
Necesidades didácticas específicas en la enseñanza de la lengua española en alumnado con trastorno por déficit de atención y/o hiperactividad y en alumnado con trastorno del espectro autista

Verónica Moreno Campos*
Universitat Jaume I

1. INTRODUCCIÓN

El alumnado con las dificultades lingüísticas que se presentan en este capítulo tiene en común que su diagnóstico se realiza por vía conductual, es decir, que es la identificación de síntomas compatibles la que motiva la búsqueda del diagnóstico. Todavía no se dispone en el panorama de la evaluación clínica de pruebas objetivas que sean capaces de medir y discriminar las habilidades y dificultades lingüísticas para poder proporcionar un perfil comunicativo específico que se identifique de manera objetiva con uno de estos trastornos.

Esta dificultad para la identificación de estos trastornos provoca que, en muchos casos, los síntomas puedan pasar inadvertidos en los primeros años de la escolarización y sea el fracaso escolar el que determine la búsqueda de un diagnóstico explicativo. De hecho, si se toman como referencia los datos aportados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional del curso 2018-2019, se pasa de un 52 % de alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA, en adelante) matriculado en Educación Primaria a un 27 % en Educación Secundaria (Confederación Autismo España, 2020). De acuerdo con los datos aportados por el informe FAROS (Roca et al., 2010), el porcentaje de fracaso escolar en Educación primaria del alumnado con trastorno por déficit de atención y/o hiperactividad (TDAH, en adelante) se estima en torno al 10 %, y en Educación Secundaria se incrementa hasta el 25 %.

* Este trabajo se asocia al proyecto "Ensenyar a aprendre llengües amb tecnologia educativa: de la didàctica a la tecnodidàctica" (18G002-766), financiado por la Universitat Jaume I.

Dado que la identificación de este tipo de trastornos es de índole conductual, la labor del profesorado como agente de detección cobra una gran importancia. Tal y como se señala en el *Libro blanco de la atención temprana*, en la escuela se producen interacciones diferentes a las del contexto familiar no solo por el entorno, sino también por el cambio de interlocutores (igual-adulto) y por la variedad de roles exigidos en el intercambio comunicativo (Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana, 2005). Una detección precoz de las necesidades del alumnado con dificultades en el lenguaje facilitaría el diagnóstico de estas, con el posterior reconocimiento de las medidas de atención educativa que cabría considerar y la consiguiente minimización de efectos sobre el desempeño escolar (Sampedro-Tobón et al., 2013). Estas medidas de atención educativa necesariamente remiten a adaptaciones didácticas específicas en la forma de transmitir o solicitar la información en el aula de acuerdo con las necesidades del alumnado. Para ello, es esencial que los profesionales de la educación reciban una formación sobre la caracterización lingüística de estos trastornos incidiendo, sobre todo, en las necesidades didácticas que conviene tener en cuenta a la hora de plantear la docencia. Este será el objetivo que guíe los siguientes apartados: ofrecer una caracterización de las conductas lingüísticas del alumnado con trastorno TEA y/o TDAH para explicar qué adaptaciones didácticas precisarían en el entorno escolar.

2. ALUMNADO CON TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN Y/O HIPERACTIVIDAD

¿Qué prevalencia tiene el TDAH en nuestras aulas?

Según Díez Suárez y Magallón Recalde (2020), el TDAH es el trastorno del neurodesarrollo más frecuente en niños y adolescentes, con una prevalencia mundial en torno al 5-10 %. Estos autores destacan la proporción 1:8 de varones afectados debido a que los síntomas en las mujeres pasan más desapercibidos. Si atendemos a estudios realizados en nuestro país, se observa que la prevalencia se encuentra dentro de la franja marcada por el estudio global. Catalá et al. (2012) realizaron una revisión entre alumnado de Educación Primaria y Secundaria (n: 13000) para concluir que la tasa de prevalencia de alumnado con diagnóstico era de 6,8. Otro estudio que tomó como referencia al alumnado de Educación Infantil realizó un análisis de las características presentadas por el alumnado de 4 a 6 años que podían ser compatibles con un posterior

diagnóstico de TDAH mostró una probable incidencia en 5,4 niños de cada 100 (Cerrillo-Urbina et al., 2018). Tomando en cuenta la incidencia acumulada de los estudios mencionados, se podría concluir que encontraremos una incidencia de 1,5/25 con este trastorno por aula (para el cálculo hemos considerado 2 unidades del mismo nivel educativo con una matriculación de 25 personas).

