender y usar la memoria serial (Williams, 1998),
- Habilidades de *idiot savant*,
- Léxico desusado, áulico, bizarro,
- Ecolalias.
- Almacenamiento no categorial ni de prototipos explícitos,
- No desambiguación de homófonos-homógrafos en contexto,
- Comprensión global de un texto más pobre que la léxica o la memoria verbal,
- Atipicidad prosódica,
- Literalidad,
- No establecimiento de relaciones causales entre eventos.

El lenguaje para Frawley (2000) es vygotskyano y cognitivo; es tanto un medio de regulación entre el contexto y la mente que procesa como, también, una facultad humana que computa algoritmos. Frawley explica exhaustivamente cada uno de los niveles lingüísticos en el TEA:

- Fonológica típica,
- La forma léxica y la gramatical son típicas en personas con TEA,
- Sin problemas en denotación, especificidad, animado, color, forman función,
- Atípicas interacciones intramodulares con la semántica: lenguaje y visión,
- Relaciones semánticas atípicas *top-down* (prototipos),
- Sin metasemántica, sin la significación más allá del significado,
- Habilidades pragmáticas típicas: mantener un tema, las rutinas, las recodificaciones y las respuestas simples a las preguntas breves,
- Problemas pragmáticos: el intercambio y el manejo de la interacción entre el conocimiento principal y secundario, el contexto, las funciones del acto de habla, los juicios metapragmáticos de la importancia e indicación informativas (nuevo-viejo, pertinente-accesorio, qué datos son consistentes y adecuados), la prosodia y los pronombres, implicancias y deixis,
- Ecolalias,
- Atípico el habla privada: el discurso de autorregulación no presenta perspectiva, ni foco, ni marcadores del discurso,
- Predomina la denotación, sin integración ni mediación,
- Lenguaje no reflexivo, no recursivo.

El modelo de lengua que emerge del modelo afectivo se vincula a las categorías lingüísticas que se desarrollan de un modo atípico en la construcción personal del mundo relacional e intersubjetivo. Resumiendo, la ausencia de un mecanismo intersubjetivo primario se manifiesta en:

- Léxico con baja frecuencia de términos emocionales complejos o internos,
- Un léxico emocional simple,
- Baja orientación hacia el propio nombre (sin abstracción simbólica),
- Problemáticas lingüísticas en la categorización del mundo intersubjetivo y personal, incluyendo pronombres personales.

El modelo neurolingüístico que deriva de las NS da cuenta de especificadores pre-lingüísticos que guiarían la adquisición del lenguaje a partir del mecanismo de imitación del habla que permite ensamblar significados (la doble articulación como mecanismo evolutivo) a sonidos, derivar las reglas gramaticales guiadas por los roles temáticos (Rizzolatti & Arbib, 1998) y, a su vez, posibilitar la comunicación intencional. Así, las dificultades en la interacción social, la comunicación y el lenguaje, la falta de planificación, inhibición y control del comportamiento y las representaciones mentales en el TEA se explicarían por un sistema de NS atípico, dando cuenta de los siguientes síntomas:

- Poca capacidad imitativa de acciones complejas,
- Sin simulación (identificación, comprensión y producción) de acciones,
- Baja representación mental de secuencias motoras intermodular (visión-motor),
- Sin planificación motora,
- Sin empatía,
- Problemas en la comunicación que involucra el área de Broca,
- Lenguaje productivo atípico,
- Poca imitación de sonidos y del habla.

Todos estos modelos descriptivos y explicativos del TEA permiten indicar rasgos de un perfil psicolingüístico que da cuenta de la atipicidad en los diferentes mecanismos y procesos de adquisición de la L1. El desarrollo atípico^{xii} incidiría en el control de las representaciones a nivel metaconsciente y metarrepresentacional (Frawley, 2000) de procesamiento top-down. Específicamente, el efecto en el lenguaje del TEA se evidenciaría en atípicas interacciones entre diferentes dominios y módulos.

