



Universidad
de Alcalá

CÓMO ABORDAR LA PRAGMÁTICA EN SEGUNDAS LENGUAS EN PERSONAS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)

HOW TO APPROACH PRAGMATICS IN SECOND LANGUAGES FOR PEOPLE WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD)

Máster Universitario en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera

**Presentado por
D.^a SANDRA MIRALLES GUTIÉRREZ**

**Dirigido por
Dr. D. MANUEL VICENTE MARTÍ SÁNCHEZ**

Alcalá de Henares, a 24 de junio de 2023

«El autismo no es un desorden que necesita ser arreglado.

Es una forma diferente de ser y de ver el mundo»

– AuSM

AGRADECIMIENTOS

Lo primero de todo, quisiera agradecer a mis padres por apoyarme incondicionalmente en cualquier decisión que he tomado a lo largo de mi vida, tanto personal como profesionalmente, por muy disparatada que pudiera parecer.

Lo segundo, no me olvido de agradecerle a Eva el haberme aguantado todo este tiempo, con mis miedos, mis lloros, mis inseguridades y mis bloqueos mentales, que no han sido pocos. Gracias por siempre haber creído en mí y jamás haberme dejado tirar la toalla. Y por siempre estar, a pesar de la distancia.

También quiero agradecer a mis amigas de Máster (Laura, Carmen, Lourdes y Cristina), por las horas interminables en la biblioteca y todos los alicientes que nosotras mismas nos autoimponíamos para afrontar mejor el estrés de las últimas semanas. Os habéis convertido en una parte esencial, no solo de mi experiencia en Alcalá de Henares, sino también de mí como persona. Gracias a las cuatro por haber sido mi segundo hogar cuando más lo necesitaba. Hemisferio y las copas de Alma llevan nuestros nombres.

Terminando con los agradecimientos, quería agradecerme a mí misma por lo lejos que he llegado. Y con esto no puedo evitar pensar en la Sandra de hace un par de años: estoy agradecida conmigo misma, pero más que nada estoy orgullosa porque solo yo sé lo que he luchado porque llegara este momento. Siento orgullo y admiración por no haberme rendido hace dos años, cuando todos mis planes A, B y C de por entonces se desmoronaban. A mi pequeña yo, admiro cada parte tuya, por ser fuerte y valiente, por ser persistente sin importar lo difícil que pudiera ser, por siempre dar lo mejor de ti y cumplir con todo aquello que tanto trabajaste. Te prometo que nada fue en vano, que todo ha valido las noches y los días *burning the candle at both ends*.

Por último, quiero agradecer este trabajo a mi tutor y profesor de Máster por su pasión en la enseñanza de la pragmática, su dedicación y su apoyo continuo. Gracias, Manuel, por confiar en mí desde el inicio de este trabajo y haberme dotado de la confianza necesaria para abordar este tema. Gracias por tu paciencia, honestidad y familiaridad, acompañadas siempre de una profesionalidad intachable en todo momento. Pero, sobre todo, gracias por haber visto en mí el potencial que otros docentes jamás supieron ver. Has hecho que vuelva a confiar en mí desde el momento en que me dijiste “caminante no hay camino, se hace camino al andar y se hace el TFM al escribir”. Sin ti, este trabajo no hubiera sido tan destacable ni yo habría llegado tan

lejos y, mucho menos, sin tu ayuda no habría disfrutado tanto del proceso de escritura de este TFM. Como dice Carmen, “somos una buena dupla”.

Gracias, de corazón, y un último saludo cariñoso.

– Sandra.

RESUMEN:

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es una condición neurológica y del desarrollo que afecta a la interacción social, la comunicación y el comportamiento de una persona. Se caracteriza por patrones de comportamiento repetitivos, dificultades en la comunicación tanto verbal como no verbal, así como obstáculos a la hora de comprender las normas sociales implícitas para interactuar con otros hablantes. Así pues, las personas con TEA presentan dificultades a la hora de relacionarse, lo que supone complicaciones en su competencia pragmática por la falta de comprensión de los enunciados implícitos. Las personas con TEA muestran evidentes complicaciones de índole pragmática en lo que se refiere a hacer inferencias, interpretar segundas intenciones, comprender la ironía, los dobles sentidos o el sarcasmo, o proporcionar la información necesaria para hacerse entender. Estos problemas se deben, en parte, a la deficiencia en el desarrollo de la Teoría de la Mente, ya que presentan déficits en la comprensión de creencias, intenciones y emociones tanto propias como de los demás interlocutores. Consecuentemente, el estudio de la pragmática en L2/LE en estudiantes con TEA es clave para comprender mejor las dificultades que enfrenta este perfil de estudiantes en los contextos comunicativos. Este trabajo expone aquellas dificultades comunicativas relacionadas con la competencia pragmática en estudiantes con TEA y propone herramientas para que la enseñanza a este grupo cubra sus necesidades y déficits lingüísticos y mejore su desarrollo comunicativo. Asimismo, en este trabajo se propone el uso de las TIC y el desarrollo de la metodología TEACHH (Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y Problemas Asociados de Comunicación) en alumnos con TEA para trabajar elementos pragmáticos como: los turnos de habla, las máximas conversacionales, la comprensión de las inferencias socioculturales y las interacciones sociales.

Palabras clave: competencia pragmática, proceso comunicativo, Trastorno del Espectro Autista (TEA), Teoría de la Mente (TM), segundas lenguas (L2), lenguas extranjeras (LE).

ABSTRACT:

Autism Spectrum Disorder (ASD) is a neurological and developmental condition that affects a person's social interaction, communication and behaviour. It is characterised by repetitive patterns of behaviour, difficulties in both verbal and non-verbal communication, as well as obstacles in understanding implicit social conventions for interacting with other speakers. Thus, people with ASD have difficulties in interpersonal interaction, which leads to complications in their pragmatic competence due to a lack of understanding of implicit statements. Individuals with ASD show noticeable pragmatic complications in making inferences, interpreting underlying intentions, understanding irony, *double entendres* or sarcasm, or providing the information needed to make themselves understood. These problems are due, to some extent, to a deficiency in the development of the Theory of Mind, as they have shortcomings in understanding their own beliefs, intentions, and emotions, as well as those of other speakers. Consequently, the study of L2/FL pragmatics in learners with ASD is key to a better understanding of the difficulties faced by this learner profile in communicative contexts. This paper presents those communicative challenges related to pragmatic competence in learners with ASD and proposes tools for teaching this group in order to fulfil their linguistic needs and deficits and to improve their communicative development. Likewise, this paper proposes the use of ICT and the development of the TEACHH methodology (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication-Handicapped Children*) in students with ASD to work on pragmatic elements such as: turns of speech, conversational utterances, understanding sociocultural inferences and social interactions.

Keywords: pragmatic competence, communicative process, Autism Spectrum Disorder (ASD), Theory of Mind (TM), second languages (L2), foreign languages (FL).

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

ADI-R *Autism Diagnostic Interview-Revised*

ADOS *Autism Diagnostic Observation Schedule*

CIE-11 Clasificación Internacional de Enfermedades, 11ª revisión

DSM-5 *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition* (Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, quinta edición)

ELE Español como Lengua Extranjera

L1 Lengua Primera

L2 Lengua Segunda

LE Lengua Extranjera

OMS Organización Mundial de la Salud

TDAH Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad

TEA Trastorno del Espectro Autista

TEACCH *Treatment and Education of Autistic and Related Communication-Handicapped Children* (Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y Problemas Asociados de Comunicación)

TEL Trastorno Específico del Lenguaje

TIC Tecnologías de la Información y la Comunicación

TM Teoría de la Mente

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	10
1. TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA).....	14
1.1. PROPIEDADES	14
1.2. CLASES Y VARIACIONES EN EL TEA.....	17
2. LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA EN L2/LE	24
2.1. EL OBJETO DE LA ENSEÑANZA PRAGMÁTICA EN L2/LE	24
2.2. LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA	25
2.2.1. <i>Presentación</i>	25
2.2.2. <i>La conciencia metapragmática</i>	32
2.2.3. <i>La dimensión cultural</i>	35
2.3. EL FALLO PRAGMÁTICO	39
2.3.1. <i>Presentación y relación con la Teoría de la Relevancia</i>	39
2.3.2. <i>Clases</i>	41
2.4. LA TEORÍA DE LA MENTE.....	43
2.5. LA COMUNICACIÓN NO VERBAL	45
3. LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA EN ESTUDIANTES CON TEA.....	53
3.1. DIFICULTADES DE LAS PERSONAS TEA EN LA ADQUISICIÓN/APRENDIZAJE DE UNA LENGUA	53
3.2. PROPUESTAS PARA LA ENSEÑANZA DE L2/LE APLICADAS A ESTUDIANTES CON TEA	59
CONCLUSIONES.....	64
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	67
WEBGRAFÍA	70

INTRODUCCIÓN

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es un trastorno de origen neurobiológico asignando por la Clasificación Internacional de Enfermedades, 11ª revisión (CIE-11), que afecta, sobre todo, a la comunicación social, la interacción interpersonal y la flexibilidad del pensamiento y comportamiento. El *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* en su 5.ª edición – *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition*, (DSM-5) en inglés – declara que los síntomas del autismo pueden variar en intensidad y manifestación, pero su incidencia se manifiesta especialmente en el uso del lenguaje y en los contextos sociales. Consecuentemente, el TEA y la competencia pragmática ven sus caminos interrelacionados en tanto que las personas con TEA presentan déficits en sus habilidades comunicativas, concretamente en el campo de la pragmática.

Esto es así porque, como se explica en Escandell-Vidal (2013), la pragmática cubre lo relativo a las habilidades sociales y comunicativas necesarias para la interacción con otras personas. Su ámbito va desde la prosodia al lenguaje no verbal, pasando por la conversación y la comprensión y reflexión del contenido implícito de los textos, imprescindible para captar el humor, la ironía y los doble sentidos (Reyes, 2002). Profundizaremos en estos elementos a lo largo del trabajo puesto que estas habilidades pragmáticas son esenciales para una comunicación efectiva y para establecer relaciones sociales significativas.

Sin embargo, como apuntan varios autores, como Artigas (1999) y Borrellas *et al.* (2016), desde la perspectiva de las personas con TEA, las habilidades pragmáticas se ven afectadas debido a las dificultades de comunicación social que experimentan. Por ejemplo, pueden tener dificultades para comprender el significado de las palabras en un contexto social o las intenciones de los demás interlocutores en la comunicación, también presentan dificultades a la hora de ajustar su tono de voz y entonación para adaptarse a diferentes situaciones sociales. Además, pueden tener dificultades para reconocer y utilizar el lenguaje no verbal y los gestos apropiados en diferentes situaciones. Estas dificultades comunicativas pueden interferir en la vida diaria de las personas con TEA, ya que pueden sentirse limitadas en su capacidad para establecer y mantener relaciones sociales significativas y para interactuar con las personas de forma efectiva. (Cancino 2019, Mollá 2020, Bosque 2021 y Grosso 2021). Por esta razón, es importante tener en cuenta la importancia de la pragmática en la adquisición de lenguas en personas con TEA.

Asimismo, como declara Garayzábal (2015) desde una perspectiva pragmático-

comunicativa, para que el proceso comunicativo se realice con éxito no solo basta con comunicarse, sino que también se debe tener en cuenta las posibles interpretaciones de aquellos mensajes que se pretenden comunicar. Si uno de los dos elementos – tanto la motivación por comunicarse como la inferencia del mensaje – falla o es malinterpretado, el acto comunicativo no se realiza con éxito. Así pues, en personas con TEA una de las dificultades planteadas es la adquisición de la pragmática puesto que no hay indicadores de que la habilidad comunicativa que se está desarrollando sea inferida de manera adecuada. Garayzábal (2015) habla de dos indicadores piezas clave para saber si una habilidad comunicativa se está desarrollando adecuadamente en bebés: “la orientación visual y la orientación auditiva” (pág. 177).

En el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas y, más específicamente, el español como lengua extranjera (ELE), es importante adaptar las estrategias de enseñanza y los materiales didácticos para ayudar a las personas con TEA a desarrollar sus habilidades pragmáticas. Así pues, Barreiro (2022) muestra que, con las estrategias adecuadas y el apoyo individualizado, las personas con TEA pueden mejorar significativamente su capacidad para comunicarse de forma efectiva y establecer relaciones sociales significativas a la hora de aprender segundas lenguas. Una de las estrategias que se pueden utilizar para mejorar la pragmática en personas con TEA es el uso de un enfoque comunicativo en la enseñanza de ELE. En este enfoque, se pone énfasis en la adquisición de habilidades comunicativas para que los estudiantes sean capaces de usar el español en situaciones sociales y en contextos comunicativos reales (Casado, 2017).

Con este trabajo se pretende ahondar en el comportamiento de las personas con TEA a la hora de relacionarse y comunicarse para así poder empatizar con ellos. A su vez, se pretende examinar cuáles son las dificultades a las que se enfrentan desde una perspectiva pragmática y cuáles son las mejores herramientas para la enseñanza y el aprendizaje de la competencia pragmática en estudiantes con TEA. La principal motivación por este trabajo viene dada por el hecho de que la intervención temprana ante este trastorno neurológico y el manejo de las habilidades sociales y comunicativas pueden ayudar a optimizar las dificultades que presenta la pragmática en individuos con TEA. El rol del docente es de vital importancia para la integración de los estudiantes con TEA en el aula y para saber cómo abordar la pragmática en estudiantes con este trastorno neurológico.

Partiendo desde una perspectiva de la enseñanza de segundas lenguas, y en concreto la

enseñanza del español como lengua extranjera, el principal objetivo es buscar métodos que sean eficientes para poder abordar la pragmática en segundas lenguas en personas con TEA. Asimismo, la finalidad de este trabajo es recabar qué información ha habido hasta el momento sobre los problemas lingüísticos que sufren las personas con TEA, haciendo hincapié en aquellas dificultades que se refieren al desarrollo de la competencia pragmática en segundas lenguas. Así pues, la confección del estado de la cuestión gira en torno a dos interrogantes: ¿cuáles son las dificultades o déficits lingüísticos que tienen las personas con TEA? y ¿qué estrategias pragmáticas se pueden usar para trabajar con alumnos con TEA?

El esqueleto de este trabajo se divide en tres secciones fundamentales:

1. En una primera parte se habla del trastorno del espectro autista, sus propiedades y características, así como las diferentes clases y variaciones que se presentan en el TEA, al ser este un espectro muy amplio. Además, en esta primera sección, al hablar de los aspectos más notables en el TEA, se hace una introducción general de las dificultades y déficits comunicativos que surgen a la hora de relacionarse en contextos sociales y en la adquisición del lenguaje en personas con TEA.
2. La segunda parte pone el foco en la competencia pragmática en L2/ELE. Esta segunda sección comienza por el objeto de la enseñanza pragmática en L2/LE. Seguidamente, se presenta la competencia pragmática y las bases teóricas que giran alrededor de esta; se reflexiona sobre cómo los hablantes son conscientes del uso que hacen de la lengua y cómo esto se ve reflejado en la conciencia metapragmática; además, se presenta la influencia de las culturas y la dimensión cultural en relación con la pragmática. En este capítulo también veremos secciones dedicadas al fallo pragmático, la teoría de la mente y la comunicación no verbal, todas ellas desde una perspectiva pragmática de la lengua.
3. Dada la evidente conexión entre pragmática y TEA, en esta tercera parte se propone la fusión de ambos campos para así abordar la enseñanza y el aprendizaje de la competencia pragmática en estudiantes con TEA. En este último capítulo se presentan las dificultades y los déficits lingüísticos que las personas con TEA se enfrentan cuando adquieren una lengua, poniendo el énfasis en aquellos déficits que se presentan en el área de la pragmática. Concluye el capítulo con el estado de la cuestión acerca de las diferentes metodologías en L2/LE que se han aplicado hasta el momento a estudiantes con TEA y propuestas de mejora para la enseñanza de L2/LE aplicadas a estudiantes con TEA.

Los pasos dados para la elaboración del estado de la cuestión de este trabajo han

comenzado por ámbitos de estudios relacionados con la psicopedagogía, neurociencia, metacognición y conciencia metalingüística, la lingüística *per se* y fundamentos de la psicolingüística, así como la adquisición del lenguaje, la didáctica de la pragmática y el funcionamiento de la teoría de la mente. Los criterios de búsqueda de la información se fundamentan en artículos científicos, libros, capítulos de libros y algunos TFGs, TFMs y tesis doctorales sacados principalmente de Google Académico, la biblioteca de la Universidad de Alcalá (UAH), academia.edu, JSTOR, el Centro Virtual Cervantes (CVC) y webs de asociaciones oficiales relacionadas con el TEA.

Toda esta información ha sido seleccionada a través de filtros y la inclusión de palabras clave como: competencia pragmática, metapragmática, pragmática intercultural, *pragmatic failure*, fallo sociopragmático, la comunicación no verbal, dimensión cultural, proceso comunicativo, trastorno del espectro autista (TEA), autismo, Síndrome de Asperger, bases neurológicas del lenguaje, Teoría de la Mente, Segundas Lenguas (L2), español como lengua extranjera (ELE), enseñanza de la pragmática, y aproximación al lenguaje en el TEA.

En consecuencia, ha dado como resultados de la búsqueda la consulta de diversos autores, cada uno enfocado a una sección del trabajo, aunque todos interrelacionados. Así pues, la primera parte ha tomado en consideración a autores como Hervás (2016), Cancino (2019), Mollá (2020) y Bosque (2021), además de las webgráficas sacadas del DSM-5 y la CIE-11. En la segunda parte del trabajo dedicada a la pragmática, aparecen autores como Reyes (2002), Pérez-Cordón (2008), Escandell-Vidal (2013) y Martí (2015) que, a su vez, mencionan a autores como Grice con sus máximas, Austin y la teoría de los actos de habla o Sperber y Wilson y el principio de relevancia. El apartado dedicado a la dimensión cultural se basa principalmente en Sánchez Lobato (1999), Miquel (2003), y Miquel y Sans (2004), entre otros. Triglia (2015) y Grosso (2021) dan explicaciones claras acerca de la Teoría de la Mente. La sección de la comunicación no verbal no podría ser otra que Cestero (2017 y 2020). Por último, para la tercera sección, las aproximaciones de Garayzábal y Codesio (2015) y Mariscal y Gallo (2015) han sido de gran interés, así como Artigas (1999) y Borrellas *et al.* (2016). A su vez, los trabajos de Casado (2017), Mollá (2020) y Grosso (2021) han ayudado en las propuestas metodológicas para la enseñanza de L2/LE aplicadas a estudiantes con TEA.

1. TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)

1.1. PROPIEDADES

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) puede definirse como una neurodivergencia que afecta a patrones del comportamiento e interacción social y emocional. Si buscamos la palabra *autismo* en el diccionario de la Real Academia Española se define en el ámbito de la medicina como «trastorno del desarrollo que afecta a la comunicación y a la interacción social, caracterizado por patrones de comportamiento restringidos, repetitivos y estereotipados». A su vez, el *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* en su 5.^a edición – *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition*, (DSM-5) en inglés – incluye el Trastorno del Espectro Autista (TEA) en los trastornos del neurodesarrollo, concretamente, en el grupo de las afecciones con inicio en las primeras fases del período del desarrollo cognitivo. Esta precocidad no impide que, en algunos casos, se manifieste plenamente o de manera evidente más adelante cuando la demanda social de comunicación e interacción supera las capacidades limitadas de las personas que padecen de este trastorno. Según el DSM-5, el trastorno del espectro autista muestra deficiencias comunicativas con patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, así como déficits en la reciprocidad e interacción social.

Las manifestaciones del TEA causan un deterioro clínicamente significativo de manera directa a las personas que lo padecen en los ámbitos personal, familiar, social, laboral, educativo, así como en otras áreas importantes del funcionamiento habitual. Simultáneamente, repercuten de manera indirecta en las personas del entorno del enfermo de TEA.

El autismo se sitúa en un espectro muy amplio según las características personales, el nivel de desarrollo y el estado de gravedad de la afección autista. Es por esto por lo que, como se expone en el DSM-5, existen tres grados del trastorno del espectro autista dependiendo de la atención requerida para la ejecución de actividades cognitivas, motoras y/o comunicativas. De acuerdo con el DSM-5, estos niveles se basan en las fortalezas y en las limitaciones o dificultades de la persona con relación a su capacidad para comunicarse, adaptarse a las nuevas situaciones, expandirse más allá de sus intereses restringidos y funcionar en su vida cotidiana. De esta manera, como podemos apreciar en la Figura 1 sobre los grados de TEA, proporcionada por el DSM-5, las personas con TEA en grado 1 presentan alteraciones en el área de la comunicación social pero no requieren un apoyo *in situ*. Por el contrario, en el grado 3 la ayuda requerida es muy sustancial para cualquier interacción social, por mínima que sea esta. A

continuación, se describen los tres grados de autismo, según su gravedad, en la siguiente figura del DSM-5.

Nivel de gravedad	Comunicación social	Comportamientos restringido y repetitivos
Grado 3 "Necesita ayuda muy notable"	Las deficiencias graves de las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal causan alteraciones graves del funcionamiento, inicio muy limitado de las interacciones sociales y respuesta mínima a la apertura social de otras personas. Por ejemplo, una persona con pocas palabras inteligibles que raramente inicia interacción y que, cuando lo hace, realiza estrategias inhabituales sólo para cumplir con las necesidades y únicamente responde a aproximaciones sociales muy directas.	La inflexibilidad de comportamiento, la extrema dificultad de hacer frente a los cambios u otros comportamientos restringidos/ repetitivos interfieren notablemente con el funcionamiento en todos los ámbitos. Ansiedad intensa/dificultad para cambiar el foco de acción.
Grado 2 "Necesita ayuda notable"	Deficiencias notables de las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal; problemas sociales aparentes incluso con ayuda <i>in situ</i> ; inicio limitado de interacciones sociales; y reducción de respuesta o respuestas no normales a la apertura social de otras personas. Por ejemplo, una persona que emite frases sencillas, cuya interacción se limita a intereses especiales muy concretos y que tiene una comunicación no verbal muy excéntrica.	La inflexibilidad de comportamiento, la dificultad de hacer frente a los cambios u otros comportamientos restringidos/ repetitivos aparecen con frecuencia claramente al observador casual e interfieren con el funcionamiento en diversos contextos. Ansiedad y/o dificultad para cambiar el foco de acción.
Grado 1 "Necesita ayuda"	Sin ayuda <i>in situ</i> , las deficiencias en la comunicación social causan problemas importantes. Dificultad para iniciar interacciones sociales y ejemplos claros de respuestas atípicas o insatisfactorias a la apertura social de otras personas. Puede parecer que tiene poco interés en las interacciones sociales. Por ejemplo, una persona que es capaz de hablar con frases completas y que establece comunicación pero cuya conversación amplia con otras personas falla y cuyos intentos de hacer amigos son excéntricos y habitualmente sin éxito.	La inflexibilidad de comportamiento causa una interferencia significativa con el funcionamiento en uno o más contextos. Dificultad para alternar actividades. Los problemas de organización y de planificación dificultan la autonomía.

Figura 1. Grados en el TEA (DSM-5. 2014).

De acuerdo con el DSM-5, el artículo de Cancino (2019) en la página de referencia en información sobre autismo, "Autismo Diario", Mollá (2020) y Bosque (2021), los aspectos más destacados en el TEA son los siguientes:

1. Déficits comunicativos en la interacción social y dificultades en el desarrollo interpersonal. Las personas con TEA no pueden entender señales sociales como gestos, tonos de voz o expresiones faciales y tienen problemas para mantener una conversación e inferir mensajes.
2. Patrones repetitivos de comportamiento con fraseologismos y posible aparición de ecolalias. Como se apunta en Borrellas *et al.* (2016), las personas con TEA suelen sufrir trastornos en el habla que consisten en la repetición involuntaria e inconsciente de palabras, frases e incluso conversaciones, diálogos o canciones, que el paciente ecolálico ha escuchado, ya sea en personas cercanas, la radio, la

- televisión... En ocasiones, estos patrones repetitivos también pueden darse en el lenguaje no verbal con la repetición insistente de movimientos o gestos arbitrarios.
3. Obstinación por la monotonía y ejecución de rituales (rituales de saludo y despedida, seguir una rutina de manera estricta en un orden concreto, comer los mismos alimentos...). Las personas que sufren este trastorno tienen la necesidad de realizar saludos y despedidas exactamente de la misma manera, seguir una rutina diaria de forma muy estricta y rechazar alimentos o actividades fuera de su norma. Según Hervás (2016: S10), el ritual es parte del comportamiento y pensamiento rígidos. En el autismo, el ritual se manifiesta como la necesidad de seguir un determinado orden o repetir una acción cierto número de veces, como protección de la ansiedad. Las estereotipias verbales y motoras son comunes en el autismo y están relacionadas con emociones positivas y negativas.
 4. Alteraciones sensoriales. Sensibilidad sensorial ante ciertos estímulos visuales, auditivos u olfativos. Por ejemplo, en lugares con mucho ruido o luz intensa tienden a taparse los oídos o a adoptar un comportamiento agresivo. Contrariamente, algunos TEA sufren de hiposensibilidad ante sensaciones como el dolor, el calor o el hambre, poniendo de esta manera en riesgo sus vidas en situaciones cotidianas.
 5. Dificultad a la hora de empatizar y comprender las normas sociales, como pueden ser los roles en una conversación y la toma de turnos que se crean durante las interacciones, lo que en inglés se conoce como *turn taking*. Consecuentemente, suelen interrumpir a los demás interlocutores cuando no procede o tienden a sobrepasar los límites personales de los demás sin ser conscientes de ello.
 6. Habilidades limitadas para desarrollar, mantener y entender las relaciones sociales y personales. Las personas con TEA tienen dificultades para hacer amigos o relacionarse en contextos sociales, ya que sus habilidades comunicativas están limitadas y les cuesta empatizar con los sentimientos de los demás.
 7. Escasa reciprocidad en lo que respecta a las orientaciones visuales, auditivas y corporales. Según se explica en Hervás (2016: S10), el hecho de no responder a los estímulos visuales, auditivos y corporales que los rodean es uno de los signos precoces en los primeros meses de vida, suelen aparecer entre los 2 y los 6 meses de edad.
 8. Limitaciones en la comprensión verbal y no verbal de las intenciones comunicativas. Incapacidad a la hora de inferir mensajes y problemas a la hora de

entender el tono emocional de los mensajes y la expresión verbal no literal como sarcasmo o ironía.

9. Disfuncionalidad en el sistema de las neuronas espejo, lo que les imposibilita ser creativos o imaginativos en un contexto lúdico. Los niños con TEA presentan poca curiosidad por su entorno. Consecuentemente, para estos niños el juego no ofrece muchas alternativas al no hacer uso de la creatividad. Además, imaginar soluciones alternativas para problemas les supone todo un reto.

10. Disminución e incongruencias en las expresiones faciales a la hora de mostrar sus sentimientos (Hervás 2016: S13), lo cual dificulta identificar lo que están sintiendo puesto que muestran expresiones faciales inapropiadas.

Para complicar aún más la situación, el TEA en estas personas puede coexistir a su vez con otras afecciones como pueden ser Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), hipersensibilidad u otros trastornos del aprendizaje.

1.2. CLASES Y VARIACIONES EN EL TEA

A continuación, vamos a hablar de los tipos de TEA que existen y cuáles son las diferencias y similitudes en los síntomas nucleares que incumbe a cada una de las clases de TEA. Pero antes, debemos fijarnos en su origen y qué grupo es más sensible a presentar síntomas relacionados con este trastorno. Tal y como se indica en la Clasificación Internacional de Enfermedades, 11ª revisión (CIE-11), el TEA tiene un origen neurobiológico y aparece dentro de los trastornos del neurodesarrollo. A su vez, dentro de los trastornos del neurodesarrollo podemos encontrar los siguientes tipos de trastornos:

- Trastornos del desarrollo intelectual.
- Trastornos del desarrollo del habla o el lenguaje.
- Trastorno del espectro autista.
- Trastorno del desarrollo del aprendizaje.
- Trastorno del desarrollo de la coordinación motora.
- Trastorno por hiperactividad con déficit de la atención (TDAH).
- Trastorno por movimientos estereotipados.
- Tics o trastornos por tics primarios.

- Síndrome de neurodesarrollo secundario.
- Otros trastornos especificados del neurodesarrollo.
- Trastornos del neurodesarrollo, sin especificación.

(Fuente: CIE-11, 2023).

Algunos de estos trastornos mencionados suelen estar interrelacionados al encontrarse englobados en el mismo campo de trastornos del neurodesarrollo, puesto que corresponden a “trastornos cognitivos y del comportamiento que surgen durante el período del desarrollo y que implican dificultades significativas en la adquisición y ejecución de funciones intelectuales, motoras, de lenguaje o sociales específicas” (CIE-11 s.v. *Trastornos del neurodesarrollo*, 2023); por ejemplo, es común que TEA y TDAH se den en conjunto con mucha frecuencia, como señala Hervás (2016). Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), la comorbilidad es la ocurrencia simultánea de dos o más enfermedades, generalmente relacionadas, en un mismo individuo.

Durante las primeras etapas de crecimiento, un aspecto importante relacionado con el diagnóstico clínico es la presencia o ausencia de trastornos en el lenguaje expresivo. A la hora de formular un diagnóstico sobre el TEA, el DSM-5 excluye las alteraciones expresivas del lenguaje puesto que el tipo de variaciones que se presentan dentro de un diagnóstico de TEA discierne de aquellas presentes en el Trastorno Expresivo del Lenguaje. En este último, el lenguaje usado suele diferenciarse por tener una complejidad gramatical menor y usar un tono más infantil a lo esperado en relación con la edad del hablante. Por otro lado, en el TEA, se observan rasgos estereotipados del lenguaje, ecolalias y el uso de sonidos o expresiones repetitivas. Así mismo, el lenguaje suele presentar un bajo nivel de sociabilidad al estar descontextualizado (CIE-11, DSM-5, Hervás 2016).

Por otra parte, si buscamos el Trastorno del Espectro Autista en la CIE-11, aparece subdividido dependiendo del desarrollo intelectual y el estado de gravedad del lenguaje funcional que la persona afectada con TEA padezca. Es por esto por lo que se habla de espectro y se puede categorizar en varios grados:

- 6A02.0 Trastorno del espectro autista sin trastorno del desarrollo intelectual y con deficiencia leve o nula del lenguaje funcional. Dentro de este encontramos el Síndrome de Asperger.

- 6A02.1 Trastorno del espectro autista con trastorno del desarrollo intelectual y con leve o ningún deterioro del lenguaje funcional. “Se cumplen todos los requerimientos de la definición tanto para el trastorno del espectro autista como para el trastorno del desarrollo intelectual, y solo existe una alteración leve o nula para utilizar el lenguaje funcional (hablado o de señas) con fines instrumentales, como expresar sus necesidades y deseos personales” (CIE-11 s.v. *6A02.1 Trastorno del espectro autista con trastorno del desarrollo intelectual y con leve o ningún deterioro del lenguaje funcional*, 2023).
- 6A02.2 Trastorno del espectro autista sin trastorno del desarrollo intelectual y con deficiencia del lenguaje funcional.
- 6A02.3 Trastorno del espectro autista con trastorno del desarrollo intelectual y con deficiencia del lenguaje funcional. El Síndrome de Heller aparece en esta sección ya que afecta al deterioro de las áreas del lenguaje, la comunicación e interacción sociales y el sistema psicomotriz.
- 6A02.5 Trastorno del espectro autista con trastorno del desarrollo intelectual y con ausencia del lenguaje funcional.
- 6A02.Y Otro trastorno especificado del espectro autista.
- 6A02.Z Trastorno del espectro autista, sin especificación.

(Fuente: CIE-11, 2023).

Teniendo todo esto en cuenta, en este trabajo nos centraremos en aquellos TEA de menor grado en los que, aun teniendo obstáculos a la hora de comunicarse, sí pueden hacer uso de un lenguaje funcional ya que su nivel de deterioro en el área del lenguaje es leve. Así pues, este trabajo tiene como objeto de estudio a los trastornos del espectro autista que abarcan los apartados 6A02.0, 6A02.1 y 6A02.2, categorizados por la CIE-11.

No obstante, con el fin de retratar de una manera más gráfica y simplificada, a continuación, se recogen los tipos de TEA primarios con sus características básicas y las principales diferencias que existen entre ellos. De igual modo, en la Figura 2 aparece representado el Síndrome de Rett que, aunque la CIE-11 lo excluye de los trastornos del espectro autista, en la última edición del DSM-5 fue incluido como parte de otro de los trastornos del espectro autista. Aunque el síndrome de Rett comparte algunas características con otros trastornos del espectro autista, como la pérdida de habilidades sociales y

comunicativas, como se explica en la CIE-11 y en el DSM-5, también tiene características únicas que lo distingue de otros trastornos del espectro autista. Por ejemplo, el síndrome de Rett se caracteriza por una disminución en la capacidad de la coordinación motora fina, síntoma que no se observa en otros trastornos del espectro autista.

Tipo de TEA	Características básicas	Diferencias respecto a otros tipos de TEA
Autismo clásico o trastorno autista	<ul style="list-style-type: none"> - Escasa comunicación verbal. - Dificultades en las interacciones sociales. - Patrones de comportamiento repetitivo. - Falta de interés en relacionarse socialmente. - Dificultad para comprender las emociones. - Aversión a los cambios en la rutina. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los comportamientos suelen ser mucho más estereotipados. - Quien sufre de autismo clásico suele ser poco sociable.
Síndrome de Asperger	<ul style="list-style-type: none"> - Déficit en las habilidades y comportamientos sociales. - Problemas de interacción social. - Falta de empatía. - Poca coordinación psicomotriz. - Fijación por ciertos temas. - Confusión ante el uso de la ironía o los dobles sentidos a la hora de inferir un mensaje. 	<ul style="list-style-type: none"> - Es el tipo de autismo con más complejidad de ser diagnosticado al no presentar ningún tipo de discapacidad intelectual. - Las personas con síndrome de Asperger a menudo cuentan con una mayor fluidez en el lenguaje y un mayor nivel de desarrollo cognitivo a diferencia de aquellas con autismo clásico.
Síndrome de Rett	<ul style="list-style-type: none"> - Retroceso en el sistema nervioso a temprana edad. - Alteraciones en la comunicación, la cognición y la motricidad fina y 	<ul style="list-style-type: none"> - Se presenta casi con exclusividad en niñas y tiene carácter regresivo.

	gruesa. - Pérdida total o parcial del habla y de las habilidades locomotrices.	
Trastorno desintegrado infantil o síndrome de Heller	- Afecta a las áreas del lenguaje, la comunicación e interacción sociales y el sistema psicomotriz. - Suele manifestarse entre los 2 y 10 años. -Carácter regresivo y repentino de las habilidades sociales y comunicativas, así como de intereses y habilidades motoras.	- Pérdida significativa de habilidades cognitivas y psicomotrices después de un período de desarrollo que en principio no presentaba obstáculos.
Trastorno generalizado del desarrollo no especificado	- Personas que cumplen algunos, pero no todos, de los criterios para el diagnóstico de algún trastorno del espectro autista. - Trastornos de reciprocidad social. - Problemas en la comunicación. - Ausencia de intereses. - Ejecución de tareas o actividades restringidas, repetitivas y/o estereotipadas.	- Los síntomas clínicos no cumplen todos los criterios para el diagnóstico de un tipo específico de TEA al ser estos demasiado heterogéneos.

Figura 2. Tipos de TEA, características básicas y diferencias (elaboración propia)¹.

Asimismo, de acuerdo con Hervás (2016), existen factores relacionados con el sexo ya que suele afectar más a hombres que a mujeres. “El sexo femenino podría estar asociado a un autismo más social e incluso desinhibido [...] con la presencia de un menor número de

¹ Elaboración propia a partir de la información proporcionada por la CIE-11, DSM-5 y el equipo de expertos en educación de la Universidad Internacional de Valencia ([Los distintos tipos de trastorno del espectro autista \(TEA\): características y formas de intervención en el aula | VIU España \(universidadviu.com\)](#)).

conductas repetitivas” (Hervás, 2016: S12). Además de los factores relacionados con el sexo, Hervás (2016) también habla de otros factores genéticos, epigenéticos y ambientales que estarían relacionados con el estudio de las causas de este trastorno. Las personas con autismo pueden presentar mutaciones genéticas que no son comunes en la población y que pueden haber surgido de manera espontánea. Aunque, otra de las posibilidades presentadas por Hervás (2016: S12) es que estas personas hayan heredado estas mutaciones de un portador saludable, lo cual se presenta comúnmente en las madres. Sin embargo, en el autismo de alto funcionamiento puede haber mecanismos genéticos diferentes en juego y también es posible que haya variaciones genéticas que sean comunes en la población.

A pesar de existir diferencias dentro del espectro, todos los tipos de TEA tienen algo en común y es que implican dificultades en la comunicación e interacción sociales, así como patrones de comportamiento repetitivo y estereotipado. En el ámbito de la comunicación social, autores como Hervás (2016), Cancino (2019), Mollá (2020) y Bosque (2021), establecen que todos los tipos de TEA coinciden en la aparición de obstáculos a la hora de interpretar las intenciones o emociones de otras personas, también en lo que respecta a la flexibilidad a la hora de adaptarse a las necesidades comunicativas del momento de habla. Consecuentemente, como señala Hervás (2016), uno de los mayores retos a los que las personas con TEA se deben enfrentar está ligado a la esfera de la pragmática.