Como ya se ha comentado, el diagnóstico precoz de este trastorno supone un reto para la comunidad educativa, quien en muchos casos no se encuentra preparada para reconocer los síntomas del TDAH. El estudio de Soutullo et al., (2013) cuantificó el conocimiento existente en la población general sobre el TDAH para concluir que tan solo un 4 % de la muestra (n : 770) era capaz de reconocer las características del trastorno. Este estudio forma parte de la primera fase del informe PANDAH (Feadah, 2016), donde se señala que la detección en Primaria oscila entre los 8-10 años y en Secundaria se produce entre los 11-13 años. Si consideramos los estudios que afirman que los síntomas del TDAH se manifiestan ya entre los 3 y los 5 años (Kaplan y Adesman, 2011) y contrastamos la edad con la que se produce el diagnóstico, entonces comprenderemos cuán difícil puede resultar para el alumnado con TDAH la escolaridad durante los 5 cursos sin reconocimiento ni adaptación a sus necesidades educativas.

¿Qué características presenta el alumnado con TDAH?

Según el manual diagnóstico *DSM 5-TR* (APA, 2022) la caracterización conductual se clasifica según los síntomas remitan a un trastorno atencional con base en la dificultad para mantener la atención (TDA), o con dificultades relacionadas con la hiperactividad (TDAH). A su vez, cada característica se evalúa en función de si su recurrencia es leve, moderada o severa. Para que se produzca el diagnóstico, se deben mantener al menos 6 síntomas durante 6 meses y debe existir un grado de interferencia negativo con actividades académicas o sociales:

TABLA 1

Características diagnósticas del alumnado con TDAH

A. Subtipo atencional
(a) A menudo no presta atención suficiente a los detalles o incurre en errores por descuido en las tareas escolares, en el trabajo o en otras actividades.

- (b) A menudo tiene dificultades para mantener la atención en tareas o en actividades lúdicas.
- (c) A menudo parece no escuchar cuando se le habla directamente.
- (d) A menudo no sigue instrucciones y no finaliza tareas escolares, encargos, u obligaciones en el centro de trabajo.
- (e) A menudo tiene dificultades para organizar tareas y actividades.
- (f) A menudo evita, le disgusta o es renuente en cuanto a dedicarse a tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido.
- (g) A menudo extravía objetos necesarios para tareas o actividades.
- (h) A menudo se distrae fácilmente por estímulos irrelevantes.
- (i) A menudo es descuidado en las actividades diarias.

B. Subtipo de hiperactividad e impulsividad

- (a) A menudo mueve en exceso manos o pies, o se remueve en su asiento.
- (b) A menudo abandona su asiento en la clase o en otras situaciones en que se espera que permanezca sentado.
- (c) A menudo corre o salta excesivamente en situaciones en que es inapropiado hacerlo.
- (d) A menudo tiene dificultades para jugar o dedicarse tranquilamente a actividades de ocio.
- (e) A menudo "está en marcha" o suele actuar como si tuviera un motor.
- (f) A menudo habla en exceso.
- (g) A menudo precipita respuestas antes de haber sido completadas las preguntas.
- (h) A menudo tiene dificultades para guardar turno.
- (i) A menudo interrumpe o se intermiscuye en las actividades de otros.