Según Grosso, (2020^b: 20) “la enseñanza inclusiva del ELE se realiza con un enfoque que genere configuraciones de apoyo para un estilo de procesamiento top-down cognitivo-afectivo-empático”. Es decir, en el autismo se presentan barreras propias de la disciplina lengua: el conocimiento, la habilidad o la competencia en español a enseñar requiere de adecuaciones para la información que circule en sentido arriba-abajo. En este sentido, el procesamiento top-down atípico necesitará apoyos para anticipar, prever, completar, activar recuerdos e inhibir estímulos irrelevantes. Igualmente, las adecuaciones han de considerar un estilo de aprendizaje bottom-up cognitivo-afectivo-empático. Para poder andamiar el aprendizaje del español y potenciar las dimensiones sensibles del TEA, entonces, la enseñanza tiene que priorizar elementos que se aprenden de un modo serial, secuencial, implícito, con pocas variables y con estímulos sobresalientes.

5. El español a enseñar a estudiantes itálofonos con TEA

Un estudiante de ELE con diagnóstico de TEA requiere una glotodidáctica orientada a su estilo de aprendizaje. Para la enseñanza de ELE a estudiantes italianos con TEA, los niveles lingüísticos fonológicos, léxicos y gramatical seguirían procesos típicos de adquisición-aprendizaje allí donde haya representaciones equivalentes a la L1. La transparencia y afinidad entre el italiano y el español demanda menos procesos de

explicitación y de deducción de reglas en los niveles en los que hay correspondencia y congruencia.

La fonología española mostrará interferencias con el italiano en las etapas iniciales y en tareas formales de la adquisición-aprendizaje. Actividades como la desambiguación de homófonos en contexto es una actividad que disturba en el TEA por la cantidad de información a cotejar simultáneamente (*online*) que induciría a error. La enseñanza de ELE requiere procesos inductivos, implícitos e iterativos donde hay equivalencia entre lenguas (vocales, consonantes simples) y procesos de explicación y explicación recurrentes donde difiere (la pronunciación de la 'j' y de la vibrante múltiple, la lectura-acentuación de las esdrújulas, las llanas, el hiato).

La adquisición del ELE a partir del mecanismo de imitación de los gestos del habla contribuye al desarrollo de la memoria fonológica, favorece la adquisición de elementos suprasegmentales y, a su vez, posibilita la comunicación intencional (SNE). El sistema especular (espejo) del estudiante con TEA se puede potenciar con planes concretos de acciones motoras con mecanismos inductivos, explícitos, pautados, pausados y secuenciados de un modo bimodal (visión-gesto). En este sentido, las tareas de repetición de palabras potencian la memoria léxica y el uso de imágenes permite fijar el concepto, la categorización, el movimiento.

Los mecanismos de conversión de fonemas a grafemas y viceversa puede manifestar dificultades. La tendencia a enfatizar las similitudes aparentes de la forma gráfica de las palabras y, a veces, la correspondencia léxica y/o semántica total lleva a sobrestimar la proximidad tipológica que genera errores de pronunciación, durante la lectura, y, de escritura, durante el dictado y copia de transcripción. La desambiguación de homógrafos en contexto es una actividad que puede disturbar a estudiantes con autismo. La enseñanza de ELE requiere secuenciar procesos inductivos, implícitos e iterativos donde hay equivalencia y procesos de explicación donde difiere (doble consonantes, con la 'ñ' y la 'j', diéresis, sílabas con la 'c', 'q', 'g'). Las técnicas visuales con alfabetos móviles facilitan la representación y potencian los mecanismos de conversión fonema-grafema. Igualmente, la lectura mecánica (FE) permite fijar la pronunciación y corregir la interlengua en lecturas con errores.

La morfología y la sintaxis tienen efectos de control que quedan dentro de dominios formales (Frawley, 2000; Karmiloff-Smith et al., 1995). El conocimiento explícito de ambos dominios, reflexivos por definición (metalenguaje), se puede realizar sin el acceso a un contexto. El recurso a la memoria de la forma resulta una estrategia en enseñanza de ELE a estudiantes TEA, pero sin variables de inclusión de información co/contextual. Para ello, se requieren facilitadores externos (esquemas con los morfemas, por ejemplo) o la inclusión de la forma correcta evidenciada en color en una frase, evitando el factor variabilidad (muchos morfemas juntos) que sobrecarga la memoria de trabajo (problema de FE), conduce al error y genera ansiedad. O se usa la memoria de la forma (por ejemplo: morfemas del plural) o se usa la forma correcta en una frase (sustantivos y adjetivos al plural).