Se puede notar que algunas personas que padecen de TEA presentan disparidad entre su habilidad intelectual verbal de aquella no verbal (ver § 2.5. LA COMUNICACIÓN NO VERBAL). Hervás (2016: S10), pone el caso de niños o adultos con TEA que no desarrollan una comunicación verbal adecuada, pero que destacan en sus habilidades de percepción espacial y visual. Otros, sin embargo, presentan una notable carencia en su comunicación no verbal mediante la ausencia de gestos, contacto visual o la falta de variaciones en sus expresiones faciales.

Durante la infancia, los niños con TEA se enfrentan a diversos obstáculos para participar en actividades grupales debido a problemas de coordinación e interacción social. Esto puede dificultar el desarrollo de amistades y el juego con otros niños. De acuerdo con Hervás (2016), cerca del 40% de estos niños presenta “hiperactividad, impulsividad o dificultades atencionales asociadas” (pág. S11). A su vez, es común que los niños con TEA tengan dificultades con la psicomotricidad fina, lo que afecta su capacidad para escribir, además de presentar dislexia y tener problemas donde se deban involucrar conceptos

abstractos.

Finalmente, cabe destacar que el autismo y sus síntomas tienden a mejorar con el paso del tiempo, especialmente durante la adolescencia y la edad adulta. Sin embargo, al mismo tiempo, las exigencias sociales, y sobre todo sociopragmáticas, que surgen con la edad aumentan considerablemente. Asimismo, al ser las demandas de aprendizaje cada vez mayores, esto se traduce en niveles de estrés superiores. Hervás (2016: S11) apunta que “es en esta edad, debido a un estrés constante relacionado con la necesidad de adaptación a las demandas de todo tipo a las que ellos no tienen recursos para responder, cuando aparecen comorbilidades emocionales. [...] El aislamiento social suele ser la norma”. Así pues, la coexistencia de trastornos de ansiedad y depresivos en adolescentes con TEA suele darse de manera usual. Esto sucede por la inaccesibilidad de los TEA hacia las respuestas emocionales por parte de sus interlocutores, lo que conlleva a conductas evitativas sociales por una deficitaria empatía y comprensión de las normas sociales que están implícitas a la hora de comunicarse.

Teniendo todo esto en cuenta, la comprensión del origen del autismo es una tarea muy compleja de resolver. Actualmente, se están llevando a cabo investigaciones con secuencia genómica y, aunque los resultados parecen ambiguos ante diferentes interpretaciones, estos permitirían clasificar los distintos subgrupos etiológicos del autismo e identificar sus alteraciones químicas. Así, en un futuro, se podrían presentar nuevas medidas preventivas o terapéuticas ante este trastorno (Hervás, 2016: S13).

2. LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA EN L2/LE

2.1. EL OBJETO DE LA ENSEÑANZA PRAGMÁTICA EN L2/LE

La enseñanza de la competencia pragmática en segundas lenguas/ lenguas extranjeras (L2/LE) tiene como objetivo principal dotar a los estudiantes de la capacidad de interactuar de manera efectiva en situaciones comunicativas reales en el contexto de la lengua meta. Para poder enseñar pragmática en L2/LE se parte de la base de un enfoque orientado a la acción, donde el aprendiente usa la L2/LE para interacciones sociales como pueden ser situaciones cotidianas, académicas y profesionales, así como en contextos culturales variados. Por tanto, se ve la lengua con un fin comunicativo desde una perspectiva accional.

El estudiante podrá convertirse en un agente autónomo de su proceso de aprendizaje al participar en la construcción de su propio conocimiento y comprensión de la lengua. No obstante, para dotar de esta autonomía al alumno, el docente debe enseñarle las estrategias lingüísticas necesarias y es ahí donde la pragmática entra en juego. En términos más específicos, la enseñanza pragmática en L2/LE busca que los estudiantes:

- Comprendan y utilicen las convenciones culturales y comunicativas propias de la lengua meta. Todo esto desde una dimensión del aprendiente como agente social y hablante intercultural.
- Adquieran habilidades discursivas para interactuar en distintos tipos de situaciones comunicativas, tales como la negociación, persuasión, cortesía, etc.
- Desarrollen la capacidad de interpretar e inferir significados más allá de lo explícito en los enunciados, incluyendo la detección de indirectas e implicaturas.
- Sepan diferenciar los mensajes literales de aquellos con tono irónico o sarcástico mediante el buen empleo de la prosodia.
- Hagan un uso correcto de la comunicación no verbal que pueda ayudar al estudiante a minimizar los malentendidos y, de esta forma, deducir los distintos significados de aquellos gestos propios de la cultura meta.
- Conozcan y utilicen estrategias para solucionar problemas en la comunicación intercultural, convirtiéndose de esta manera los alumnos en hablantes interculturales.
- Aprendan a adaptarse adecuadamente a las convenciones sociales y lingüísticas de un contexto comunicativo determinado, ya sea mediante distintos estilos o registros lingüísticos.

- Reflexionen de manera crítica sobre la conciencia metapragmática y los propios usos comunicativos de la lengua meta, para que así dominen las expectativas implícitas detrás de lo que se está comunicando.

En síntesis, se puede afirmar que la enseñanza de la competencia pragmática en L2/LE es esencial para que los estudiantes puedan adquirir una competencia comunicativa efectiva, lo que les permitirá desenvolverse con éxito en distintos contextos lingüísticos y culturales.

2.2. LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA

2.2.1. Presentación

Como bien explica Escandell-Vidal (2013), la Competencia Pragmática es una rama de la Lingüística que se interesa por el modo en que el contexto influye en la interpretación del significado. Cuando hablamos de contexto nos referimos a cualquier situación que incluya aspectos extralingüísticos como pueden ser la situación comunicativa, el conocimiento compartido por los hablantes o las relaciones interpersonales que condicionan al uso que se le da al mensaje. Por ello, la Pragmática estudia el uso del lenguaje en la comunicación, así como los principios cognitivos y culturales que regulan este uso, ya sea mediante factores lingüísticos como extralingüísticos (Escandell-Vidal, 2013 y 2020).

Asimismo, Escandell-Vidal (2013) apunta que, en lo que confiere a la pragmática, esta “debe tratar de analizar la relación entre la forma de las expresiones y las actitudes de los usuarios” (pág. 16). Dicho de otra manera, lo que se dice a veces dista de aquello que realmente se quiere decir, ya que a las palabras se les puede dotar de un significado extralingüístico diferente al significado asignado por el sistema lingüístico propiamente dicho. Por ejemplo, cuando una persona, en una discusión, dice a su interlocutor: *¡qué lista eres! ¿no?*, en realidad transgrede las reglas del contenido semántico de la palabra “lista” y viene a significar todo lo contrario: que dicha persona carece de entendimiento o de razón. No obstante, en otros contextos también puede existir un tono irónico cuando se le dicen estas mismas palabras a una chica demasiado espabilada, que se cree tan lista que puede engañar a los demás. Así pues, “en la comunicación, las frases pueden adquirir contenidos significativos que no se encuentran directamente en el significado literal de las palabras que las componen, sino que dependen de los datos que aporta la situación comunicativa en que dichas frases son pronunciadas” (Escandell-Vidal, 2013: 24). Cuando nos comunicamos por medio del lenguaje, lo que hacemos es simplemente codificar información que recibimos por parte de nuestro interlocutor y con el

que compartimos un área de información o conocimiento. No obstante, existe una parte de dicha información que no sigue el modelo del código significante-significado.

Si tenemos en cuenta las teorías relacionadas con la competencia pragmática, debemos comenzar mencionando la teoría de los actos de habla de J. L. Austin. En esta teoría se establece una diferencia entre tres tipos de actos de habla: (I) locutivos, (II) ilocutivos y (III) perlocutivos (Austin, *apud* Pérez-Cordón, 2008).

- I) Los actos de habla locutivos se refieren al simple acto de hablar, de emitir palabras con un significado determinado, es decir, la información que se transmite y el significado directo de las palabras empleadas. Los actos locutivos comprenden aspectos fónicos relacionados con los sonidos que emitimos, elementos fáticos que siguen determinadas estructuras y reglas gramaticales, y réticos, relacionados con el significado determinado y asignado a cada palabra.

- II) En cuanto a los actos de habla ilocutivos, estos poseen la fuerza para ejecutar una acción intencional. Estos actos de habla ilocutivos muestran que los hablantes no hablan por hablar, sino que lo hacen con intenciones específicas: dar órdenes, hacer peticiones, pedir favores, realizar un reproche.... ya que todos los hablantes tienen en cuenta la intención de las palabras utilizadas.

Uno de los mayores actos de habla ilocutivos se encuentra en las interrogaciones retóricas. Con este tipo de acto de habla, Pérez-Cordón (2008), tomando las ideas de Austin, recuerda que las oraciones interrogativas parciales son aquellas oraciones interrogativas en las que al formular el cuestionamiento el emisor no espera una respuesta categórica; es decir, en estas preguntas la respuesta no puede ser sí o no, sino que se tiene que proporcionar información más detallada, por ejemplo, algún dato específico (como nombres, fechas, lugares), información detallada, opiniones.... Por consiguiente, cuando se hace una interrogación retórica el emisor no formula una pregunta en sí sino una presuposición en forma de interrogación. Esto es, el emisor tiene intenciones ocultas al formular dichas preguntas. Es por esta razón que se trata de un acto de habla ilocutivo, ya que el emisor hace uso de ciertos enunciados (en este caso las interrogaciones retóricas) con una acción intencional.

- III) En tercer lugar, aparecen los actos de habla perlocutivos: después del emisor

haberse pronunciado es el turno del receptor. Los efectos que previos enunciados tienen sobre el receptor y cómo este reacciona ante estos enunciados se conoce como actos de habla perlocutivos. En este sentido, el acto perlocutivo no es siempre controlable ya que no depende del emisor sino del receptor, y este primero no siempre consigue lograr el efecto perlocutivo deseado cuando hace uso de interrogaciones retóricas o de la ironía.

Así pues, en un mismo enunciado, una persona puede hacer uso de distintos actos de habla dependiendo de la intención y el contexto. Por ejemplo, si una persona dice “¡Qué hermoso paisaje!”, puede simplemente estar expresando admiración sobre algo visual (acto de habla locutivo) o puede estar realizando una orden o petición indirecta ya que su intención comunicativa es que su interlocutor tome una foto del paisaje.

Los actos de habla ilocutivos y perlocutivos están relacionados causalmente, ya que primero aparece la intención del emisor y la fuerza que quiere proporcionar a un enunciado. Después, aparece el efecto que el emisor quiere producir en el receptor con su enunciado, así como el efecto que realmente ocasiona en este. Así pues, cuando una persona dice: “esto es una tontería”, expresa desaprobación o crítica con el objetivo de influir en el receptor y hacerle reconsiderar su opinión o comportamiento.

Austin encontró su continuador en su discípulo Searle. Como apuntan Pérez-Cordón (2008) y Escandell-Vidal (2013), Searle clasificó los actos de habla en asertivos, directivos, compromisivos, expresivos y declarativos. Además, Searle introduce los llamados *actos de habla indirectos*, donde el significado literal de una expresión difiere de su intención comunicativa. En la definición de los distintos actos de habla, Searle establece las distintas condiciones que deben cumplir los actos ilocutivos, En palabras de Pérez-Cordón (2008: 6), “para que estos actos de habla puedan realizarse deben darse las condiciones necesarias”, o, lo que es lo mismo, las *condiciones preparatorias* que dispongan al oyente para cumplir con aquello que se le ha pedido a consecuencia de la realización de un acto ilocutivo. Además, debe existir la *condición de sinceridad* para que el acto de habla que se busca, junto con la intencionalidad del hablante, sea fructífero.

De modo independiente, otra gran aportación a la pragmática fue la proporcionada por Grice, quien postula el *principio de cooperación* que rige la interacción comunicativa entre personas (Pérez-Cordón 2008, Escandell-Vidal 2013). Este principio establece que, en una

conversación, los participantes asumen de manera implícita que cada uno de los interlocutores coopera para que la comunicación sea eficiente y efectiva. Esto supone actuar racionalmente de acuerdo con cuatro máximas que necesitan ser cumplidas, ya que la comunicación podría verse alterada en caso contrario: (I) la máxima de cantidad, (II) la máxima de cualidad, (III) la máxima de modo y (IV) la máxima de relación. Las explicamos de acuerdo con Pérez-Cordón (2008):

I) Máxima de cantidad. Esta máxima declara que hay que utilizar las palabras justas y necesarias para hacerse entender, ni más ni menos. En relación con esta máxima se encuentra el *principio de economía del lenguaje*, el cual se basa en el mínimo esfuerzo de procesamiento del mensaje tanto para el emisor como para el receptor con un resultado eficiente (Pérez-Cordón, 2008). En caso de que se violara esta máxima el receptor recibiría información insuficiente y no se llegaría a entender el mensaje.

II) Máxima de cualidad. Esta se basa en la sinceridad por parte de la persona que da el mensaje. A su vez, como se menciona en Escandell-Vidal (2013: 81), esta categoría está compuesta por dos preceptos:

- No diga algo que crea falso.
- No diga algo de lo que no tenga pruebas suficientes.

(Fuente: Escandell-Vidal, 2013: 81)

No obstante, hay veces que el emisor viola esta máxima en sus procesos argumentativos mediante mentiras u, otras veces, mediante el uso de metáforas, la ironía o el sarcasmo. Esto sucede por consecuencia de la búsqueda de la efectividad, combinada a su vez con el *principio de economía del lenguaje*. El uso de metáforas e ironías hace que el mensaje del emisor tenga más efecto sobre el receptor sin necesidad de mucho esfuerzo, por mucho que estas metáforas e ironías violen la máxima de cualidad. Consecuentemente, al utilizarlas se da información cuyo enunciado literal no se presenta como verdadero. La razón de que suceda esta violación en la máxima de cualidad se explica en el hecho de que, mediante la metáfora o la ironía, una información compartida que es implícita puede ser suplida con un esfuerzo menor, ergo menor número de palabras.

III) Máxima de modo. Esta máxima defiende que el hablante debe ser claro y evitar la ambigüedad. A su vez, se integra dentro de otras máximas tales como:

- Evite la oscuridad de expresión.
- Evite la ambigüedad.
- Sea breve (no sea innecesariamente prolijo).
- Sea ordenado.

(Escandell-Vidal, 2013: 81).

Pérez-Cordón (2008) expone que las palabras con doble sentido son un claro ejemplo del incumplimiento de esta máxima.

IV) Máxima de relación. Por último, la máxima de relación explica que el mensaje que se transmite ha de ser relevante y tener coherencia con la situación comunicativa que se esté dando. Así pues, el hablante debe responder lo que se espera de acuerdo con el tema de la conversación. Si no, se estaría violando la máxima de relación al no ser relevante con el tema (Pérez-Cordón, 2008 y Escandell-Vidal, 2013).

A veces, el hablante opta por un lenguaje indirecto y la violación de alguna máxima. Sin embargo, los motivos de estos incumplimientos están relacionados con la rentabilidad y efectividad del mensaje. En este aspecto, se entremeten los llamados actos de habla indirectos, donde la intención del hablante va más allá de las palabras utilizadas. El mensaje que se comunica puede aparecer como contenido implícito que se añade al significado literal, y este recibe el nombre de “presuposición”, tal y como explica Pérez-Cordón (2008).

De igual modo, Pérez-Cordón (2008) diferencia entre presuposiciones e implicaturas o sobreentendidos. En el primer caso, se da por sentado o se asume una información previa relacionada con el enunciado emitido. Por ejemplo, si alguien dice “*Carmen ha dejado de fumar*” se presupone que Carmen fumaba antes, pero ahora no. Estas presuposiciones son independientes de la verdad o falsedad del enunciado por sí mismo.

En el caso de las implicaturas, el interlocutor debe inferir el mensaje encubierto que se deriva de aquello que se dice. Estos significados adicionales no están explícitos en la oración, es por esto por lo que el interlocutor debe reconocer las intenciones del hablante a través del contexto, el conocimiento compartido y las convenciones comunicativas. Por ejemplo, si alguien dice “*¡qué buena pinta tiene ese bizcocho!*”, la implicatura conversacional podría ser que la persona quiere probar un trozo de bizcocho y está esperando a que se le ofrezca.

A veces, el hablante viola voluntariamente una máxima con alguna intención. Por

ejemplo, si alguien enseña una foto de cómo iba vestido y pregunta a su interlocutor qué le parece su vestimenta, el interlocutor responde: ¡qué bien te lo pasaste en la fiesta! Está claro que esta violación de la máxima de relación genera unas implicaturas conversacionales donde no se quiere responder de manera directa a la pregunta planteada. “De este modo, la noción de *implicatura* permite cubrir la distancia que separa lo que se dice y lo que efectivamente se comunica (es decir, explicar un tipo de significado del que la semántica no puede dar cuenta)” (Escandell-Vidal, 2013: 91). Es innegable, pues, que existe una diferencia entre aquello que se dice y aquello que se quiere decir, la intención.

Veamos ahora un ejemplo de cómo la pragmática juega un papel crucial para el entendimiento en cualquier situación comunicativa. Pongámonos en contexto: tres chicas, dos de ellas españolas nativas (A y B) y otra estudiante de español como lengua extranjera (ELE) (C). Son las 18:30, en Alcalá de Henares, pasan las tres por delante de una cafetería:

A: (mira a sus dos compañeras y dice en voz alta) Hmm... ¡qué bien huele!

B: ¿Entramos?

C: ¡¿Ahora?!

B: (en tono irónico a C) No, mañana.

Las dos chicas nativas (A y B) seguidamente se disponen a entrar en la cafetería, mientras que la chica no nativa (C) hace un movimiento para proseguir la marcha.

B: (dirigiéndose a C mientras frunce el ceño) ¡¿Qué haces?!

C: Aaah...

Para comenzar, en este contexto, la chica A no solo está expresando su agrado por el buen olor que proviene de dentro de la cafetería, sino que también está haciendo una invitación de manera indirecta al resto del grupo a entrar en esa cafetería. Podría haber optado por un acto de habla locutivo donde la intención de la hablante fuera directa; no obstante, se decanta por utilizar un enunciado cargado de intenciones, siendo la hablante consciente de que la respuesta preferida por parte de sus interlocutores debería ser la de entrar en dicha cafetería. Seguidamente, tras C extrañarse, responde B con tono irónico. En la elección de la ironía por parte de B hay una reflexión implícita sobre la propiedad de las palabras ya que es deber de los interlocutores entender por qué B decide violar la máxima de cualidad.