Estas manifestaciones conductuales, que se entrelazan con características propias del desarrollo y aprendizaje del lenguaje en los niños y las niñas es la que dificulta la identificación del trastorno, pues supone saber determinar cuándo una conducta es evolutiva y cuándo se trata de un desorden funcional. Moreno Osella (2017), siguiendo a Palacio et al., (2009), Rojas et al., (2011), García-Garrido (2013), propone algunas características que se observan en alumnos de Educación Infantil y Primaria y que son propias del entorno escolar, como las siguientes:

- Dificultades en el desarrollo gráfico: problemas en el reconocimiento de la figura humana a través del dibujo
- Dificultades para el aprendizaje de colores, números y letras.

- Preferencia por juego poco simbólico e individualizado. Tendencia a desmontar objetos o destruirlos.
- Retraso en la adquisición del lenguaje
- Retraso en el desarrollo de la motricidad fina
- Dificultad para seguir directrices o realizar tareas grupales.
- Lapsos de atención breves y fluctuantes.
- Baja tolerancia a la frustración.

¿Qué necesidades didácticas específicas precisa el alumnado con TDAH en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española?

Si analizamos las dificultades señaladas para el alumnado con TDAH en el apartado anterior se pueden señalar varias áreas donde se precisa la adopción de medidas específicas de apoyo educativo en relación con el aprendizaje de la lengua:

1. *Acciones dirigidas al refuerzo atencional:* Este alumnado presenta dificultades en la atención selectiva (capacidad de centrar su atención en un único estímulo) y la atención sostenida (capacidad de centrar su atención durante el tiempo necesario para recibir una instrucción o realizar una acción), (Belmar et al., 2013). Debido a estas dificultades, este alumnado presenta conductas de fácil distracción, por lo que se deben preparar situaciones de aprendizaje que demanden tareas centradas en un único objetivo para favorecer tanto la comprensión como la respuesta educativa de los niños y las niñas con TDAH.

En tareas de flujo de conocimiento como, por ejemplo, las lluvias de ideas, conviene proporcionar un esquema visual a modo de resumen al finalizar la actividad para evitar que la dispersión de datos aportados distraiga a nuestro alumnado del objetivo competencial. Del mismo modo, conviene tener en cuenta que la realización de tareas grupales favorece la desconexión debido a la necesaria interacción del alumnado con TDAH con sus iguales y a la posibilidad de descargar el peso de la tarea sobre otras personas. Es por ello por lo que, en Educación Infantil, se recomienda un seguimiento individualizado del desempeño en tareas grupales como talleres, así como la realización individualizada de estas propuestas para asegurar la aprehensión de los contenidos. En el caso de Educación Primaria se recomienda el uso de los listados o *checklists* como herramienta para la autocomprobación de tareas o el uso de marcadores formales para

facilitar la identificación de la información relevante (por ejemplo, el uso de negrita para diferenciar las instrucciones de la tarea de la explicación genérica de la actividad).

En pruebas de evaluación, ya en educación primaria, se recomienda adaptar el número de preguntas a la capacidad atencional de cada niño o niña. Si el objetivo de un examen es el de comprobar los conocimientos adquiridos, entonces no habrá problema en realizar esta prueba de manera escalonada durante, por ejemplo, dos días, para no perjudicar la actuación del alumnado. Además, dado que el alumnado con TDAH presenta dificultades para la atención sostenida, se recomienda en todos los casos proporcionar un tiempo de descanso (preferentemente activo) tras una actividad de esfuerzo cognitivo. Por ejemplo, una recompensa a la finalización de los talleres propuestos en infantil o a la finalización de un examen podría ser el disponer de 5 minutos de esparcimiento en el patio escolar.

2. *Acciones dirigidas a la optimización de la memoria de trabajo:* Una vez que se presta la atención debida a un aprendizaje, este pasa a la memoria de trabajo, donde se identifica la información relevante y se almacena en forma de aprendizaje. Si la primera fase atencional no se produce, no se pasa a este nivel. Pero no solo es necesaria la capacidad de atención, pues en la memoria de trabajo se identifica el problema para discriminar qué información es importante para la realización de un objetivo y cuál no lo es.