Morfológicamente, hay numerosos casos de categorías de inflexión congruentes: en ambas lenguas las descendencias de los sustantivos y adjetivos determinan género y número. Igualmente, los verbos siguen paradigmas de flexión en tiempo, persona, número y modo. Pero, la morfología del italiano y del español presentan muchas diferencias en la formación del plural, el paradigma del artículo y el uso de preposiciones y su adquisición-aprendizaje por parte de aprendices con autismo requiere de procesos inductivos, implícitos e iterativos.

La formación del plural y el paradigma del artículo manifiestan una relativa simetría estructural pero sin identidad de formas (excepto el artículo determinado femenino singular 'la' y los indeterminados 'un' y 'una', pero que en italiano plantea la posibilidad del apóstrofo delante de sustantivo femenino), donde se manifiestan los contrastes y las interferencias entre el italiano y el español (Costamagna & Marcaccio, 2010).

La naturaleza funcional de las preposiciones hace que no tengan un significado unitario, sino que asuman diferentes significados según los contextos. La falta de referencialidad y el contraste del uso requiere de una enseñanza inductiva, implícita, secuencial y con pocas variables de uso. Sobre todo, la enseñanza apunta a procesos iterativos y recurrentes en la presentación y uso de dichos ítems. Esta dificultad se manifiesta en los adjetivos y pronombres demostrativos a la hora de aplicar la referencia del objeto y se compleja si se relacionan los demostrativos con los adverbios de lugar. En italiano, hay dos adverbios de lugar ('quí', 'lí'), mientras que en español hay tres ('aquí', 'ahí', 'allí'), por lo que la falta de equivalencia generará una mayor dificultad en el aprendizaje. Los esquemas e imágenes que ilustran las distancias entre el interlocutor y los objetos facilita el aprendizaje.

El desarrollo del lenguaje está relacionado con la TM. Así, los niveles léxicos-semánticos y pragmáticos orientados a dar cuenta de la conducta intencional, de las relaciones sociales y la comunicación en estudiantes con TEA tiene repercusiones en el ámbito educativo, tanto en la enseñanza como en la adquisición-aprendizaje de conocimientos, habilidades y competencias en lenguas.

La adquisición léxica a través del vínculo de la mutua exclusividad es una estrategia inclusiva en la enseñanza de lenguas a estudiantes con diagnóstico de TEA, partiendo de la presentación de un objeto entero^{xiii}, conocido y, luego, otro desconocido.

El léxico afectivo de emociones simples (Hobson, 1993) se adquiere a través de procesos inductivos reforzados con estrategias visuales que permitan el reconocimiento. El autismo presenta dificultades para interpretar las emociones faciales (Sigman 1994). Mientras que el reconocimiento facial incluye un cómputo finito en un módulo genéticamente determinado, la interpretación facial requiere del control. Las emociones complejas o que representan estados internos o conceptos top-down relacionales afectivos como la 'amistad' requieren de un andamiaje sostenido de secuenciación, explicitación y temporalización.

La mirada del interlocutor para interpretar las palabras nuevas (Baron-Cohen et al., 1997) no es una estrategia para la adquisición del nuevo vocabulario como tampoco el indicar con el dedo por parte de estudiantes con TEA las personas o los nombres propios. Intervenir, entonces, en el control de la mirada potencia el desarrollo lingüístico. La presentación visual del objeto con una imagen o foto, el uso de la computadora que permite la presentación de estímulos con varias (no múltiples) informaciones como el movimiento de los objetos, favorece el desarrollo léxico en español.

Los procesos de categorización en el TEA se caracterizarían por la capacidad de formar, mediante abstracción, un prototipo implícito de una cierta categoría léxica^{xiv}. Las buenas capacidades de categorización garantiza el reagrupamiento léxico bottom-up de objetos concretos según colores, formas (círculo, cuadrado y triángulo), funciones, animales (vaca, elefante, caballo y león), fruta. (manzana, banana, uva y pera), vehículos (auto, moto, camión y aeroplano) y muebles (silla,

lámpara, sillón y mesa). Las capacidades de reagrupamiento se ponen en evidencia en la tendencia espontánea a manipular sucesivamente objetos pertenecientes a la misma categoría. Esta estrategia permite explicitar relaciones de categorías almacenadas. Asimismo, facilita la explicación de la categoría del prototipo abstracto o top-down.