Al hacer uso de la ironía, el enunciado literal no se presenta como verdadero y es el receptor el que debe cooperar y ser consciente de que el mensaje que el emisor confiere es distinto al enunciado explícito. Por esta razón, la principal intención de violar la máxima de cualidad utilizando la ironía es la búsqueda de dar más información de manera más intensa y generando un efecto mayor en el receptor con el mínimo número de palabras.

Sin embargo, está claro que ha habido un fallo en la interpretación del mensaje debido a una interrupción en la información pragmática que tiene cada una de las hablantes. Por lo que se puede apreciar, al tratarse de un acto de habla perlocutivo, la reacción esperada o respuesta preferida puede no darse ya que esta no es controlable, sino que depende del receptor. En este ejemplo concreto, al no ser C nativa en la lengua española, no ha inferido el tono irónico de B y, por el contrario, ha interpretado el enunciado de manera literal. Es por esto por lo que C ha proseguido la marcha, puesto que no había comprendido hasta ese momento que el papel de la pragmática entraba en juego. Aunque no debemos exagerar la semejanza, hay puntos en común entre un TEA, un niño y una persona que aprende español como lengua extranjera, como se ha podido ver reflejado en este ejemplo. Así pues, las implicaturas son objeto de gran interés por los problemas que tienen estos perfiles de hablantes, en concreto los TEA, con el reconocimiento de las intenciones ocultas.

¿Cómo se explica, entonces, que aquello que se dice mediante palabras pueda no corresponder con la intencionalidad de los actos del hablante? Desde un punto de vista pragmático se intenta comprender e “ilustrar la diferencia existente entre los significados de las palabras y el uso que los y las hablantes hacen de ellas cuando *quieren decir* y, de hecho, *dicen* cosas que no se corresponden exactamente con tales significados” (Korta, 2020: 5).

Por todo esto, Pérez Cordon (2008) expone que la pragmática no se fija en la forma de las palabras, sino en su significado y en la intención que tienen los hablantes al utilizar unas u otras palabras para comunicarse en determinados contextos. El foco no solo está en las palabras que el emisor emplea sino en el propio emisor como tal, ya que la pragmática analiza la intención del hablante. De esta manera, se intenta ir más allá de la palabra en sí misma: se crea una diferencia entre aquello que se dice cogiendo las palabras de manera directa y explícita, y aquello que realmente se quiere decir de manera más implícita. Por esto mismo, para poder tener una competencia pragmática no solo se debe conocer el código lingüístico que se emplea, sino que también se han de tener en cuenta otros aspectos como la intención de los interlocutores, el contexto y los aspectos socioculturales de estos, o lo que es lo mismo tener

un código social adecuado. Así pues, se necesita tener un conocimiento conjunto de un código social entre emisor y receptor para que la comunicación sea exitosa.

Recapitulando toda esta información, entenderemos por *información pragmática* “el conjunto de conocimientos, creencias, supuestos, opiniones y sentimientos de un individuo en un momento cualquiera de la interacción verbal” (Escandell-Vidal, 2013: 33).

2.2.2. La conciencia metapragmática

A continuación, siguiendo la línea de la sección anterior, en esta indagaremos un poco más sobre el uso consciente de la lengua. Así pues, nos centraremos en la metapragmática, nivel que “incluye explícitamente las operaciones que reflejan la conciencia de los hablantes sobre las prácticas lingüísticas” (Reyes, 2002: 23).

“La metapragmática, es, ante todo, una perspectiva de análisis dentro de la pragmática: un modo de analizar hechos lingüísticos teniendo en cuenta en el análisis la intervención de los hablantes en su propio discurso, sea esta intervención explícita o no, consciente o menos consciente. Dicha participación es reflexiva: implica decisiones, evaluaciones y preferencias lingüísticas que se reflejan en la estructura del texto, en cómo se distribuye y evalúa la información transmitida, en qué se dice y qué se deja implícito [...]” (Reyes, 2002: 14).

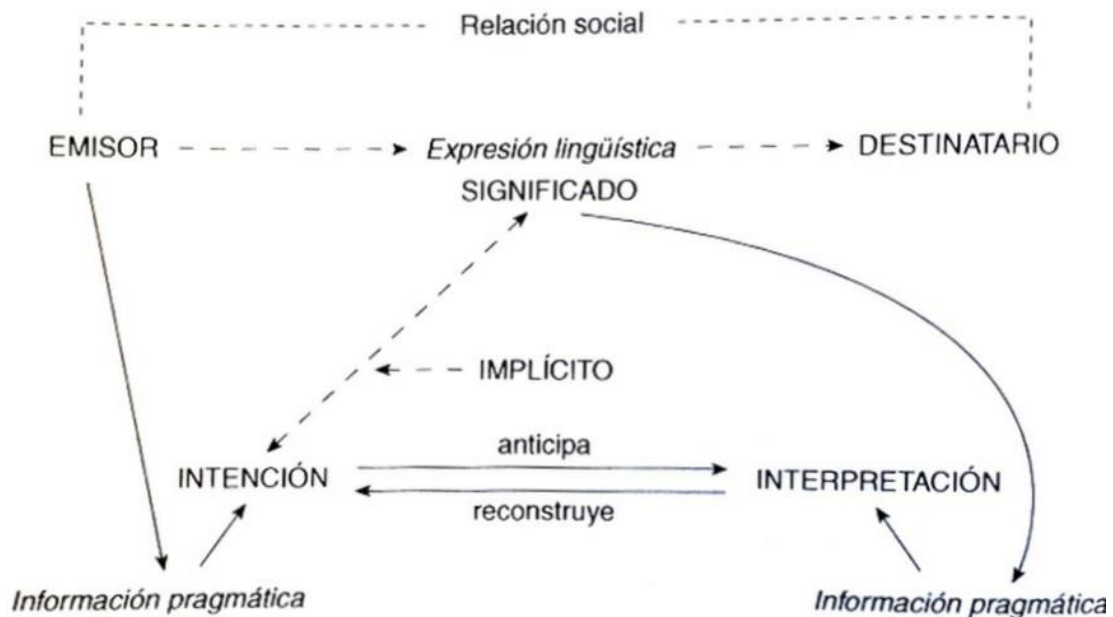
Con todo esto, la conciencia metapragmática se refiere al uso consciente de la lengua, de modo que la reflexión permita el autocontrol y las reparaciones, asociadas a distintas estrategias. Asimismo, siguiendo la línea de Reyes (2002), cuando un hablante decide hacer uso de una estructura por encima de otra, no solo está eligiendo qué comunicar sino cómo comunicarse ya que su elección deliberada de palabras creará una idea u otra en su interlocutor. Por ejemplo, pongamos una situación hipotética en la que se rompe un plato, si el hablante opta por decir “se ha roto”, en vez de “lo he roto”, mediante el uso del pronombre *se* de pasiva accidental se crea implícitamente una situación en la que no se le hace responsable a nadie del plato roto aun siendo consciente de que el plato ha sido roto por el propio hablante.

Consecuentemente, la elección que hacemos de las palabras refleja tanto las intenciones como la actitud del hablante ante el entorno. En palabras de Reyes “[...] toda muestra de que el hablante intenta realizar una información es una señal explícita de conciencia metapragmática” (2002: 17). Así pues, el hablante, consciente o inconscientemente, adquiere una conciencia reflexiva sobre la lengua y utiliza esta conforme a sus propios intereses.

“While *all* linguistic choice-making implies *some* degree of consciousness, *some choices openly reflect upon themselves* [...] or *upon other choices* [...] It is so central, furthermore, that *all verbal communication is self-referential* to a certain degree. In other words, *there is no language use without a constant calibration between pragmatic and metapragmatic functioning*” (Verschueren, 1999 *apud* Reyes, 2002: 16-17).

Teniendo en cuenta, pues, el hecho de que la comunicación es autorreferencial, cuando una persona opta por unos verbos específicos frente a otros, nos da información que va más allá del verbo, puesto que la elección de uno u otro verbo es un claro indicador de la conciencia y reflexión metapragmática que tiene el hablante. Para ilustrar estas afirmaciones veamos el caso de una pareja discutiendo; una de las veces, la mujer le dice a su pareja “*no es que tengas esa fama, es que te la has ganado*”. El valor comunicativo que se le da al verbo “ganar” en contraposición al verbo “tener” muestra la actitud desafiante, de rabia y decepción, del hablante. Es por esto, por lo que Reyes (2002) está en lo cierto cuando afirma que “la metapragmática, por su parte, es una práctica reflexiva, que se manifiesta como un comentario continuo sobre los enunciados presentes y ausentes [...]” (pág. 16).

A su vez, se deja entrever la intencionalidad de los actos, entendida como “la puesta en práctica efectiva de una intención” (Escandell-Vidal, 2013: 37). Desde el punto de vista del emisor, uno se pregunta cuál es el motivo o el principio que le mueve a llevar a cabo un determinado acto. En el último ejemplo planteado, uno se puede preguntar qué pretende la mujer al confesar que su pareja “se ha ganado esa fama”. Por otra parte, desde la perspectiva pragmática del destinatario, este debe interpretar e inferir el enunciado a través de elementos extralingüísticos. El siguiente esquema proporcionado por Escandell-Vidal (2013: 40), resume a la perfección las relaciones que se crean a la hora de emitir un enunciado y cuáles son los elementos que intervienen durante el proceso de comunicación.



Esquema 1. Elementos que intervienen en el proceso de comunicación. (Fuente: ESQUEMA 2.4. en Escandell-Vidal, 2013: 40).

Por consiguiente, una considerable cantidad del discurso que emitimos al comunicarnos implica la representación, el examen y la reflexión de aquellos enunciados que dicen nuestros interlocutores, como sugiere Reyes (2002). De esta manera, a la hora de conversar, tomamos palabras y acciones que provienen de diferentes situaciones y, con el conocimiento que tenemos sobre el tema tratado, reflexionamos sobre el uso que nuestro interlocutor le ha dado a sus palabras: ¿Qué ha querido decir cuando ha dicho “x”? A lo sumo, “discutimos el uso de la palabra, mucho más que la palabra misma como signo convencional” (Reyes, 2002: 19).

No obstante, en el caso de las personas con TEA, esta reflexión metapragmática del lenguaje y las intenciones implícitas no está del todo clara. Como se verá en § 2.3., dedicado a la Teoría de la Mente, las dificultades que presentan las personas TEA a la hora de comunicarse y comprender e interpretar la intencionalidad de los actos de sus interlocutores indican “limitaciones en el desarrollo mentalista” (Martí, 2015: 117). Consecuentemente, a las personas con este trastorno les suponen un gran esfuerzo habilidades lingüísticas que requieran la atención conjunta a su interlocutor: reproducir discursos ajenos mediante la mezcla de los estilos directos e indirectos, comprender las emociones, motivaciones, intenciones e intencionalidades de las demás personas, e inferir la ironía, el sarcasmo, las intenciones ocultas o los doble sentidos, todo esto se señala en Reyes (2002) y Martí (2015).

En síntesis, podemos llegar a la conclusión de que gracias a la conciencia metapragmática se adquiere una mayor reflexión o control consciente del lenguaje con relación al contexto de emisión.

2.2.3. La dimensión cultural

Como ya hemos mencionado y apoyándonos en los estudios de Escandell-Vidal (2013), la competencia pragmática se refiere a la habilidad de una persona para adecuar el lenguaje de manera efectiva en distintas situaciones sociales. Asimismo, esta competencia implica el conocimiento de las reglas sociales y culturales que rigen tanto la comunicación verbal como la no verbal. Como dice Reyes (2002: 18): “[...] ganamos conocimientos sobre el lenguaje como hecho social”. Por este motivo, la dimensión sociocultural desempeña un papel crucial en la competencia pragmática, puesto que “el emisor construye su enunciado a la medida del destinatario, [y] uno de los factores que debe tener en cuenta, por tanto, es el grado de relación social entre ambos” (Escandell-Vidal, 2013: 38-39).

Según Miquel (2003), con el *componente sociocultural*:

“Nos referimos tanto a los símbolos, creencias, modos de clasificación de la realidad, presuposiciones y actuaciones que los hablantes de una lengua tienen interiorizados y que intervienen decididamente en las interacciones comunicativas de los miembros de una sociedad. Y es, también pero no únicamente, todo lo que la sociedad ha considerado digno de ser legitimado (arte, momentos históricos, literatura, etcétera)” (Miquel, 2003: 20).

Siguiendo esta misma línea, cada cultura manifiesta unas formas, comportamientos, valores y estrategias de comunicación distintas (Escandell-Vidal, 1995: 59). Por ejemplo, algunas culturas valoran la claridad siendo directos y la franqueza en la comunicación, mientras que otras culturas prefieren dar rodeos/divagar y la ambigüedad. En algunas culturas, el tono a la hora de emitir enunciados es de vital importancia para entender la intención del hablante e indicar sus emociones o actitudes. De igual modo, el uso de frases hechas, metáforas o el uso recurrente de la ironía y el sarcasmo puede variar significativamente dependiendo de la cultura con la que interactuemos².

Continuando lo ya señalado en el Marco Común Europeo de Referencia en la

² Sobre las diferencias culturales son muy útiles las dimensiones establecidas por el psicólogo social ya fallecido G. Hofstede (<https://web.archive.org/web/20130831002012/http://geert-hofstede.com/dimensions.html> y <https://geerthofstede.com/culture-geert-hofstede-gert-jan-hofstede/6d-model-of-national-culture/>). Otra lectura útil es Sharizian, F. (2011): *Cultural Conceptualisations and Language. Theoretical framework and applications*. Amsterdam/ Philadelphia: J. Benjamins.

Enseñanza de Lenguas (MCER), el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) (2014) se ocupa, al definir los objetivos generales, de las tres dimensiones del sujeto en su proceso de aprendizaje de una lengua extranjera: el alumno como agente social que lleva a cabo transacciones, participa en interacciones sociales e interacciona con textos orales y escritos; el alumno como hablante intercultural que toma conciencia de la diversidad cultural e identifica las normas y convenciones sociales diferentes a su cultura materna, así como es consciente de las actitudes y factores comunicativos, los referentes culturales y actúa como intermediario cultural entre distintas culturas; y el alumno como aprendiente autónomo que controla y usa de forma estratégica su propio proceso de aprendizaje. En esta sección nos centramos en las dos primeras dimensiones y lo relacionaremos con el perfil de estudiantes de las personas con TEA.

Teniendo en cuenta las dos primeras dimensiones que aparecen en el PCIC (*agente social y hablante intercultural*), se estima que, para ser competente en la comunicación pragmática en los distintos contextos culturales, el hablante necesita adquirir conocimientos sobre las normas sociales y culturales de la lengua que está aprendiendo. “Lo cultural está siempre relacionado con patrones y modelos, y con la distribución de los individuos en el espacio ecológico y, desde otro ámbito, en el sistema social” (Sánchez Lobato, 1999: 7). De esta manera, estas normas socioculturales incluyen el conocimiento de las convenciones sociales, las normas de cortesía de la cultura con la que se interactúa, las expectativas que rigen dicha comunicación, así como la comprensión y el uso apropiado de las distintas formas del discurso – lenguaje corporal, comunicación no verbal, elementos extralingüísticos, la proximidad física, etc. –, tal y como sugiere Padilla (2001).

Por otra parte, si hablamos de *cultura per se*, Miquel y Sans (2004: 4) distinguen entre tres tipos: la “Cultura con mayúsculas”, la “cultura a secas” y la “kultura con k”. La primera hace referencia a la cultura universal y elitista, aquella que se puede considerar Patrimonio de la Humanidad; la segunda crea diferencias entre sociedades y es la base de la identidad cultural.

“*Cultura*, para Porter y Samovar, es el depósito de conocimientos, experiencias, creencias, valores, actitudes, significados, jerarquías, religiones, nociones del tiempo, relaciones espaciales, conceptos del universo, objetos materiales y posesiones adquiridos por un grupo de gente en el curso de las generaciones a través del esfuerzo individual y de grupo” (citado en Sánchez-Lobato, 1999: 6).

Por último, la “kultura con k” hace referencia al conjunto de rasgos distintivos de un grupo minoritario específico, como explican Miquel y Sans (2004).

Centrándonos en la “cultura a secas”, esta es distinta dependiendo de cada comunidad

de hablantes. Así pues, se crean diferencias entre culturas de acercamiento en contraposición a aquellas de distanciamiento o alejamiento. Como explica Briz (2010), la cultura española de la península se describe como una cultura de acercamiento. Las culturas de acercamiento buscan el contacto físico y emocional; las de distanciamiento, protegerse de él. Estas últimas valoran el espacio y la privacidad, mientras que las primeras privilegian las relaciones sociales y la integración.

“Otro dato lingüístico que hace buena la distinción entre culturas de acercamiento y de distanciamiento y que muestra su capacidad explicativa se refiere a la cortesía valorizante. Pese a ser un lenguaje directo, sin atenuación, no son extraños, sino todo lo contrario, los actos valorizantes, agradadores, de refuerzo de la imagen el otro. Es decir, existe escasa frecuencia de cortesía mitigadora o atenuante y, por el contrario, uno se encuentra a menudo con cortesía agradadora”. (Briz, 2010: 15).

Las culturas de contacto suelen ser culturas de contexto fuerte (*high-context cultures*)³, ya que se le da un gran valor al contexto junto con la comunicación no verbal y los elementos extralingüísticos: en las culturas de contacto, el significado implícito y las relaciones sociales son determinantes a la hora de comunicarse. Asimismo, prevalece un “estilo colaborativo” donde se considera fundamental la cooperación a la hora de comprender reglas no explícitas y relacionarse socialmente. Por otro lado, las culturas de distanciamiento tienden a ser culturas de contexto débil, o de bajo contexto (*low-context cultures*): en estas culturas se requiere que el mensaje sea claro y explícito, ya que las reglas y las expectativas en los mensajes de los hablantes no están implícitas, y deben ser comunicadas abiertamente.

+ ACERCAMIENTO - - DISTANCIAMIENTO +	
- atenuantes	+ atenuantes
+ cortesía valorizante	- cortesía valorizante
+ intervenciones colaborativas	- intervenciones colaborativas
+ habla simultánea	- habla simultánea
+ cercanía física al hablar	- cercanía física al hablar
+ temor al silencio interaccional	- temor al silencio interaccional

(Briz 2004)

Esquema 2. Características principales de las culturas de acercamiento y distanciamiento (Fuente: Briz, 2004)⁴.

³ La distinción entre culturas de contexto fuerte y débil (*low-context cultures*) procede del antropólogo norteamericano Hall (https://www2.pacific.edu/sis/culture/pub/context_cultures_high_and_lo.htm).

⁴ BRIZ GÓMEZ, Antonio (2004). Cortesía verbal codificada y cortesía verbal interpretada en la conversación. In: BRAVO, Diana e BRIZ GÓMEZ, Antonio (orgs.). Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español. Barcelona: Ariel Lingüística. p. 67-93.