Se ha encontrado que el alumnado con TDAH procesa como relevante la información secundaria (Gallardo y Moreno, 2014), complicando así la comprensión de los contenidos curriculares. Además de la recomendación compartida con el apartado atencional acerca del señalado de información principal frente a la secundaria, se recomienda asimismo combinar las explicaciones teóricas con aplicaciones prácticas de índole experimental. En este sentido, las propuestas habituales propias de la Educación Infantil donde se combinan varias áreas de conocimiento favorecen la aplicación competencial de los aprendizajes, por lo que la recomendación para el diseño de situaciones de aprendizaje en Educación Primaria pasaría por primar actividades donde el alumnado pueda aplicar a la práctica cotidiana los aprendizajes. Por ejemplo, en el caso de la enseñanza de lengua española se podría practicar la tipología de palabras con su aplicación a los diferentes usos tomando como referencia la

funcionalidad en el discurso: así, los adjetivos pueden utilizarse para describir acciones, situaciones, personas u objetos, pero no para denotar posesión. En la medida en que el alumnado con TDAH pueda comprender la finalidad y la aplicabilidad de los aprendizajes, más probabilidad habrá de que sea capaz de identificar qué información debe activar para dar respuesta a las demandas educativas.

3. *Acciones dirigidas a la concreción de los aprendizajes:* Se ha señalado un déficit en el alumnado con TDAH en relación con la capacidad de abstracción. Aunque este déficit se había vinculado previamente con problemas relacionados con la llamada teoría de la mente (Asiáin Rubio et al., 2013, García y Román, 2021), otros estudios afirman que los niños con y sin TDAH no presentan diferencias en la capacidad para atribuir estados mentales a los demás (Coelho et al., 2023), por lo que en este capítulo dejaremos de lado la posible interrelación de la TM con el TDAH hasta disponer de más evidencias.

El aprendizaje de los componentes lingüísticos se basa en la explicitación de las reglas gramaticales y funcionales de las relaciones entre los elementos que permiten la comunicación. Nos encontramos ante aprendizajes eminentemente abstractos y, en la mayoría de los casos, arbitrarios, pues es imposible explicar la relación entre los rasgos pertinentes que componen un fonema, su sonido y el grafema al que se ha asociado. La abstracción inherente a los saberes lingüísticos explica que el alumnado con TDAH presente retraso en el desarrollo y el aprendizaje de la lengua española. Ante esta dificultad se recomienda diseñar situaciones de aprendizaje donde se parta del uso lingüístico del propio alumnado. Por ejemplo, un análisis meta reflexivo de actuaciones conversacionales habituales en las interacciones según su grupo de edad. Si tomamos como ejemplo los elementos que intervienen en la comunicación, el alumnado tanto de educación infantil como de primaria será capaz de reconocer los roles de emisor, receptor, el canal y el mensaje en cualquier situación cotidiana que se haya producido en la escuela. Este aprendizaje experiencial permite que el alumnado reconozca la funcionalidad comunicativa en su propia actuación conversacional sin necesidad de recurrir a esquemas memorísticos que reproducen una situación interactiva desde una perspectiva ajena al emisor y descontextualizada de la función comunicativa.

Son varios los autores que abogan por un cambio en el enfoque didáctico de la enseñanza de la gramática (Rodríguez Gonzalo, 2012, Usó Viciado, 2014, Folgado, 2022). A pesar de que en los estudios señalados no se aborda la perspectiva de la didáctica específica en los trastornos del lenguaje, es evidente que este enfoque presenta un efecto facilitador sobre la funcionalidad del lenguaje en tanto que una mayor experiencialidad se corresponde con una mejora en la comprensión de las relaciones lingüísticas, tal y como demostró el estudio de Moreno-Campos y Rodríguez-Muñoz (2023) mediante el uso de la robótica educativa para explicitar las relaciones semánticas en alumnado de educación infantil.