La organización de los conocimientos semánticos y los procesos de acceso a tales conocimientos dan cuenta de la representación conceptual abstracta de sustantivos concretos que no requieren TM. La denotación es uno de los procesos elementales de la competencia semántica. La representación visual y la organización semántica en cuadros o esquemas de los sustantivos concretos, de sustantivos de nivel general diferentes (de base y superordinado) son estrategias positivas en la enseñanza de lenguas. Estos se ven facilitados, potenciados y andamiados si pertenecen al ámbito de intereses (restringidos)^{xv} de los estudiantes con TEA. Pero, se ven entorpecidos si requieren procesos de atención conjunta (TM) o tareas que exigen coherencia global (CC) o atribución de significados (TM).

La separación entre el procesamiento semántico determinista local y el conocimiento semántico global para el control cognitivo se evidencia en los juicios metasemánticos. Si bien los aprendices con autismo conservan los metajuicios intramodulares (las decisiones sobre la forma léxica), las tareas que exigen metajuicios intermodulares son atípicas. El tipo de juicio que implica reflexividad e interacción con el contexto implica evaluar la posición del ítem en el sistema semántico porque la tarea hace necesaria una elección (metasemántica) entre los ítems (por ejemplo, analizar un cuento y establecer los momentos de 'introducción', 'desarrollo' y 'conclusión'). Igualmente, la explicación del significado de una expresión o el juicio de anomalías (encuentra el intruso) son actividades semánticamente reflexivas: el procesamiento de listas de palabras exige la postulación de una meta-propiedad (prototipo) que una los elementos de la lista como tal. Allí, los estudiantes con diagnóstico de TEA no hacen juicios sobre adecuación léxica. Las atípicas interacciones con la semántica (lenguaje y visión, orientación hacia el propio nombre, comprensión del lenguaje en relación con el cuerpo, interacción comunicativa o lenguaje-lenguaje, comprensión y producción escrita-comprensión auditiva) requieren de muchas adecuaciones y ajustes con estrategias, herramientas y mediaciones (externas) explícitas que andamien el control.

La atención a significados relevantes en el TEA requiere de estrategias cognitivas que incluyan la simple asociación de elementos con objetivos finales de la tarea comunicativa (por ejemplo, la presentación de la familia). Este tipo de conceptualización funcional requiere el diseño de situaciones (un álbum-árbol genealógico) que permitan una base sobre la que asentar el aprendizaje sin distractores o elementos irrelevantes (léxico de la familia, no de los edificios, por ejemplo). La relevancia del ítem se define en función del objetivo final de una tarea. Esta enseñanza se puede realizar de forma paulatina, incrementando y añadiendo más ítems (rasgos de las personas, descripción del cuerpo) con el tiempo y que el estudiante los vaya descartando en función del objetivo final.

Los verbos de actividad y movimiento (hacer, comenzar a, ir a, poner, aparecer), modales-auxiliares, de cambios de estado (tomar, abrir, encontrar, parar, romper), estáticos (quedarse, estar bloqueado), algunos déicticos equivalentes en la L1 (venir e ir), causales (permitir y hacer hacer) (Baron-Cohen et al., 1986; Tager-

Flusberg, 1995; Douglas, 2012) son conocimientos de ELE a enseñar a estudiantes autismo que se potencian con la presentación de imágenes en movimiento.

La adquisición de los verbos de percepción (ver, pensar, sentir), de comunicación (decir, hablar), de estados mentales (pensar, recordar, olvidar), abstractos (activar, compartir, transformar), de emoción (amar, gozar, odiar), de deseo (querer, necesitar, desear) es atípica en estudiantes con TEA (Loveland et al., 1990; Tager-Flusberg, 1995; Douglas, 2012), por lo que la enseñanza del ELE requiere de estrategias mnemotécnicas, con poca cantidad de usos y ejemplos, fácilmente representables en italiano.

6. Conclusión

Actualmente, la enseñanza de la lengua española a estudiantes con TEA sigue enfoques para estudiantes típicos con adecuaciones curriculares no específicas en lenguas, sino generales. Para realizar una didáctica inclusiva se requiere una selección de los niveles de conocimientos, habilidades y competencias a aprender para la realización de tareas lingüísticas y comunicativas específicas que se programen en función del estudiante. El diseño curricular ha de proponer contenidos, métodos y estrategias, materiales, evaluaciones conforme al perfil neuropsicopedagógico del aprendiz con TEA para aprender lenguas.