Desde el punto de vista de las personas con TEA, vivir en una cultura de contacto, por ejemplo, como es el caso de la española peninsular, supone enfrentarse a obstáculos puesto que deben hacer un esfuerzo por comprender el contexto y los significados implícitos de los otros hablantes. De esta manera, como expone Bravo (2020), cada vez que nos comunicamos con alguien, incluso dentro de una misma sociedad, no se puede dar por sentado que las ideas y creencias socioculturales vayan a concordar en el momento de interpretar los mensajes compartidos. No obstante, conforme a los diversos grupos sociales y “las normas y creencias afines a los colectivos de pertenencia” (2020: 481), es más probable que existan suposiciones y expectativas comunes que permitan la eficiente conversación entre los participantes de dichos grupos.

Con todo esto, la comprensión de las normas culturales y la capacidad de adaptarse a ellas es esencial para ser competente en la comunicación pragmática en los distintos contextos culturales. Así pues, tomando las palabras de Sánchez Lobato (1999), la *dimensión cultural* puede ser resumida de la siguiente manera:

“La cultura posibilita comprender todas las circunstancias que puedan aparecer en la comunicación: dos o más individuos de la misma o diferente cultura pueden dominar el mismo código lingüístico, pero si no poseen parecidos conocimientos socioculturales (tanto el hablante como el oyente), difícilmente podrán compartir los mismos presupuestos y los mismos sobreentendidos. Perderán parte de la comunicación, o no podrán acceder a ella con plenitud” (Sánchez Lobato, 1999: 9).

Por último, si se toma en consideración la vertiente sociocultural del lenguaje, las reglas de cortesía no solo dependen de la lengua en sí, sino de las sociedades que las hablan. Por esta razón, la cortesía lingüística está muy ligada al componente cultural y a los fallos pragmáticos (que se verán en la siguiente sección): no son las mismas normas de comportamiento en una sociedad que en otra.

Para poder mejorar la relación existente entre los interlocutores entra en juego el *principio de cortesía* de Leech. La cortesía en pragmática influye significativamente y es por esto por lo que Leech (*apud* Pérez-Cordón, 2008: 22) distingue entre dos tipos de cortesía: *la cortesía relativa* y *la cortesía absoluta*. La *cortesía relativa* está condicionada por la posición social de cada uno de los interlocutores. En el caso de la *cortesía absoluta*, depende concretamente de los actos de habla que ocurren en determinadas situaciones. Por tanto, como se ilustra en Pérez-Cordón (2008), existen actos de habla que son esencialmente descortesés, como es el caso de las órdenes, mientras que existen de otros que son propiamente corteses,

como por ejemplo los ofrecimientos y los agradecimientos. Dentro de la *cortesía absoluta*, se distingue entre *cortesía positiva* – con la que se refuerzan los actos corteses – y, por otra parte, la *cortesía negativa* – una cortesía obligatoria ya que su función es la de disminuir la descortesía en los actos de habla descorteses. A su vez, Leech evalúa la cortesía en términos de *coste* y *beneficio*. Dado que el hecho de ser cortés es un acto que requiere un esfuerzo, cuanto mayor sea el esfuerzo para el emisor a la hora de formular un enunciado cortés, mayor beneficio para el receptor.

2.3. EL FALLO PRAGMÁTICO

2.3.1. *Presentación y relación con la Teoría de la Relevancia*

Decíamos que Grice hablaba del *principio de cooperación* en el que se confía que el interlocutor sea cooperativo a la hora de dar un mensaje. A esto mismo, Sperber y Wilson añaden su teoría de que se es cooperativo con el fin de recibir conocimiento a cambio. Esto se explica en su *teoría de la relevancia*, donde se intenta conseguir un mayor efecto o mayor información con un menor esfuerzo – es decir, más ganancia y menos esfuerzo – dejando así implícito todo aquello que el interlocutor pueda suplir de una manera poco laboriosa. Consecuentemente, el *Primer Principio de Relevancia* explica lo siguiente: “La cognición humana está orientada hacia la maximización de la relevancia” (en Escandell-Vidal, 2013: 123).

Con respecto al *principio de relevancia*, en Pérez-Cordón (2008), se distinguen dos mecanismos de la comunicación humana: codificación-decodificación, en donde se producen e interpretan enunciados, y ostensión-inferencia, en donde se da un paso más y lo que se interpreta son evidencias, o lo que es lo mismo, se derivan conclusiones a partir de premisas. En otras palabras, cuando alguien produce un enunciado se puede simplemente interpretar por lo que se dice o ir más allá e interpretar pruebas o evidencias de lo que se quiere decir con ese enunciado (a esto se le llamaría mecanismo de ostensión-inferencia). Esta segunda forma de reaccionar ante un enunciado sucede por lo que se conoce como "estímulo ostensivo" (Pérez-Cordón, 2008: 12), cuyo fin es el de captar la atención de la audiencia y generar unas expectativas de relevancia para que la audiencia llegue a inferir la intención comunicativa del hablante.

No obstante, como señala Padilla (2001), si cada uno de los interlocutores advierte de forma dispar un mismo estímulo ostensivo, significa que ambos hablantes interpretarán de

manera diferente el contexto al estar cada uno de ellos influenciados por su bagaje cultural (ver § 2.1.3. *La dimensión cultural*), lo que conllevará a fallos sociopragmáticos. Dicho de otra forma, la cultura con la que uno convive es un factor determinante para entender las situaciones sociales, y cualquier hablante se rige por “las normas interiorizadas que les ha marcado su grupo social o, incluso, malinterpretando un concepto clave o toda la situación” (Padilla, 2001: 457).

Ya se ha explicado que el modelo de las máximas de Grice puede ser vulnerado según la respuesta que se dé y según el contexto. Sin embargo, esto no ocurre con el *principio de relevancia* de Sperber y Wilson, ya que cualquier respuesta se puede aplicar a todos los actos de comunicación intencional puesto que siempre va a haber una intención por parte del emisor en sus palabras. A pesar de no haber una aparente violación, hay que tener en cuenta que para que el hablante pueda inferir sobre el mensaje de su interlocutor debe haber previamente un conocimiento compartido que esté almacenado en la memoria de ambos. Como se explica en Escandell-Vidal (2013) en relación con la *hipótesis del conocimiento mutuo*, para que exista este conocimiento compartido se ha de construir un contexto formado por ciertas creencias que se esperan de ambos interlocutores. De esta manera, el receptor puede seleccionar aquella información que sea relevante y útil para interpretar el mensaje de manera exitosa.

Siguiendo esta misma línea, Dik (*apud* Escandell-Vidal, 2013: 33) menciona tres tipos de conocimientos que van interrelacionados y que aportan información pragmática al contexto: (i) conocimiento *general* del mundo en el que vivimos y de su cultura, (ii) conocimiento *situacional* relacionado con la situación comunicativa y dependiente de las interacciones entre hablantes, y (iii) conocimiento *contextual*, consecuente a las inferencias que se dan tras el uso de “expresiones lingüísticas” (2013: 33).

En el caso de no haber un conocimiento compartido de ninguno de los tres tipos, puede traer como consecuencia un fracaso en la comunicación. De acuerdo con Thomas (1983) y Padilla (2001), el *fallo pragmático* es causado por la incompetencia de los hablantes al no compartir conocimiento, ignorar las normas sociales implícitas o haber carencias de contexto y comunicación no verbal (como les puede pasar a las personas con TEA), así como proceder ante unas normas sociales que no corresponden a la cultura con la que se está interactuando.

De este modo, el contexto en la perspectiva pragmática es de vital importancia. Existen tres tipos de contexto clasificados por Pérez-Cordón (2008: 20): “el lingüístico o cotexto, el situacional y el sociocultural”. Los tres tienen igual de importancia para el proceso

comunicativo, ya que sin un contexto no se podrían producir ni interpretar los enunciados de manera fructífera y siempre faltaría ese conocimiento compartido para ambos interlocutores. En lo que respecta al contexto sociocultural es un factor importante para no tener confusiones a la hora de comunicarse: cada cultura tiene una forma de comunicarse diferente, por lo que determinados gestos pueden variar notablemente de unas culturas a otras. Como sugieren algunos autores como Thomas (1983), Pérez-Cordón (2008) y Bravo (2020), si no se tienen en cuenta las diferentes interpretaciones en diferentes culturas podría provocar cruces culturales o, incluso, choques culturales. Esto se debe de tener en cuenta junto con las intenciones comunicativas del interlocutor para poder entender el mensaje que realmente se quiere transmitir.

2.3.2. Clases

Thomas (1983) sugiere dos clases de fallos o fracasos pragmáticos (*pragmatic failure*) causados por la incompetencia de los participantes a la hora de comunicarse: *el fallo pragmalingüístico* y *el fallo sociopragmático*.

Por lo que se refiere al *fallo pragmalingüístico*, este sucede cuando el significado del enunciado no concuerda con el contexto en el que se aplica (Jang, 2011). Es decir, existe un mal uso o una mala interpretación de los enunciados a la hora de ser transmitidos.

Cuando adquirimos una L1, la adquisición extralingüística a nivel pragmático se suele adquirir de manera implícita, pero esto no sucede con la L2. Cuando estamos aprendiendo L2 se le añade esa dificultad extra de tener que enseñar de manera explícita las funciones comunicativas dependientes de factores extralingüísticos. la interferencia de la lengua materna puede llevar a cabo problemas derivados de la transferencia de L1 a L2. Esto conlleva a errores pragmalingüísticos generalizados entre los aprendientes de una nueva lengua. Así pues, independientemente del nivel que el estudiante alcance, pueden darse errores fosilizados como por ejemplo la confusión entre *por* y *para* en estudiantes francohablantes, entre *ser* y *estar* en anglohablantes, o en el uso de las preposiciones en italo hablantes.

Así pues, los errores pragmalingüísticos más comunes suelen darse ante la “transferencia de exponentes de L1 a L2 (o de L2 a L3)” (Fernández, 2020: 65). Veamos el caso de anglohablantes de nivel inicial que aún no distinguen entre el verbo *ser* y *estar*, ya que en inglés para ambos verbos solo existe la correspondencia al verbo *to be*. Los anglohablantes, después de haber estado enfermos, volvían a clase y ante la pregunta de la profesora por saber

cómo estaban su respuesta era: *Estoy bueno / Soy bueno*, por la transferencia al inglés *I'm good / I'm fine*. Su forma más adecuada en esta situación sería decir *estoy bien*. Otro error pragmalingüístico de este tipo ocurre al preguntar por la edad: **¿Qué edad eres? Yo soy 23 años*. En estos casos, suelen hacer un calco del inglés de *How old are you? I am 23 years old*. Otros fallos vienen dados en la interlengua de estos aprendientes anglohablantes al decir *Estoy embarazada* en vez de *Estoy avergonzada* por el falso amigo entre *embarrassed/avergonzada* y *pregnant/embarazada*.

En cuanto al *fallo sociopragmático*, radica en la confusión de la norma pragmática sociocultural por parte, generalmente, de hablantes no nativos al hacer un uso inadecuado de la lengua ligada a un contexto específico.

“Cuando los hablantes utilizan una secuencia discursiva distinta de la que otro grupo de hablantes hubiera empleado para llevar a cabo un determinado acto de habla o asignan a una o más de estas variables valores distintos de los que otros hablantes con los que se relacionan hubieran asignado, se produce un fallo sociopragmático”. (Padilla, 2001: 451).

Los errores sociopragmáticos aportan gran información y son importantes en el momento de reflexionar acerca de cómo enseñar una L2/LE, ya que en muchas ocasiones este tipo de fallos son los responsables de los “malentendidos conversacionales” (Padilla, 2001: 451) y, a consecuencia de estos, se suelen generar “estereotipos sociales”. Estos estereotipos conducen a una idea equívoca que suele ser perjudicial para el interlocutor que comete dichos errores, lo que conduce a “malentendidos y prejuicios” (Fernández, 2020: 69).

Consecuentemente, como se ilustra en Fernández (2020), puede haber malentendidos culturales entre la cultura española y otras culturas: la insistencia a la hora de ofrecer algo, el uso del imperativo o del estilo directo con intención de aconsejar, ambigüedad en el uso del *tú* y *usted* en la variedad peninsular del español, el uso frecuente de palabras tabú independientemente de tu estatus social, interrupciones continuas a la hora de hablar... Todos estos actos de habla característicos en la cultura española pueden resultar impactantes o sorprendentes en otras culturas. De ahí que se puedan hacer unas percepciones equívocas de cómo somos los españoles. Por ejemplo, el fallo sociopragmático que se produce entre la cultura española y la alemana a la hora de los ofrecimientos. Mientras que los españoles suelen tener una interacción indirecta donde se puedan crear previamente las condiciones para que el otro interlocutor ofrezca, en la cultura alemana sucede todo lo contrario: las interacciones suelen ser de tipo directas y, como consecuencia aceptan mejor una negativa.

Como ya hemos mencionado anteriormente, cada cultura y cada situación tiene sus

propios estándares sobre cuál es la manera de comunicarse. Por esto mismo, un germanohablante diría: *Vamos a Madrid, ¿Podemos alojarnos en tu piso?*, mientras que un español se inclinaría por una intervención más indirecta del tipo: *Vamos a Madrid, ¿sabrías de algún sitio donde podamos alojarnos? Es que jamás hemos estado en Madrid y vamos muy perdidos, sobre todo en el tema del alojamiento...* Aunque la intención es la misma, en el caso del alemán habría un fallo sociopragmático con la cultura española, y esto sería un ejemplo de choque de guiones culturales donde se ven que los estándares difieren según la cultura.

Para terminar, Bravo (2020) también añade un tercer fracaso pragmático: el *fallo sociocultural*. Cuando no se comparten creencias o ideologías entre culturas, puede dar pie a errores en la concepción del significado social de un determinado acto. Estos tipos de fallos socioculturales los podemos encontrar en situaciones como declinar la invitación de comer más o la comprensión de las bromas y el humor.

2.4. LA TEORÍA DE LA MENTE

La Teoría de la Mente (TM) se define como “la capacidad de tener consciencia de las diferencias que existen entre el punto de vista de uno mismo y el de los demás” (Triglia, 2015). Siguiendo la línea de Grosso (2021), mediante el desarrollo de la TM, los seres humanos pueden atribuir estados mentales, ya sean ideas, creencias, opiniones, deseos, emociones, intenciones... tanto a sí mismos como a otros individuos con el propósito de comprender cómo piensa otra persona y, así, poder inferir y predecir su comportamiento. Conforme a lo declarado en Martí (2015), la TM y la cognición social están estrechamente relacionadas, ya que ambas se refieren a la habilidad cognitiva que permite a los seres humanos relacionarse de manera efectiva y entender que todas las personas tienen pensamientos y sentimientos distintos a los que pueda tener uno mismo, además de que estas representaciones pueden diferir de la realidad.

Según Baron-Cohen (*apud* Borrellas *et al.* 2016: 86), “la Teoría de la Mente se considera normalmente una variable más cognitiva que lingüística”. Puesto que esta teoría es considerada una habilidad cognitiva fundamental para el desarrollo social y emocional de las personas, es, a través de la TM, que las personas pueden inferir los pensamientos y sentimientos de los demás y lo que les permite interpretar el comportamiento humano mediante la información compartida que se tiene de los demás, creando así una especie de “jerarquía de estados mentales”. En palabras de Triglia (2015): “La Teoría de la Mente se sitúa en el segundo

lugar en esta jerarquía (yo creo que tú crees esto), y es la semilla de la que nace la capacidad para ir progresando hacia el resto de categorías más complejas”. A consecuencia de la TM, se desarrollan habilidades sociales como la empatía, la comunicación efectiva, la cooperación y la formación de relaciones; estas habilidades son cruciales para la integración de cualquier individuo en la sociedad.

Desde los primeros meses de vida y en cuanto se empieza a desarrollar el lenguaje, los seres humanos nos convertimos de manera automática en “agentes intencionales” (Triglia, 2015) con intenciones e intereses propios. Así pues, “la Teoría de la Mente aparece hacia los 4 años de edad y se construye sobre los fundamentos de todas estas capacidades derivadas de la revolución de los nueve meses, pero interviene en procesos mentales más abstractos y refinados” (Triglia, 2015). Para cerciorar que el niño está desarrollando su TM de manera correcta o, por el contrario, cabe la posibilidad de que haya un déficit de la TM propio de niños con TEA, se atestigua mediante el “test de la falsa creencia”. Esta prueba, como explican Triglia (2015) y Grosso (2021) – o ejemplos parecidos tomados de Artigas (1999) y basados en la historia de Sally y Anne –, se basa en poner un objeto para que lo vean dos niños; seguidamente, desaparece uno de los niños y el investigador mueve el objeto de lugar; a continuación, el investigador le pregunta al niño que ha presenciado la escena completa dónde cree que el otro niño, que previamente había desaparecido, buscará el objeto. Así pues, si el niño que ha sido interrogado indica que su compañero iría a buscar el objeto en la ubicación de origen, se entiende que su TM está desarrollada. De esta manera, a partir de los 4 años, los niños empiezan a comprender que una persona puede creer algo que es falso o que difiere de aquello que otras personas creen y actuar en consecuencia.

Asimismo, este ejercicio puede ayudar al diagnóstico temprano de casos de TEA, puesto que los niños con TEAerrarían en la respuesta debido a su TM escasamente desarrollada. “El argumento para explicar la respuesta de las personas con TEA es que tendrían un déficit de la TM que impediría desarrollar la capacidad metarrepresentacional” (Grosso, 2021: 82). Autores como Leslie, Baron-Cohen, Frith y Perner investigaron sobre la TM y llegaron a las conclusiones de que esta facultad mental estaría dañada en las personas TEA por los siguientes motivos:

“Demostraron que la mayor parte de las personas con TEA presentaba una serie de dificultades típicas de la TM: en el distinguir la apariencia de la realidad, en atribuir creencias y los puntos de vista a los otros, en el distinguir *accidental* de *intencional*, en el diferenciar la propiedad de los objetos físicos de los objetos mentales, en el relacionar *ver* a *saber*, en el reconocer causas complejas de emociones (A está

contento porque *espera o se comprende* que entiende algo como placentero) no así las causas simples (A está contento porque está comiendo helado), más allá de ser incapaces de fingir, de mentir, de ser irónicos, del uso metafórico (cualquier otro uso no literal) del lenguaje, como de ser *sordos* a sus reglas y a sus aspectos pragmáticos y conversacionales (Surian, Baron-Cohen & Van der Lely, 1996)". En Grosso, 2021: 80-81.

Es por todo esto por lo que la TM ha sido objeto de estudio en relación con el TEA ya que, como se ha ido ejemplificando a lo largo de la § 1. TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA), existe una dificultad por parte de las personas TEA para comprender y atribuir estados mentales a sí mismos y a los demás. De modo que, las personas TEA presentan carencias, sobre todo, a la hora de entender las intenciones y los sentimientos de los demás, interpretar las señales implícitas de convivencia social y empatizar con las perspectivas e ideas ajenas.