Las dificultades señaladas por la bibliografía del alumnado con TDAH a la hora de establecer la relación entre grafema-fonema (conciencia fonológica) o la relación cantidad-número se explican, de nuevo, por la ausencia en la motivación de la correspondencia. Que la forma “2” se corresponda con una cantidad formada por dos unidades presenta la misma arbitrariedad que el sonido /k/ se represente a través de los grafemas <qu, c o k>. Una propuesta didáctica que pueda relacionar de manera visual el sonido asociado a un grafema (por ejemplo, representar el grafema <s> mediante el cuerpo de una serpiente, quien a su vez produce un sonido sibilante fricativo) puede ayudar a la relación entre forma y sonido. La corporeización de aprendizajes es un enfoque que debería guiar los aprendizajes desde Educación Infantil, pero también sería beneficiosa su adopción en Educación Primaria para, por un lado, diseñar situaciones de aprendizaje con facilitadores para el alumnado con necesidades didácticas específicas y, por otro, para incorporar una metodología que enseñe a pensar en las relaciones lingüísticas para mejorar el uso del lenguaje.

3. ALUMNADO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

¿Qué prevalencia tiene el TEA en nuestras aulas?

Según los datos proporcionados por el CDC (Centers for Disease Control and Prevention), la red de seguimiento de la incidencia del TEA en Estados Unidos, la prevalencia del TEA no cesa de aumentar en cada recuento bianual. Si en 2016 se estimaba una prevalencia de 1/54, en 2018 pasó a 1/44 y en 2020 (último recuento publicado) fue de 1/36 casos. Con una prevalencia combinada de 23 sobre 1000 niños. En Europa existe un consorcio de 20 instituciones de diferentes países para

estudiar la prevalencia del trastorno denominado ASDEU (Autism Spectrum Disorders in Europe). Hasta el momento los datos de prevalencia que se han obtenido presentan un margen de variación amplio, pues van desde una prevalencia combinada de 4,4 hasta 19,7 casos por cada 1000 niños. Se ha fijado una media de prevalencia en 12,2 por 1000, lo que equivale a una incidencia de 1/89 casos. Respecto a los datos de población española de ese mismo estudio, donde se valoró la prevalencia en la población infantil de Guipúzcoa de entre 7 y 9 años, se ha estimado una prevalencia en torno al 0,7 % (Reviriego-Rodrigo et al., 2021).

Tomando en cuenta la incidencia acumulada de los estudios mencionados, se podría concluir que encontraremos una incidencia de 1,5/25 con este trastorno por aula (para el cálculo hemos considerado 2 unidades del mismo nivel educativo con una matriculación de 25 personas).

Siguiendo a Alcantud et al. (2016), se pueden señalar varias causas para explicar este aumento en la prevalencia en TEA:

- a) Las políticas de sensibilización: Son actuaciones, bien organizadas por el marco institucional, bien por la red asociativa, que persiguen el objetivo de ampliar el conocimiento de las características de las personas con este trastorno a la población general.
- b) Cambios en los criterios diagnósticos: A pesar de que el trastorno del espectro autista representa una categoría propia dentro del manual DSM 5 (APA, 2022) la comorbilidad posibilita que se realice una sustitución de diagnóstico y, con ello, se incremente la prevalencia.
- c) Prácticas de detección y diagnóstico: No solo se espera el diagnóstico por parte de los profesionales sanitarios, sino que los docentes de los primeros años de escolarización deben estar formados para identificar los signos de alerta que puede presentar el alumnado. Este conocimiento sobre las características del trastorno facilitaría la detección temprana del mismo y la adaptación escolar a sus necesidades educativas.

Todas estas causas conllevan el aumento de la incidencia en TEA, pues un mayor conocimiento sobre el trastorno facilita la identificación de sus rasgos característicos. Varios estudios han señalado la falta de conocimientos específicos sobre las necesidades de las personas con TEA

por parte de profesionales que trabajan directamente con este colectivo (Rojas et al., 2019, Fuster-Rico et al., 2023), por lo que cabe incidir en una mayor acción formativa tanto en el ámbito universitario como en el asistencial. Una mayor incidencia conlleva, también, a una respuesta en la política y la atención educativa para atender las necesidades de estos casos, como por ejemplo las propuestas de las aulas de Comunicación y Lenguaje de la Comunidad Valenciana, las aulas TEA de la Comunidad de Madrid o las aulas Abiertas de Castilla-la Mancha. A pesar de no ser un referente en cuanto inclusión se refiere, cabe destacar que su creación surgió ante la necesidad de dar respuesta a la escolarización combinada de este alumnado.