Los modelos psicológicos (TM, FE, CC, control, afectivo, NS) del TEA permiten establecer un perfil psicolingüístico que da cuenta de la atipicidad en los diferentes mecanismos y procesos de adquisición de la L1. El desarrollo atípico incide en el control de las representaciones y en un procesamiento top-down atípico. Específicamente, el efecto en el lenguaje del TEA se evidenciaría en atípicas interacciones entre diferentes dominios y módulos. Así, una enseñanza inclusiva del ELE se realiza con configuraciones de apoyo para un estilo de aprendizaje top-down cognitivo-afectivo-empático. Igualmente, las adecuaciones han de considerar un estilo de aprendizaje que privilegia el procesamiento bottom-up cognitivo-afectivo-empático.

Conocer el estilo de aprendizaje y el estado de L1 de los estudiantes itálofonos permite generar currículos y prácticas educativas inclusivos y habilita propuestas válidas y fundamentadas de diseño y de construcción del material didáctico inclusivo de lengua española para estudiantes con TEA.

Referencias bibliográficas

- Alvar, M. (1996). Manual de dialectología hispánica: el español de América. Ed. Ariel.
- American Psychological Association-APA (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5) (5th ed.). Arlington, VA. Recuperado de <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596> el 10 de septiembre 2020.
- Baron-Cohen, S. (1989). The autistic child's theory of mind: a case of specific developmental delay. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 30: 285-297.
- Baron-Cohen, S. (1991^b). The theory of mind deficit in autism: How specific is it? *British Journal of Developmental Psychology* 9/2: 301-314.
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*, Cambridge Mass, MIT Press.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. y Frith, U. (1985). Do children with autism have a theory of mind? *Cognition* 21: 37-46.

- 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. doi: 10.1111/j.2044-835X
- 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.
- Bruner, J. (1973). Organization of Early Skilled Action. *Child Development*, 44(1), 1-11. doi: 10.2307/1127671
- Coloma, G. (2005). Caracterización fonética de las variedades regionales del español y propuesta de transcripción simplificada. *Revista de Filología Románica* 11(28), 11-27. Recuperado de http://dx.doi.org/10.5209/rev_RFRM.2011.v28.37217
- Costamagna, L. y Marcaccio, A. (2010). *Linguistica contrastiva: italiano-spagnolo* (argentino). Università di Perugia per Stranieri, ICON, Italian Culture On the Net.
- Czermainski, F. R., Alves Bosa, C. y Fumagalli de Salles, J. (2013). Funções executivas em crianças e adolescentes com transtorno do espectro do autismo: uma revisão. *Psico, Porto Alegre*, 44(4), 518-525. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/262906280_Funcoes_Executivas_em_Crianças_e_Adolescentes_com_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo_Uma_Revisao
- Douglas, S. (2012). *Understanding actions, states, and events verb learning in children with autism*, Berlin: Mouton de Gruyter.
- Duda, R. y Riley, P. (1990). *Learning Styles*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Frawley, W. (2000). *Vygotsky y la Ciencia Cognitiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Frith, U. (1989). *Autism: Explaining the enigma*. Oxford: Blackwell.
- Frith, U. (2001). Mind Blindness and the brain in autism. *Neuron* 32: 969–979.
- Frith, U. (2006). *Autism and the Brain's Theory of Mind*. M.I.N.D. Institute Lecture Series on Neurodevelopmental Disorders, Uctelevisión. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=nSk-KMTqFXY> el 29 de mayo de 2011
- Frith, U. (2013). *How cognitive theories can help us explain autism*. M.I.N.D. Institute Lecture Series on Neurodevelopmental Disorders, Uctelevisión. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=7_qaz6b0Nsw&feature=youtu.be&app=desktop el 29 de mayo de 2011
- Frith, U. (2016). Why is it difficult for people with autism to interact with other people? *Serious Science*. Recuperado de <https://youtu.be/N6ylH-LYjOM> el 10 de septiembre 2020.
- 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
- García Aguiar, L. C. (2009). Los sistemas de tratamiento en la enseñanza de E/LE. III Congreso internacional: La enseñanza del español en tiempos de crisis. Cádiz.
- Gil, J. (1990). Problemas que presenta la enseñanza del español a italo-fonos. *Centro Virtual Cervantes*, 118-126.
- Giménez Folqués, D. (2015). ¿Es conveniente enseñar las variantes del español en clase de E/LE? *RiCOGNIZIONI. Rivista di lingue, letterature e culture moderne*, 3(11), 149-155.