Además, la TM ha sido objeto de estudio en el campo de la psicología y la neurociencia, puesto que supone grandes avances conocer cómo se desarrolla y se representa el cerebro humano y cómo esta teoría va perfeccionando en relación con un crecimiento cognitivo. Se ha descubierto que ciertas áreas cerebrales, como la corteza prefrontal y el sistema de neuronas espejo, están involucradas en el procesamiento de la información social y la atribución de estados mentales a los demás, como sugieren autores tales como Martí (2015) y Grosso (2021).

Como conclusión a esta sección, se puede afirmar que “entre las funciones de una teoría de la mente, [está] el logro de la coordinación social (conjuntamente de la conducta y la mente) parece crítica” (Malle, 2002 *apud* Martí, 2015: 117). Gracias a esta habilidad para comprender la mente y las acciones de los demás es como se construye la sociedad humana. Luego, el TEA se caracteriza por un “déficit específico de la TM” (Grosso, 2021: 82) y es descrito como si de una “ceguera mental” se tratara, la cual impide la interacción social y la interpretación de los estados mentales de sus otros interlocutores.

2.5. LA COMUNICACIÓN NO VERBAL

Muchas veces, el aporte comunicativo proviene en su mayor parte del lenguaje no verbal mediante sonidos o ausencia de estos, el volumen y duración que le damos a estos sonidos, las expresiones faciales, el tono de voz, la postura y el contacto visual, los signos paralingüísticos y los movimientos y gestos usados. Por consiguiente, la comunicación no verbal va a ser un factor influyente a la hora de comprender el componente pragmático en una

interacción social. Garayzábal (2015) habla de la importancia de los componentes lingüísticos, tanto verbales como no verbales, en una conversación a la hora de inferir mensajes y expone que “el componente verbal constituye un 35% de la información y más del 65% forma parte de la comunicación no verbal y de esa comunicación no verbal el 38% corresponde a elementos paralingüísticos. A su vez, de ese 35% del componente verbal, tan solo un 7 o 10% se correspondería con el significado convencional de las palabras, mientras que el resto estaría conformado por significados inferidos o no convencionales” (pág. 96).

De modo que, a la hora de la enseñanza de una L2/LE, la comunicación no verbal puede ser crucial y desembocar en un recurso favorable para los aprendientes de una L2/LE puesto que los estudiantes tienen un menor control del lenguaje hablado y el hecho de comunicarse más allá de las palabras puede resultar en una táctica eficaz. Por el contrario, si el lenguaje no verbal no se presenta adecuadamente, derivaría en un instrumento que dé pie a malentendidos, dado que los aprendices tienen un menor dominio de las convenciones sociales de la cultura meta. Esto puede ser especialmente desafiante para los que provienen de culturas con normas no verbales diferentes, ya que pueden transmitir un mensaje diferente al que intentan expresar. Es por esto por lo que los estudiantes de lenguas extranjeras deben aprender sobre la comunicación no verbal de la lengua meta si quieren expresar un mensaje de forma efectiva.

Por todo ello, los estudiantes de una L2/LE deben aprender a utilizar la comunicación verbal unida a la no verbal, para así compensar las limitaciones lingüísticas haciéndose entender y entendiendo mejor. Con relación a esta materia, Cestero (2020) presenta la siguiente idea:

“El lenguaje verbal se coestructura con signos paralingüísticos y quinésicos. Es imposible comunicarse únicamente con palabras; al emitirlas, y junto a ellas, modulamos la voz o producimos sonidos –o ausencia de ellos– que conllevan aporte comunicativo, y realizamos gesticulación facial que muestra nuestro estado actitudinal y emocional hacia lo que decimos y hacemos, así como gestos con la cabeza, con las manos... con significados específicos o componentes inferenciales que comunican, especifican, organizan, guían la interpretación, etc. Por tanto, la comunicación va “más allá de lo verbal” (Cestero 2020: 324).

Los dos sistemas de signos no verbales fundamentales son el paralingüaje y la quinésica. Ambos sistemas están provistos de elementos inferenciales y es precisamente mediante los sistemas paralingüísticos y quinésicos que el interlocutor puede interpretar un texto oral y deducir las intenciones de los mensajes en cualquier acto comunicativo. A continuación, basándonos en la información proporcionada por Cestero (2017 y 2020), se pueden apreciar los componentes de cada uno de estos dos sistemas de comunicación no verbal.

<p>Sistema paralingüístico</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cualidades de la voz (tono, volumen, duración...). Por ejemplo, no es lo mismo emitir el sonido <i>hm</i> con duración corta, lo cual denota duda, incredulidad o, incluso, indiferencia; mientras que si este sonido se prolonga en el tiempo (<i>hmmm</i>) podría interpretarse como signo de placer o agrado ante un estímulo. - Control articulatorio de la voz (voz susurrada, voz estridente, voz chillona, voz con tono sermoneante...). En el caso de emitir una voz con control laríngeo, se estaría suponiendo que el interlocutor tiene una actitud reprensiva hacia el otro hablante. - Sonidos resultantes de reacciones fisiológicas o emocionales (la risa, el llanto, el carraspeo, el suspiro...). En el caso de la risa, esta conlleva diferentes interpretaciones ligadas al contexto. Como puede ser el caso de una risa nerviosa, para indicar el final de turno o comunicar alegría. Otro ejemplo de las múltiples interpretaciones sucede con el carraspeo, que se usa en contextos para recuperar el turno de palabra cuando alguien ha sido interrumpido, para exteriorizar disconformidad o cuando se comete un error comunicativo. - Elementos cuasi-léxicos: elementos no lingüísticos que se vinculan a actos tan diversos como roncar, chistar, besar, herir, caer o tropezar, admirar, llamar la atención, etc., mediante interjecciones u onomatopeyas (<i>¡Ay!</i>, <i>¡Eeeh!</i>, <i>mua mua, ts ts, ¡uf!</i>, <i>¡uAU!</i>, <i>hmm...</i>). - Pausas y silencios. La ausencia de sonido como respuesta a una pregunta puede significar una respuesta despreferida.
---------------------------------------	---

	<p>Por ejemplo, si una persona pregunta “¿<i>Quieres venir al cine conmigo?</i>” y, seguidamente, la respuesta es el silencio, se infiere que la respuesta despreferida es la recusación a tal pregunta.</p>
<p>Sistema quinésico</p>	<p>La quinésica estudia el significado expresivo, apelativo o comunicativo de los movimientos corporales y de los gestos aprendidos o somatogénicos, no orales, de percepción visual, auditiva o táctil y solos o en relación con la estructura lingüística y paralingüística. El sistema quinésico comprende todo lo relacionado con el lenguaje corporal y puede apreciarse de distintas formas: de manera visual mediante la dirección y duración de la mirada; de manera auditiva mediante aplausos o silbidos; táctilmente por medio de besos o abrazos; y a través de recursos externos que usa el hablante, como puede ser jugar con el pelo, los dedos o complementos como cochetos, pulseras... (<i>Diccionario de términos clave de ELE, CVC: s.v. Cinésica, 2008</i>).</p> <p>De acuerdo con Cestero (2020), este sistema incluye elementos tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Movimientos o, por el contrario, posiciones estáticas. El interlocutor puede ayudarse a interpretar los mensajes del emisor mediante los movimientos corporales de este. - Gestos faciales. Por lo que respecta a los gestos faciales pueden aparecer de diversos modos: comúnmente se asocian a los ojos, puesto que como se suele decir “son el espejo del alma”, y las cejas al tratarse de partes muy expresivas en la cara. Pero los gestos también pueden verse a través de la nariz o la boca, mediante una sonrisa. Por ejemplo, morderse el labio puede indicar que se está tratando de quedarse callado o como señal de nerviosismo.

	<ul style="list-style-type: none"> - Gestos corporales. Las manos, como herramienta fundamental en la quinésica, son muy usadas sobre todo por culturas de acercamiento, como la española e italiana, para estructurar el discurso y “aportar contenido referencial” (Cestero, 2020: 325). Asimismo, otros gestos corporales que ayudan a inferir mensajes pueden ser la cabeza para afirmar y negar, alzar los hombros como respuesta a una incertidumbre, o mover repetidamente las piernas y los pies con movimientos cortos como signo de nerviosismo. - Las maneras. Referidas al modo de realizar ciertos movimientos como pueden ser la forma de andar, comer o la forma de comunicarse. - Las posturas. La posición del cuerpo humano da indicios de cómo se siente una persona. Ejemplos de posturas pueden ser “estar de pie con los brazos cruzados delante del pecho o con las manos entrelazadas a la altura de la cadera, o estar sentado con las piernas cruzadas y las manos entrelazadas detrás de la cabeza” (Cestero, 2020: 326).
--	---

Figura 3. Clasificación y características de los sistemas básicos de comunicación no verbal. (Elaboración propia a partir de Cestero, 2017 y 2020).

Por consiguiente, la pragmática se relaciona de forma efectiva con el paralenguaje y la quinésica en tanto que los hablantes deben interpretar las pistas que se muestran mediante la comunicación no verbal para así comprender el significado de lo que se está diciendo en ciertas situaciones. Por ejemplo, el contacto visual prolongado y el tono de voz enfático pueden expresar interés o preocupación. La postura cerrada puede indicar indiferencia o timidez, mientras que los gestos amplios pueden expresar entusiasmo o frustración.

Igualmente, existen otros dos sistemas culturales de comunicación no verbal que son complementarios a los anteriores mencionados. Uno de ellos es la proxémica:

“Se conoce como proxémica la parte de la semiótica (ciencia que estudia el sistema de signos empleado

en la comunicación) dedicada al estudio de la organización del espacio en la comunicación lingüística; más concretamente, la proxémica estudia las relaciones -de proximidad, de alejamiento, etc.- entre las personas y los objetos durante la interacción, las posturas adoptadas y la existencia o ausencia de contacto físico. Asimismo, pretende estudiar el significado que se desprende de dichos comportamientos”. (*Diccionario de términos clave de ELE, CVC: s.v. Proxémica, 2008*).

A su vez, el concepto que un hablante tiene de la proximidad o lejanía puede variar dependiendo de su idea de dimensión espacial. Como bien explica Cestero (2017 y 2020), esto sucede porque los hábitos de comportamiento y ambientales, las creencias y las relaciones sociales varían según la cultura, y conceptos como “cerca/lejos”, “aquí/ahí/allí” o “ir/venir” van a estar determinados por el valor cultural que los hablantes den a estas referencias espaciales. Por ejemplo, la distribución que se hace del espacio variará según los conceptos que se asocien a distintas culturas y contextos culturales, es decir, la configuración de las ciudades, establecimientos, las calles, el mobiliario, etc.

Además, la instauración de las diferentes distancias que existen a la hora de ejecutar, modificar o reforzar una interacción comunicativa van a estar determinadas según la situación y la cultura, Cestero (2017 y 2020) llama a esto “proxémica interaccional”. Puesto que no es la misma distancia tomada a la hora de realizar un acto más personal o expresivo – como pueden ser dar un beso, mantener relaciones sexuales, agredir o consolar a alguien –, de la distancia social que conlleva una entrevista de trabajo o cualquier interacción profesional. La variación en las distancias va de más íntima, si esta sucede de 0 a 50 centímetros aproximadamente, a una distancia pública cuando sucede a más de 270 centímetros; y el cambio de una a otra distancia estará estrechamente relacionado con el tipo de cultura.

Por ello, dentro de las culturas se distingue entre dos grandes categorías: las culturas de contacto y las culturas de no contacto o distanciamiento. Las culturas de contacto, por ejemplo, suelen reducir su burbuja a la distancia íntima de 0 a 50 centímetros aproximadamente. Es el caso de las culturas española e italiana, que suelen marcar distancias cortas a la hora de establecer conversaciones en oposición a la cultura sueca o la inglesa, las cuales verían tanta proximidad como sinónimo de invasión de su espacio personal y podrían sentirse incómodos o violentados conllevando así a problemas comunicativos (Cestero, 2017). Es por esto por lo que se debe señalar las diferentes ideas que se tienen acerca de las distancias y dimensiones espaciales a la hora de enseñar una L2/LE, puesto que la interacción intercultural está determinada por las reacciones que los hablantes tienen ante las conjeturas que se hacen del uso de la proxémica y la cronémica.

Por otro lado, en cuanto a la cronémica, esta se relaciona con la dimensión temporal y

el uso que se le da al tiempo. El concepto del tiempo, al igual que sucede con el espacio, difiere según los “hábitos de comportamiento y las creencias relacionados [sic] con el concepto que tienen del tiempo las distintas culturas, por ejemplo, si lo valoran o no, o si lo consideran como algo concreto o abstracto, material y tangible o intangible, y por qué” (Cestero, 2017: 1078). Pongamos el caso de las culturas occidentales que suelen tener una idea del tiempo como algo crucial en el día a día, y bien se muestra cuando en español existe el dicho popular de que “el tiempo es oro”.

Así pues, se debe poner una mayor atención al valor cultural que tienen distintos conceptos en diferentes lugares del mundo como pueden ser la “puntualidad e impuntualidad; prontitud y tardanza; un momento, un rato, mucho tiempo y una eternidad; y actividad e inactividad” (Cestero, 2017: 1079). Las diferentes interpretaciones que pueden tener estas nociones del tiempo influyen en cómo cada hablante concibe el mundo que le rodea. Por otra parte, un choque entre distintas culturas que tengan conceptos distintos del tiempo podría dar a malentendidos comunicativos.

Asimismo, no debemos olvidar que la duración que se le da a los signos de otros sistemas de comunicación tiene una gran carga informativa e inferencial. Cestero (2017 y 2020) se refiere con esto al “tiempo interactivo”; así, no es lo mismo hacer una pausa de ~0,3-0,5 segundos a hacerla de ~3-5 segundos. El sistema comunicativo español opta más por la primera opción con pausas cortas entre hablantes para así llenar los silencios, mientras que en otras culturas de no contacto las pausas suelen ser más largas y no por ello revela incomodidad. Otro caso es el de la duración de muestras de afecto, como pueden ser un beso o un abrazo, que manifiestan un mayor cariño e intimidad por el receptor cuanto más larga sea esta muestra de afecto.

“Gran parte de los signos portadores de significados sociales o culturales estudiados en la cronémica tienen reflejo directo en los demás sistemas de comunicación (verbales y no verbales) que han de enseñarse en el aula (conceptos, expresiones y locuciones referidos al tiempo) y junto con ellos deben enseñarse, como contenido de asignaturas de cultura o de lengua, o como intersección de las dos” (Cestero, 2017: 1081).

Por todo esto, la enseñanza de la competencia pragmática en L2/LE debe incluir la comunicación no verbal y hacer hincapié en su importancia en la comunicación cotidiana. Los profesores pueden integrar actividades que involucren la interpretación y producción de la comunicación no verbal, como la observación y discusión de videos de situaciones sociales – como pueden ser interacciones informales, entrevistas de trabajo, negociaciones o discusiones. La reflexión, la enseñanza y el aprendizaje del uso del lenguaje no verbal en este tipo de

actividades comunicativas puede ayudar a mejorar la competencia pragmática de los estudiantes en L2/LE y mejorar su capacidad para comunicarse efectivamente en situaciones reales de su día a día sin que estas conlleven a malentendidos o a fallos pragmáticos por parte de los estudiantes.

3. LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA EN ESTUDIANTES CON TEA

3.1. DIFICULTADES DE LAS PERSONAS TEA EN LA ADQUISICIÓN/APRENDIZAJE DE UNA LENGUA

De acuerdo con Garayzábal y Codesio (2015), a la hora de adquirir una lengua es necesario considerar distintas funciones intelectuales o cognitivas que son cruciales para el óptimo desarrollo global del hablante. Estas funciones van tomando forma cada vez que el hablante interactúa con su entorno. Así pues, el proceso de adquisición de una lengua obedece a una serie de pautas: “la información captada a través de los sentidos primero se transforma en material significativo para la persona, en función de su propia experiencia, y en un segundo momento se almacena en la memoria para poder ser utilizada” (Garayzábal y Codesio, 2015: 105). Asimismo, en palabras de Mariscal y Gallo (2015: 12), “la adquisición del lenguaje no parece derivarse de una fuente de causalidad, ya que ni los genes ni el entorno han conseguido erigirse como artífices exclusivos de esta hazaña evolutiva”. A consecuencia de esto, y respaldándonos a su vez en la Teoría de la Mente, la adquisición del lenguaje tiene su base en la cognición. De este modo, no es de extrañar que la forma de aprendizaje de la lengua en personas TEA esté afectada y esto suponga un reto a la hora de abordarla, ya que se trata de personas neurodivergentes. Recordemos que

“El autismo no es un trastorno específico del lenguaje (TEL), sino el representante prototípico de los trastornos generalizados del desarrollo (TGD). [...] Sin embargo, existe una evidente relación entre autismo y trastorno del lenguaje, especialmente, en lo que se refiere a su dimensión más pragmática. Aunque no solo, pues cerca de la mitad de los niños autistas no adquieren el lenguaje en su totalidad, y ya antes del periodo de adquisición se mostraron como niños que no balbuceaban ni gesticulaban en su primer año, carecían de palabras simples a los 16 meses y de las frases de dos palabras a los 24” (Martí 2015: 118).

Consecuentemente, en esta sección, indagaremos en la función que tiene el lenguaje en las personas que son diagnosticadas con TEA y cómo estas adquieren una lengua. Como ya se ha mencionado a lo largo de este trabajo, las particularidades que surgen a la hora de adquirir una lengua por personas con TEA se contemplan en diferentes grados dentro del espectro. Aun así, estas anomalías lingüísticas no se categorizan a la hora de dar un diagnóstico de TEA. Como declaran Borrellas *et al.* (2016), sería necesario profundizar en cómo sucede la adquisición del lenguaje por parte de personas con TEA para, de esta forma, facilitar y mejorar el diagnóstico y tratamiento de este trastorno y conocer mejor su perfil cognitivo.

La CIE-11 (2023) explica que “el trastorno del espectro autista se caracteriza por déficits persistentes en la capacidad de iniciar y sostener la interacción social recíproca y la comunicación social, y por un rango de patrones comportamentales e intereses restringidos, repetitivos e inflexibles”. Como se explica también en el DSM-5, las deficiencias en las conductas comunicativas pueden variar según el grado, desde la evasión del contacto visual y del lenguaje corporal, dificultades en la reciprocidad de interacción tanto verbal como gestual, hasta la falta total de comunicación verbal.