- Grosso, M. L. (2020^b). La enseñanza del español como lengua extranjera a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista. Quintú Quimün, 4. Recuperado de <https://revela.uncoma.edu.ar/index.php/lingustica/article/view/2619>
- Happé, F. (1997). Central coherence and Theory of Mind in autism: reading homographs in context. *British Journal of Developmental Psychology* 15: 1-12.
- Happé, F. (1998). Introducción al autismo. Alianza Editorial, Madrid.
- Happé, F. y U. Frith (2006). The Weak Coherence Account, Detail-focused Cognitive Style en Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 36/1: 5-25.
- Hobson, P. (1990). On acquiring knowledge about people and the capacity to pretend: Response to Leslie (1987). *Psychological Review* 97/1: 114-121.
- Hobson, P. (1991). Against the theory of 'theory of mind'. *British Journal of Developmental Psychology* 9/1: 33-51.
- Hobson, P. (1993). *Autism and the development of mind*. UK: Erlbaum Associates Ltd Hove.
- Hobson, P. y Meyer, J. A. (2005). Foundations for self and other: a study in autism. *Developmental Science* 8/6: 481-491.
- Iacoboni, M. (2008). Mirror Neuron Hypothesis of Autism. M.I.N.D. Institute Lecture Series on Neurodevelopmental Disorders, en Uctelevisión.
- Iacoboni, M. (2009). Imitation, Empathy, and Mirror Neurons. *Annual Review of Psychology* 60: 653-670.
- Karmiloff-Smith, A. (1994) Más allá de la modularidad. Madrid: Alianza.
- Karmiloff-Smith, A., Klima, E., Bellugi, U., Grant, J. y Baron-Cohen, S. (1995). Is there a social module? Language, face processing, and theory of mind in individuals with Williams syndrome. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 7(2), 196-208. doi: 10.1162/jocn.1995.7.2.196
- Keefe, J. K. (1988). *Profiling and Utilizing Learning Style*. Virginia: Reston NASSP.
- Lee, A., Hobson, R. P., y Chiat, S. (1994). I, you, me, and autism an experimental study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24(2), 155-176. <https://doi.org/10.1007/BF02172094>
- Loveland, A., McEvoy, K., Tunali R. y Kelley, M. (1990). Narrative story telling in autism and Down's syndrome. *British Journal of Developmental Psychology*, 8(1), 9-23. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1990.tb00818.x>
- Markman, E. y Wachtel, G. (1988). Children's use of mutual exclusivity to constrain the meanings of words. *Cognitive psychology*, 20(2), 21-157. doi: 10.1016/0010-0285(88)90017-5
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid, Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, trad. y adap. por el Instituto Cervantes.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2020). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario. Madrid, Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, trad. y adap. por el Instituto Cervantes.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (1990). CIE-10. Décima Edición de la Clasificación Internacional Estadística de Enfermedades y Problemas

- Relacionados con la Salud. Ginebra: Autor. Recuperado de <http://ais.paho.org/classifications/Chapters/> el 10 de septiembre 2020.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2018). CIE-11. Undécima Edición de la Clasificación Internacional Estadística de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud, Ginebra: Autor. Recuperado de <https://icd.who.int/browse11/l-m/es> el 10 de septiembre 2020.
- Ozonoff, S., Pennington, B. F. y Rogers, S. J. (1991). Executive function deficits in high-functioning autistic individuals: a relationship to theory of mind. *Journal of child psychology and psychiatry* 32/7: 1081-1105.
- Pennington, B., Rogers, S., Bennedetto, L., McMahon Griffith, E., Taffi Reed, D., y Shyu, V. (1999). Pruebas de la validez de la hipótesis de la disfunción ejecutiva en el autismo. In Russel, El autismo como trastorno de la función ejecutiva. Madrid: Editorial Médica Panamericana SA, 139-175.
- Pennisi, P. (2016). *Il linguaggio nell'autismo*. Bologna: il Mulino.
- Perkins, M., Dobbinson, S., Boucher, J., Bol, S., y Bloom, P. (2006). Lexical Knowledge and Lexical Use in Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 36: 795-805.
- Rapin, I. y Dunn, M. (2003). Update on the Language Disorders of Individuals on the Autistic Spectrum. *Brain y Developmental* 25: 166-172.
- Rizzolatti, G. (2005). Las neuronas espejo te ponen en el lugar del otro, *El País*, el 19-10-2005.
- Rizzolatti, G. y Arbib, M. A. (1998). Language within our grasp. *Trends Neuroscienze*, 21, 188–194. doi: 10.1016/s0166-2236(98)01260-0
- Rizzolatti, G. y Craighero, L. (2004). The mirror neuron system. *Annual Review Neuroscience*, 27, 169-92. doi: 10.1146/annurev.neuro.27.070203.144230
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL* 10/3: 209-231.
- Sigman, M. (1994). What are the core deficits in autism? In Broman y Grafman (Eds.) *Atypical cognitive deficits in developmental disorders: Implications for brain function* (139-157). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Tager-Flusberg, H. (1985) The Conceptual Basis for referential Word Meaning in Children with Autism. *Child development*, 56, 1167-1178. doi: 10.1111/j.1467-8624.1985.tb00185.x
- Tager-Flusberg, H. (1989). A psycholinguistic perspective on language development in the autistic child. En Dawson (Ed.) *Autism: Nature, diagnosis, and treatment*. New York, US: Guilford Press, 92-115.
- Tager-Flusberg, H. (1994). Dissociations in form and function in the acquisition of language by autistic children. En Tager-Flusberg (Ed.) *Constraints on language acquisition: Studies of atypical children*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 175-194.
- Tager-Flusberg, H. (1995) "Once upon a ribbit": Stories narrated by autistic children. *British Journal of Developmental Psychology*, 13, 45–59. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1995.tb00663.x>

ⁱ Primera lengua adquirida que, generalmente, representa la lengua oficial del país y que se imparte en la escuela. Se suele usar 'lengua madre' pero dicha denominación hace referencia a una lengua de donde derivan otras, como es el latín de las lenguas romances.

ⁱⁱ 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.

ⁱⁱⁱ Gramáticas artificiales intermedias que corresponden a los diferentes momentos por los que atraviesa el aprendiz

^{iv} Factores sociales, contextuales, neuropsicológicos, frecuencia de uso de determinados elementos, etc. inciden en dicho proceso. Aquí, se abordarán exclusivamente los aspectos comparativos de las lenguas.

^v La conmutación del código genera expresiones en las que aparecen elementos de ambas lenguas: 'saludos a tutti', un 'itañolo' como emergencia de la interlengua.

^{vi} La pronunciación no permite gradualidad. La entonación, la acentuación y el sistema segmental operan en su totalidad desde el primer momento. Por ello, incide la L1 en la transferencia a la lengua meta.

^{vii} El castellano distingue el pretérito perfecto simple y el compuesto de un modo análogo al italiano, no así las otras variedades del español que, en su mayor parte, eliminan del uso el pretérito perfecto compuesto.

^{viii} Palabras que tienen una gran similitud en términos de sonido o gráficos, pero que corresponden a diferentes significados en ambos idiomas.

^{ix} El italiano de los estudiantes puede ser utilizado como elemento positivo. Por analogía o por oposición, la comparación explícita de estructuras lingüísticas, a posteriori, en todos los niveles de la lengua genera conciencia meta-, inter- y translingüística.

^x Esto es, verbos de actividad y movimiento (hacer, comenzar a, ir, poner, aparecer), modales-auxiliares, de cambios de estado (tomar, abrir, encontrar, parar, romper), estáticos (quedarse, estar bloqueado), deícticos (traer, llevar, venir, llegar, ir), causales (permitir y hacer hacer).

^{xi} El desarrollo atípico o tardío del TEA (en cuando comprensión y uso) se manifiesta en la adquisición de los verbos de percepción (ver, pensar, sentir), de comunicación (decir, decir, hablar), de estados mentales (pensar, recordar, olvidar), abstractos (activar, compartir, transformar), de emoción (amar, gozar, odiar), de deseo (querer, necesitar, desear).

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

^{xiii} Usar el vínculo de la mutua exclusividad en el caso en el que su aplicación no elabore una información local.

^{xiv} El desarrollo de la forma y organización relacional de la red léxica mental conservan el contenido mínimo, nociones conceptuales que subyacen a la asignación del significado a la forma. Nociones gramaticales como la limitación, la especificidad, la cualidad de lo animado, la forma, el color y la función son típicos.

^{xv} La eficacia de la estructura didáctica va a depender de las características intrínsecas de los contenidos propuestos, así como del nivel de su significatividad (Bruner, 1973).