Por consiguiente, las dificultades que se presentan a la hora de comunicarse varían desde personas TEA que escasamente reproducen sonidos hasta otras que saben expresarse con apenas dificultades. No obstante, centrándonos en las primeras, cuando existen carencias verbales tampoco aparecen otro tipo de estrategias comunicativas extralingüísticas que puedan suplir las necesidades comunicativas (Howlin, 1999; Mundy, Sigman y Kasari, 1994 *apud* Borrellas *et al.*, 2016). Por ejemplo, es sabido que los niños que sufren TEA no hacen uso del lenguaje no verbal en sus primeras etapas de adquisición de una lengua. A consecuencia de esto, y como ya se ha ido mencionando, durante los primeros años de vida, los niños autistas apenas hacen contacto ocular ni tienen la necesidad de señalar llevando la atención hacia objetos o personas. Estas alteraciones en el lenguaje traen repercusiones en el desarrollo de la adquisición del lenguaje:

“Muchos estudios coinciden que el gesto es un índice fiable del nivel de lenguaje expresivo y receptivo (Luyster *et al.*, 2008). Por lo tanto, la producción atípica de gestos declarativos puede llevar a producir distintos tipos de frases atípicas. Algunos estudios sugieren que los niños con TEA no están tan dispuestos a llamar la atención de los adultos si no es por objetivos imperativos, a diferencia de lo que ocurre en el caso de los niños típicamente desarrollados (Loveland y Landry, 1986; Maljaars *et al.*, 2011)”. En Borrellas *et al.*, 2016: 87.

A su vez, a la hora de hacer un diagnóstico de los síntomas en el TEA, aquellos síntomas que se relacionan con las dificultades en la adquisición y aprendizaje de una lengua toman un segundo plano ya que “los déficits de lenguaje en el TEA no suelen considerarse puramente lingüísticos al atribuirse a problemas de comprensión del *contexto* en el que se utiliza el lenguaje y de las reglas de la interacción social o a una falta de motivación para la comunicación” (Borrellas *et al.*, 2016: 84). Es decir, básicamente, los problemas planteados en cuanto a la comunicación de los TEA residen en problemas de tipo pragmáticos, como puede ser a la hora de hacer inferencias, interpretar segundas intenciones, comprender la ironía, los dobles sentidos o el sarcasmo, o proporcionar la información necesaria para hacerse entender sin que ello suponga la violación de las máximas de Grice. Borrellas *et al.* (2016) ejemplifican

el caso con los pronombres “yo” y “tú”, puesto que, para los TEA, “yo” solamente se refiere a mi persona cuando soy yo el que hablo y “tú” se refiere a mí cuando me hablan” (pág. 84).

“Como señalan muchos autores (Lombardo *et al.*, 2015; Stone y Yoder, 2001; Szatmari *et al.*, 2003), las características de la adquisición del lenguaje en personas con TEA constituyen uno de los indicadores más fiables de los resultados sociales y académicos positivos a largo plazo. Además, en el TEA especialmente, los déficits en la comunicación y los problemas de comprensión tienen relación con problemas de comportamiento (Sigafos, 2000; Van Berckelaer-Onnes, Van Loon y Peelen, 2002)”. En Borrellas *et al.*, 2016: 85.

La adquisición de una lengua en personas con TEA presenta diferentes déficits que han sido clasificados acordes a cuatro categorías: “la fonología, la semántica, la sintaxis y la pragmática” (Borrellas *et al.*, 2016: 85). Tager-Flusberg (*apud* Borrellas *et al.*, 2016) llega a la conclusión de que las deficiencias semánticas y pragmáticas pueden tomar caminos diferentes a aquellas deficiencias presentadas por la fonología y la sintaxis. Además, tienen más dificultades en la expresión que en la comprensión, así como más en la sintaxis que en el léxico (Mariscal y Gallo, 2015: 178-179). No obstante, otros estudios realizados por Rapin y Dunn (*apud* Borrellas *et al.*, 2016), sugieren que las dificultades lingüísticas de aspecto semántico están interrelacionadas con aquellas de aspecto pragmático.

Así pues, por lo que respecta a las dificultades semánticas, de acuerdo con Borrellas *et al.* (2016), cuando una persona con TEA adquiere una lengua suele presentar carencias en dos áreas principalmente: mediante el lenguaje estereotipado y repetitivo de frases idiosincrásicas y ecolalias. Además de otras complicaciones con la comprensión de elementos abstractos, como pueden ser las emociones. En cuanto a los déficits sintácticos, varios autores recogidos en Borrellas *et al.* (2016) observaron que las personas autistas tienden a utilizar oraciones con estructuras simples, sobre todo a la hora de realizar discursos espontáneos. Otras peculiaridades sintácticas que se presentan en personas TEA es la omisión de algunos tiempos verbales o el uso atípico de los pronombres personales. Además, como señalan otros autores, los TEA se inclinan ante el uso excesivo de adjetivos frente a la escasez de determinantes (Durrleman y Zufferey, 2009 *apud* Borrellas *et al.*, 2016: 86).

Cabe mencionar que en este trabajo ponemos el foco en las dificultades pragmáticas presentadas en el TEA. Borrellas *et al.* (2016: 86) reconocen que “se ha constatado que personas con TEA muestran dificultades a la hora de entender las creencias e intenciones de los otros. Este hecho se ha relacionado con una falta de Teoría de la Mente” (ver § 2.3. LA TEORÍA DE LA MENTE). Según expone Cancino (2019), las principales deficiencias en la

comunicación vienen dadas por la falta de comprensión en la intención comunicativa, así como alteraciones en las habilidades pragmático-comunicativas. A su vez, Artigas (1999) señala que en el TEA ambas alteraciones lingüísticas y sociales van correlacionadas ya que ambas se sustentan en una “dificultad para interpretar el pensamiento del interlocutor” (pág. S121).

De acuerdo con Artigas (1999), y tomando las palabras de Bishop, los trastornos específicos del lenguaje y los trastornos del espectro autista suelen ir de la mano en algunos casos, ya que las alteraciones sociales y lingüísticas en personas con autismo clásico aparecen a la par. Artigas (1999) agrupa las alteraciones pragmáticas que experimentan las personas con TEA en cuatro elementos:

i. Turno de la palabra

Durante los turnos de habla se crea un intercambio de información recíproco por parte de todos los hablantes en donde cada interlocutor debe deducir cuál es el momento más oportuno para realizar su intervención sin que esta resulte forzosa. Es mediante la comunicación que podemos construir relaciones (de grupo, familiar, amorosa, organizativa...), y es por esto por lo que las conversaciones son de vital importancia para construir y definir quiénes somos. No obstante, no podemos cooperar entre nosotros de una manera efectiva si no es a través de una conversación donde los turnos de palabra se tomen de manera secuencial. Así pues, es imperativo que cada participante hable por un período determinado antes de ceder el turno a su interlocutor. En el caso de las personas con TEA, estos turnos conversacionales se ven perturbados ya que “los autistas tienen dificultades en pasar sucesivamente del rol de ‘el que habla’ a ‘el que escucha’, tienden, por tanto, a mantenerse indefinidamente el rol de hablador [32]. También los autistas tienen dificultad en utilizar el contacto visual como clave para identificar su turno” (Artigas, 1999: S121).

Los turnos de habla son importantes para que una conversación tenga equilibrio, y para ello se necesita también conocer y estar familiarizado con las estructuras sintácticas y los elementos prosódicos que permiten pronosticar el momento adecuado para hablar, como señala Artigas (1999).

ii. Inicios de conversación

Montolío (2021) ejemplifica las conversaciones como si estas fueran bailes: para bailar se necesitan dos personas que escuchen bien la música, para así entrar bien a ritmo. Sin una escucha activa junto con habilidades cognitivo-sociales, no se puede dar una buena conversación. Para ello, Artigas (1999) habla de la necesidad de usar claves – en su mayoría no verbales – que den pie a un inicio en la conversación. “Estos indicadores pueden ser un contacto ocular, una entonación significativa o un marcador verbal” (Artigas, 1999: S122).

Sin embargo, las capacidades para iniciar conversaciones o cambiar de temas no son fructíferas en niños autistas puesto que “la detección atencional también se rige por ciertos códigos difíciles de reconocer por parte de los autistas” (Artigas, 1999: S122).

iii. Lenguaje figurado

Otra de las dificultades que presentan las personas con TEA viene dada en la comprensión de los contextos extralingüísticos. De esta manera, las personas autistas suelen presentar dificultades a la hora de adaptar su comportamiento a los distintos contextos sociales y pragmáticos y les resulta un gran esfuerzo inferir mensajes y compartir intereses o emociones con las demás personas. Artigas (1999: S122) apunta que las “metáforas, dobles sentidos, significados implícitos y formas de cortesía” son algunas de las habilidades que más dificultades presentan en las personas TEA, debido a la combinación de los aspectos lingüísticos con aquellos aspectos sociales que se escapan a la norma.

Al hacer uso de un lenguaje que va más allá de las palabras, el interlocutor debe realizar una interpretación extralingüística y ello supone la “necesidad de comprender la mente del otro, para participar en el intercambio, ya no solo [sic] de ideas, sino de sentimientos y afectos. En este terreno, el autista se encuentra totalmente desbordado, de ahí que su lenguaje pierda el rumbo con facilidad” (Artigas, 1999: S122). Esto sucede debido a su procesamiento atípico del lenguaje, ya que tienden a interpretar los mensajes de manera literal y les resulta un impedimento comprender el sentido figurado de las expresiones.

iv. Clarificaciones

Por último, Artigas (1999) habla de estrategias que los hablantes utilizan durante las conversaciones para asegurarse de que el mensaje transmitido se comprenda correctamente. Cuando un hablante realiza una clarificación, está buscando aclarar cualquier ambigüedad, confusión o falta de comprensión que ha podido suceder en la comunicación. Artigas (1999) señala que las clarificaciones pueden llevarse a cabo mediante el uso de la repetición o reiteración de conceptos que le hayan parecido confusos al interlocutor, la paráfrasis, preguntas de aclaración para obtener más detalles, ejemplos o el uso de gestos que refuercen el mensaje transmitido.

Las clarificaciones son especialmente importantes en situaciones en la que exista la posibilidad de haber malentendidos o cuando se tratan temas complejos para cerciorar que el discurso ha sido captado. Sin embargo, muchas veces las mismas personas autistas no promueven que la comunicación sea efectiva puesto que no solicitan aclaraciones cuando reciben información abstracta o confusa. “El autista o el niño con trastorno del lenguaje puede interpretar que la conversación del adulto siempre es correcta y que el problema reside únicamente en su capacidad de comprensión; ello puede conducir a adoptar el hábito de no preguntar o pedir aclaraciones” (Artigas, 1999: S122).

En síntesis y de acuerdo con Cancino (2019), lo más representativo de las personas TEA en lo que a su comportamiento comunicativo se refiere es la escasez de comprensión sobre su propia conducta social y, a consecuencia, la artificialidad en sus reacciones en el ámbito social. En esta misma línea, Cancino (2019) ilustra la gravedad que suponen estas dificultades en la adquisición de una lengua por personas TEA. Los déficits de interacción no solo son un factor importante en el diagnóstico TEA, sino que también subyacen a las complicaciones que aparecen ante la observación, la imitación y el aprendizaje y enseñanza social y académico en personas con esta afección. Provocando así retrasos significativos en el desarrollo social, emocional y cognitivo en general en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua.

3.2. PROPUESTAS PARA LA ENSEÑANZA DE L2/LE APLICADAS A ESTUDIANTES CON TEA

Por lo que respecta a propuestas para la enseñanza de L2/LE aplicadas a estudiantes con TEA, cabe mencionar que el papel del docente es primordial a la hora de intervenir en el proceso de aprendizaje. Teniendo en cuenta que existen múltiples formas en las que se presenta el TEA, la realización adecuada de un tratamiento que cubra las necesidades de las personas con este trastorno contribuirá de manera funcional a un mejor desarrollo de los TEA a la hora de relacionarse socialmente. De acuerdo con el equipo de expertos en educación de la Universidad Internacional de Valencia (2022), es conveniente usar métodos y terapias estimulantes que incluyan e integren a los niños con TEA en las aulas ordinarias, pero siempre con la vigilancia de profesionales en este ámbito para así propiciar la correcta intervención. El enfoque de enseñanza-aprendizaje que conviene seguir con estudiantes TEA se debe basar en las siguientes premisas:

- “Identidad y auto reconocimiento.
- Capacidades de relación social.
- Autocontrol.
- Competencias de anticipación.
- Procesos de utilización adecuada de conductas aprendidas”.

(Fuente: Equipo de Expertos en Educación de la Universidad Internacional de Valencia, 2022).

Estas premisas deben ser sustentadas a través de terapias psicomotoras que ayuden a los estudiantes con TEA a experimentar durante su proceso de enseñanza y prime su implicación, siendo ellos el eje central en el proceso de aprendizaje. Además, se debe tener en cuenta que los niños con TEA entran en el perfil de niños con necesidades educativas especiales en la escuela, siendo así preciso la incorporación de una metodología adaptada y refuerzos individualizados y atenciones personalizadas (Equipo de Expertos en Educación de la Universidad Internacional de Valencia, 2022). De esta manera, los estudiantes TEA podrán mejorar sus habilidades sociales y comunicativas en un entorno seguro. A su vez, se pretende que la enseñanza a las personas con TEA les ayude a adecuar su comportamiento a las diversas situaciones pragmáticas con las que deberán lidiar a lo largo de su vida. Para ello, es conveniente adaptar el currículo a sus necesidades además de ejercitar sus habilidades sociales a la hora de realizar tareas comunicativas, como sugieren Grosso (2021) y el Equipo de Expertos en Educación de la Universidad Internacional de Valencia (2022).

Mediante la prueba *Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS)* se pretende evaluar el uso de las habilidades comunicativas, las interacciones sociales y la imaginación a la hora de usar materiales o en el campo lúdico (Rutter, DiLavore y Risi, 2002 *apud* Borrellas *et al.*, 2016). Asimismo, el *Autism Diagnostic Interview-Revised (ADI-R)* contribuye al diagnóstico del TEA mediante una entrevista donde se evalúan “tres aspectos: calidad de la interacción social (p. ej. compartir emociones); comunicación y lenguaje (p. ej. frases o palabras estereotipadas); intereses y comportamientos repetitivos, restrictivos y estereotipados (p. ej. preocupaciones inusuales)” (Borrellas *et al.*, 2016: 84). No obstante, como se explica en Borrellas *et al.* (2016), ninguna de estas dos pruebas separa el lenguaje en una categoría aparte para hacer un diagnóstico del TEA, por mucho que la intervención del lenguaje sea un elemento decisivo para el diagnóstico del TEA.

Centrándonos en propuestas metodológicas para la enseñanza de lenguas a personas TEA, Grosso (2021) apunta que lo más conveniente es la adaptación y dosificación del currículo hacia un modelo ajustado al estilo de aprendizaje de los diferentes grados de TEA. No obstante, Grosso (2021) también cree conveniente “priorizar un aprendizaje *inductivo*” (pág. 254), donde el estudiante con TEA use sus conocimientos para analizar las reglas que rigen el lenguaje y, mediante un proceso de observación de casos específicos del uso de la lengua, le lleve a unas conclusiones generales. “La enseñanza tiene que considerar un aprendizaje inductivo y explícito sobre las máximas conversacionales y las funciones de los actos de habla para encauzar habilidades de comunicación e interacción adecuadas a sus estilos” (Grosso, 2021: 256).

Todo esto con la condición de que haya afinidad entre la L1 y la L2/LE y el *input* que se les enseñe a los estudiantes TEA esté limitado a una tarea, puesto que de esta manera es mucho más eficiente de que los estudiantes TEA puedan adquirir la lengua y no entren en bloqueos durante su proceso de aprendizaje. En el caso contrario, en el que haya mucha disparidad entre L1 y L2, Grosso (2021) confiesa lo siguiente:

“Cuanta menos representación equivalente haya entre las lenguas mayor será el grado de dificultad del aprendizaje, por el mayor número de hipótesis a cotejar, carga de memoria de trabajo y la mayor posibilidad de generar errores como estrategias de compensación a las faltas de competencia para una actuación correcta, transferencias de la L1 a la ELE. Los estudiantes con TEA no requieren tantas configuraciones de apoyo para potenciar y andamiar la adquisición-aprendizaje de la competencia lingüística ELE, por la alta transparencia y afinidad. De allí que el español sea la LE más demandada en la escuela secundaria para estudiantes con TEA y otras certificaciones diagnósticas” (Grosso, 2021: 254-255).

A pesar de esto, “hay evidencias de cómo las terapias de lenguaje explícitas pueden ayudar a la regulación del comportamiento y a reducir la frustración de los niños con TEA” (Goldstein, 2002 *apud* Borrellas *et al.*, 2016: 83). Algunos autores como Kamio y Toichi (*apud* Borrellas *et al.*, 2016), sugieren el uso de “elementos visuales” que ayuden a un mejor entendimiento de las palabras, sobre todo de aquellos conceptos abstractos.

“Las agendas visuales basadas en pictogramas donde se programan las tareas a realizar son muy eficaces en la educación de este tipo de escolares. Al igual que los puzzles, el juego simbólico, los juegos con pelotas y los recursos innovadores basados en Internet y determinados videojuegos.” (Equipo de Expertos en Educación de la Universidad Internacional de Valencia, 2022).

Otro de los elementos importantes que los profesores de lenguas deben tener en cuenta a la hora de la enseñanza de una L2 en estudiantes con TEA es el contexto donde se desarrolla la clase, ya que los estudiantes TEA son susceptibles a las alteraciones en sus horarios y rutinas se deben tener en cuenta y estructurar las clases lo máximo posible sin modificaciones de última hora (Equipo de Expertos en Educación de la Universidad Internacional de Valencia, 2022). A su vez, las instrucciones deben ser funcionales y lo más claras y sencillas posibles: una idea por instrucción (Barreiro, 2022). En caso de bloqueo ante alguna tarea de comunicación, se aconseja que los docentes les proporcione las soluciones de manera pautada, evitando preguntas abiertas o de densas explicaciones. Como solución, se aconsejan las preguntas cerradas (Casado 2017, Mollá 2020 y Grosso 2021).

Además, es importante proporcionar a los estudiantes con TEA herramientas específicas para trabajar en sus habilidades de pragmática del lenguaje en español. Por ejemplo, se pueden utilizar juegos y actividades lúdicas para practicar la interpretación del lenguaje no verbal y los gestos en diferentes situaciones sociales. También se pueden utilizar materiales didácticos visuales para ayudar a los estudiantes a comprender mejor el contexto y el significado de las palabras en español.

Otra estrategia útil es el uso de una comunicación visual y clara, “evitando planteamientos abstractos que no puedan asumir o limitarse al currículo académico ordinario” (Barreiro, 2022). Por esta razón, es importante proporcionar a los estudiantes una información visual clara y estructurada para ayudarles a comprender mejor las instrucciones y las explicaciones. Esto puede incluir el uso de imágenes, videos y otros medios visuales para apoyar la comprensión de los estudiantes. Para ello, Casado (2017) propone hacer uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) mediante el dispositivo Kinect, que permite a los usuarios interactuar con los juegos y la interfaz de los programas y las plataformas informáticas sin necesidad de utilizar un controlador físico. De modo que Kinect utiliza una

combinación de cámaras, sensores y micrófonos para rastrear los movimientos del cuerpo del usuario, reconocer comandos de voz y capturar imágenes en 3D. Estas capacidades permiten que Kinect se lleve al terreno de la investigación y docencia, para contribuir a una mejora en la enseñanza a estudiantes con necesidades especiales – en este caso a personas TEA.

“Existen programas que utilizan las TIC para la enseñanza de habilidades sociales, elementos precursores para el aprendizaje de habilidades comunicativas, basadas en la teoría de la mente, las funciones ejecutivas y el reconocimiento de emociones, que pueden ser utilizados con este colectivo desde edades tempranas hasta la etapa adulta” (Casado, 2017: 20).

De esta manera, el uso de programas informáticos con el dispositivo Kinect puede servir como método de rehabilitación. Así, los estudiantes TEA pueden desarrollar sus habilidades cognitivas a la vez que los motiva a expresarse con su propio cuerpo. Algunos programas mencionados por Casado (2017: 21) son: “Kinems, PictogramRoom y BioTrack”, y la “plataforma informática ADVANT+” (Casado, 2017: 22). Más específicamente, Casado (2017) menciona un programa de intervención, donde se hace uso del dispositivo Kinect y la plataforma ADVANT+, llamado “Kinectea” y centrado en las personas TEA y sus dificultades pragmáticas. Mediante Kinectea, las personas con este trastorno progresarán en sus habilidades pragmáticas ya que se origina partiendo de la base de situaciones comunicativas y sociales que sean verosímiles y cotidianas. Los objetivos del programa Kinectea son los siguientes, presentados por Casado (2017):

- “Trabajar la importancia del respeto de los turnos de habla y la escucha activa a través de imágenes, y analizar las consecuencias que pueden derivarse de la monopolización de éstos.
- Conocer la importancia de respetar la máxima conversacional de cantidad y relevancia en los actos de habla comunicativos en diferentes situaciones cotidianas.
- Conocer la manera de introducir y mantener tópicos nuevos que puedan ser receptivos para el interlocutor.
- Comprender inferencias culturales, lógico-culturales, pragmáticas (ironías y dobles sentidos) y emocionales en los intercambios comunicativos y sociales con el fin de interpretar las intenciones de los interlocutores.
- Proporcionar referencias de comunicación referencial contextual en los actos de habla.
- Aprender comentarios verbales para utilizar en diferentes contextos de manera adecuada”.

(Fuente: Casado, 2017: 26).

Todos estos elementos que se han ido mencionando se resumen en el desarrollo de la metodología TEACCH (Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y Problemas Asociados de Comunicación), aludida en Mollá (2020) y Barreiro (2022). A través de este tipo

de metodología, se adquieren unas pautas generales que resultan beneficiosas para las personas con TEA ya que se les proporciona herramientas para optimizar su comunicación, su conducta y sus habilidades cognitivas. De acuerdo con Mollá (2020) y Barreiro (2022), con la metodología TEACCH es preciso la adecuación del tiempo hacia tareas breves y sencillas que incentiven la autonomía de los estudiantes; un espacio ordenado y estructurado por secciones que fomente el contacto con elementos reales y naturales; y un sistema de trabajo donde los materiales se adapten a las pautas necesarias para los estudiantes con TEA, por ejemplo mediante la estimulación visual del ambiente de trabajo y de manera motivadora relacionando los materiales con los intereses de los estudiantes.

Como conclusión, cabe mencionar que el papel del docente es imprescindible para la mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje en personas TEA, ya que este (junto con todas las herramientas mencionadas que estén a su disposición) deberá proporcionar las pautas necesarias mediante esquemas sociales sencillos que les sirva a las personas TEA como ejemplos. Además, se deberá enfocar el error de una manera positiva, viéndolo como una oportunidad para reflexionar y ofrecer la ayuda necesaria durante todo el proceso de aprendizaje. A su vez, lo más apropiado en el momento de dar una evaluación o *feedback* es medir el progreso mediante evaluaciones visuales, formativas y centradas en la participación activa. Por último, conviene que el docente anticipe y sea flexible con cualquier complicación que se pueda presentar a la hora de ejecutar tareas o ejercicios planteados en clase (Casado 2017, Mollá 2020, Grosso 2021 y Barreiro 2022).

CONCLUSIONES

Una vez elaborados los tres apartados centrales de este trabajo, se puede concluir que los objetivos establecidos como objetos de estudio al inicio del trabajo han sido cumplidos, ya que se ha conseguido establecer una perspectiva nueva donde se puedan comprender mejor los comportamientos de las personas con TEA. A su vez, se ha conseguido averiguar aquellas dificultades en el ámbito de la competencia pragmática en relación con este perfil de estudiantes. También se ha profundizado en aquellos elementos que componen la pragmática – como son la metapragmática, la dimensión cultural, el fallo pragmático o la comunicación no verbal – y se ha intentado establecer relaciones entre las habilidades pragmáticas y cómo abordarlas en el aula con personas con TEA.

Así pues, habiendo recabado toda la información pertinente, en cada uno de los tres capítulos se ha planteado la siguiente información:

1. Las características y propiedades que definen a las personas con TEA y los distintos grados y variaciones dentro del espectro.
2. La lengua en el terreno de la pragmática, sus diversas bases teóricas pragmáticas y elementos que la componen. Conjuntamente a la competencia pragmática, nos hemos aproximado a la Teoría de la Mente para, posteriormente, explicar la relación de causa-efecto que esta teoría conlleva en las mentes neurodivergentes de las personas TEA.

“Aunque todavía está por demostrar si la TM da respuesta de forma absoluta y definitiva a todo el complejo sintomático del autismo, permite ofrecer una coherencia teórica a la mayoría de manifestaciones. Las alteraciones pragmáticas del lenguaje son un claro ejemplo” (Artigas, 1999: S121).
3. La enseñanza y el aprendizaje de la competencia pragmática en estudiantes con TEA. Se ha creado un nexo de unión entre la información de los anteriores dos capítulos para comprender los déficits lingüísticos de los estudiantes con este trastorno y ayudar a los docentes de segundas lenguas en la enseñanza eficiente de la pragmática a estudiantes con TEA.

Como conclusiones, Borrellas *et al.* (2016) llegan a la siguiente conclusión:

“En definitiva, se necesita un análisis más detallado del perfil lingüístico de las personas con TEA, ya que dicho perfil puede ser una pieza fundamental para esclarecer las interrelaciones entre las diferentes características que constituyen el perfil cognitivo correspondiente. Una visión más objetiva y científica del lenguaje en el TEA contribuiría a marcar el camino a seguir en el diseño de terapias más efectivas para el tratamiento del autismo” (Borrellas *et al.* (2016: 87).

Con todo esto, abordar la pragmática en L2/LE en personas con TEA requiere una comprensión profunda de cómo puede llegar a funcionar la mente en estas personas neurodivergentes. A consecuencia de esto, conviene que la sociedad neurotípica reflexione sobre el hecho de que existan más formas de ver el mundo y mentes distintas. Los problemas de comunicación por las personas con TEA muchas veces vienen dados por la exclusión que padecen por parte de la sociedad. Como norma general, los individuos neurotípicos que no tienen contacto con personas pertenecientes al espectro autista desconocen la mayor parte de los síntomas de los pacientes con TEA. Consecuentemente, el desconocimiento por parte de la propia sociedad hacia este grupo minoritario hace que sea más complicado su integración y conlleve a una exclusión aun sin darnos cuenta. De esta manera, vivimos en una sociedad discapacitante que no muestra la empatía necesaria para incorporar de manera natural a las personas TEA en situaciones sociales cotidianas. A consecuencia de esto, las personas con TEA suelen optar por dos vías de escape: la primera, el aislamiento y el uso excesivo de tecnologías y videojuegos que les ayude a liberar estrés generado por los estímulos con el mundo social.

“Es en esta edad, debido a un estrés constante relacionado con la necesidad de adaptación a las demandas de todo tipo a las que ellos no tienen recursos para responder, cuando aparecen comorbilidades emocionales. Adiciones a videojuegos y a todo tipo de actividades con el ordenador son también frecuentes en estas edades, cuando el aislamiento social suele ser la norma”. (Hervás, 2016: S11).

La segunda opción es el desarrollo de estrategias compensatorias por parte de los propios individuos con TEA que les ayude a suplir los déficits comunicativos de los que son conscientes. De este modo, es importante tener en cuenta que la conciencia metapragmática puede variar en personas con TEA ya que estas pueden desarrollar estrategias compensatorias y adquirir habilidades pragmáticas avanzadas para suplir sus propios déficits mediante la autocorrección y la conciencia de uno mismo. Por ejemplo, si a una persona con TEA le cuesta dirigir la mirada y sonreír en el transcurso de una conversación, pero es consciente de su defecto, podrá instaurar estos elementos a la conversación de manera presuntamente automática sin levantar tanta sospecha.

Para ello, las personas con TEA emplean una serie de mecanismos cognitivos mediante lo que se conocen como vigilancias epistémica y hermenéutica, que les permiten procesar y evaluar la información relevante en las distintas situaciones comunicativas dependiendo de los conocimientos que tengan del mundo.

Estos dos tipos de vigilancias aparecen en la *teoría de la relevancia*, propuesta por

Sperber y Wilson. La vigilancia epistémica se refiere a la atención selectiva de aquella información que el interlocutor considera relevante para el contexto comunicativo. Mientras que la vigilancia hermenéutica está más relacionada con la interpretación y comprensión de los mensajes dependiente del contexto, las inferencias que se hagan de este y del conocimiento compartido. La enseñanza explícita de estos dos tipos de vigilancias en conjunto es de gran utilidad para que los estudiantes con TEA desarrollen una óptica conciencia pragmática. Por lo que, si el docente se centra en enseñar la relevancia que tiene la información en diferentes contextos comunicativos y fomenta el ejercicio de interpretación activa de los mensajes, conseguirá promover una comunicación más efectiva y adaptada a las necesidades de las personas con TEA.

Así pues, la capacidad de mejora en personas con TEA aumenta cuando son conscientes de cómo usar la lengua en los distintos contextos y situaciones comunicativas a las que se deban enfrentar. Para ello, desde una perspectiva del docente de lenguas, el apoyo y la intervención adecuada pueden ser útiles para ayudar a las personas con TEA a desarrollar su conciencia pragmática. Así pues, se puede trabajar en habilidades de reconocimiento de emociones o conceptos abstractos, en la comprensión de las intenciones comunicativas y la adaptación del lenguaje a las múltiples situaciones comunicativas.

Conviene añadir que, como se ha explicado en este trabajo, el uso adecuado de las TIC se considera de gran utilidad para el apoyo de habilidades pragmáticas en personas con TEA. Para finalizar, otras líneas de investigación que pueden abrirse tras este trabajo son aquellas relacionadas con la didáctica de la pragmática en estudiantes con otros trastornos neurodivergentes y ver si hay similitudes con el TEA a la hora de desarrollar la Teoría de la Mente. Por último, la comorbilidad entre enfermedades donde las habilidades lingüísticas se ven dañadas (TEA y TEL, TEA y TDAH...) genera más obstáculos a la hora de saber cómo enfocar la enseñanza de L2/LE. Con todo esto, en síntesis, se abren nuevos campos de investigación donde poder ahondar con el objetivo de lograr una enseñanza inclusiva y significativa independientemente del perfil y las necesidades del estudiantado, ya que cualquier persona, por diferente que sea, debería tener derecho a un aprendizaje de calidad sin que esto supusiera ningún límite en el momento de comunicarse.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Artigas, J. (1999). El lenguaje en los trastornos autistas. *Revista de neurología*, 28(2), 118-123.
- Asociación Americana de Psiquiatría (APA) (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales: DSM-5*. Editorial médica panamericana.
- Borrellas, E. V., Schroeder, K., Ximenes, J. R., & Hinzen, W. (2016). Aproximación al lenguaje en el trastorno del espectro autista. *Revista de Psicopatología y salud mental del niño y del adolescente*, (27), 83-90.
- Bosque Torrente, M., y Forcadell Aznar, L. (2021). ¿CÓMO SE ABORDA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN ALUMNADO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA?
- Bravo, D. (2020). *Pragmática sociocultural para el análisis de los aspectos sociales del discurso*. En Escandell Vidal, M. V., Amenós Pons, J., y Ahern, A. K. (2020). *Pragmática*. Ediciones Akal: 481-497.
- Briz Gómez, E. A. (2010). La cortesía al hablar español. *III Jornadas de Formación de Profesores de ELE en China. Suplementos SinoELE*, 3, 1-22.
- Casado Sabugo, M. C. (2017). Programa de intervención logopédica en habilidades pragmáticas para personas con TEA, a través del uso del dispositivo Kinect: "KINECTEA".
- Cestero Mancera, Ana M. (2017): "La comunicación no verbal", en Ana M. Cestero Mancera e Inmaculada Penadés Martínez (eds.) (2017): *Manual del profesor de ELE*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones, pp. 1051-1122.
- Cestero Mancera, Ana M. (2020): "Más allá de lo verbal", en Escandell Vidal, M. V., Amenós Pons, J., y Ahern, A. K. (2020). *Pragmática*, pp. 323-238.
- Escandell Vidal, M. V. (1995). Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas. *Revista española de lingüística*, 25(1), 31-66.

Escandell Vidal, M. V. (2013). *Introducción a la pragmática* (1ª ed. en esta presentación.).

Ariel.

Fernández González, J. (2020). Las dificultades de hablar como un nativo: pragmática y análisis del discurso no nativo. *Pragmática y discurso oral*, 300, 61.

Garayzábal, E. y A. I. Codesido (2015). *Fundamentos de Psicolingüística*. Madrid: Síntesis.

Grosso, M. L. (2021). Español como lengua extranjera para estudiantes con diagnóstico de trastorno del espectro autista: hacia un enfoque inclusivo.

Hervás, A. (2016). Un autismo, varios autismos. Variabilidad fenotípica en los trastornos del espectro autista. *Rev Neurol*, 62 (Supl 1), S9-14.

Jang, J. S. (2011). Cortesía sociocultural en las sociedades medellinense y japonesa: una introducción. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 16(28), 119-157.

Korta, K. (2020). *La Pragmática*. En Escandell Vidal, M. V., Amenós Pons, J., y Ahern, A. K. (2020). *Pragmática*. Ediciones Akal: 5-38.

Mariscal, S. y M^a P. Gallo (2015): *Adquisición del lenguaje*. Madrid: Síntesis.

Martí Sánchez, M. (2015). *Bases neurológicas del lenguaje. Procesamiento del lenguaje en el niño*. En M. C. Fernández López (coord.), *La enseñanza del español como lengua extranjera a niños: contenidos básicos para la formación del docente*, Alcalá de Henares. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá: 93-161.

Miquel, L. (2003). Consideraciones sobre la enseñanza de español lengua extranjera a inmigrantes. *La enseñanza del español como segunda lengua/lengua extranjera a inmigrantes*, 5-24.

Miquel López, L., & Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *RedELE: revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*.

Mollá López, A. (2020). Desarrollo de la competencia pragmática en la clase de ELE con niños con trastorno del espectro autista (TEA).

- Padilla Cruz, M. (2001). Algunas claves para evitar el fallo sociopragmático en los estudiantes de inglés como L2. *English Language Teaching: Changing Perspectives in Context. I Jornadas sobre la Enseñanza del Inglés: Nuevas Perspectivas en Investigación y Didáctica*, 451-462.
- Pérez-Cordón, C. (2008). Un sencillo acercamiento a la pragmática. *RedELE: revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*.
- Sánchez Lobato, J. (1999). Lengua y cultura. La tradición cultural hispánica. *Carabela*, (45), 1.
- Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied linguistics*, 4(2), 91-112.

WEBGRAFÍA

- Asale, R.-. (s. f.). *autismo* / *Diccionario de la lengua española*. «Diccionario de la lengua española» - Edición del Tricentenario. Recuperado 27 de marzo de 2023, de <https://dle.rae.es/autismo>
- Barreiro, C. (2022, October 5). Metodología TEACCH, ¿en qué consiste? *La Mente Es Maravillosa*. Recuperado 22 de junio de 2023, de <https://lamenteesmaravillosa.com/metodologia-teacch/>
- Cancino, M. A. H. (2019). Déficits comunicativos en el autismo - Autismo Diario. *Autismo Diario*. [https://icd.who.int/browse11/l-m/es#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fid%2fentity%2f437815624](https://autismodiario.com/2019/04/01/deficits-comunicativos-en-el-autismo/#:~:text=Los%20d%C3%A9ficits%20m%C3%A1s%20com%C3%BAnment e%20descritos%20pueden%20ser%20sintetizados,y%20persistentes%20en%20las%20habilidades%20pragm%C3%A1tico-comunicativas.%20M%C3%A1s%20elementos CIE-11 para estadísticas de mortalidad y morbilidad. (2023, enero). Recuperado 15 de mayo de 2023, de <a href=)
- Definición del Trastorno del Espectro Autista. (2023). Recuperado 27 de marzo de 2023, de <https://creena.educacion.navarra.es/web/necesidadeseducativasespeciales/trastornos-del-espectro-autista/definicion-deltrastornodelespectroautista/#:~:text=Definici%C3%B3n%20del%20DSM5%20Engloba%20el%20Trastorno%20del%20Espectro,el%20trastorno%20del%20espectro%20autista%20se%20caracteriza%20por%3A>
- Diccionario de términos clave de ELE. Centro Virtual Cervantes. *Cinésica*. Recuperado 2 de mayo de 2023, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/cinesica.htm

Diccionario de términos clave de ELE. Centro Virtual Cervantes. *Proxémica*. Recuperado 2 de mayo de 2023, de

https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/proxemica.htm

Equipo de Expertos en Educación de la Universidad Internacional de Valencia. (2022). Los distintos tipos de trastorno del espectro autista (TEA): características y formas de intervención en el aula. *VIU España*. Recuperado 15 de mayo de 2023, de <https://www.universidadviu.com/es/actualidad/nuestros-expertos/los-distintos-tipos-de-trastorno-del-espectro-autista-tea>

Instituto Cervantes (2014). Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular

Triglia, A. (2015). *Teoría de la Mente: ¿qué es y qué nos explica sobre nosotros?* Psicología y Mente. Recuperado 10 de junio de 2023, de <https://psicologiaymente.com/psicologia/teoria-de-la-mente/#%C2%BFC%C3%B3mo%20Se%20Desarrolla%20La%20Teor%C3%ADa%20de%20La%20mente?%20El%20Umbral%20de%20Los%204%20a%C3%B1os%20de%20Edad>