¿Qué características presenta el alumnado con TEA?

Según el manual diagnóstico DSM 5-TR (APA, 2022), para poder diagnosticar un trastorno del espectro autista es necesaria la presencia de los síntomas desde edades tempranas y que estos provoquen dificultades a la persona para llevar a cabo conductas sociales, cognitivas o del ámbito escolar, sin estar asociadas a un trastorno del desarrollo intelectual. Los síntomas se diferencian según afecten a la comunicación o se manifiesten con unos patrones restringidos en el ámbito motor y en el cognitivo:

TABLA 2

Características diagnósticas del alumnado con TEA

A. Déficits persistentes en comunicación e interacción social
<p>a) Déficits en reciprocidad socioemocional: Rango de comportamientos que, por ejemplo, van desde mostrar acercamientos sociales inusuales y problemas para mantener el intercambio de turnos en las conversaciones a una disposición reducida por compartir intereses, emociones y afectos a dificultades manifiestas para iniciar la interacción social (rol de emisor) o responder a ella (rol de receptor).</p> <p>b) Déficits en conductas comunicativas no verbales usadas en la interacción social: Rango de comportamientos que, por ejemplo, van desde mostrar dificultad para comprender conductas comunicativas no verbales, a anomalías en el establecimiento o mantenimiento del contacto visual y el lenguaje corporal hasta mostrar una falta total de expresividad emocional o de comunicación no verbal.</p>

c) **Déficits para desarrollar, mantener y comprender relaciones:** Comportamientos que van, por ejemplo, desde dificultades para ajustar la conducta verbal en diferentes contextos sociales a dificultades para compartir juegos sociales hasta una ausencia, aparente, de interés por mantener una conversación con otras personas.

B. Patrones repetitivos y restringidos de conductas, actividades e intereses

a) **Movimientos motores, uso de objetos o habla estereotipados o repetitivos:** Por ejemplo, los movimientos motores estereotipados simples, la alineación de objetos, el volteo a objetos, la presencia de ecolalia o la producción de frases repetidas y/o descontextualizadas.

b) **Insistencia en la igualdad, adherencia inflexible a rutinas o patrones de comportamiento verbal y no verbal ritualizado:** Se refiere al malestar extremo que sienten estas personas ante pequeños cambios debido a la existencia de patrones cognitivos rígidos que les crean la necesidad de seguir siempre el mismo camino o comer siempre lo mismo, por ejemplo.

c) **Intereses altamente restringidos, obsesivos, que son anormales por su intensidad o su foco:** Por ejemplo, estas personas suelen manifestar un apego o una preocupación excesivos con objetos inusuales, y presentan intereses excesivamente especializados y/o perseverantes.

d) **Hiper- o hiporreactividad sensorial o interés inusual en aspectos sensoriales del entorno:** Es común que las personas con TEA manifiesten una respuesta adversa a sonidos o texturas específicas, por lo que pueden tener problemas de alimentación, y sienten fascinación por las luces o los objetos que giran.

Estas manifestaciones se han de valorar en función de una escala de severidad que toma en consideración el grado de interferencia de los síntomas presentados en relación con el comportamiento social y comunicativo de la persona.

A pesar de que existe una gran heterogeneidad en la manifestación de las características asociadas al TEA, varios estudios coinciden en señalar conductas comunes de este alumnado en las aulas escolares (Alcantud Marín, 2003, Rangel, 2017, Cano Zúñiga, 2019, Cobo-Yera y Belda-Torrijos, 2022):

- Limitada capacidad de atención
- Interés por temas restringidos
- Dificultades de comprensión del lenguaje
- Dificultades de expresión: problemas para adecuar la forma lingüística al uso comunicativo.
- Retraso en el desarrollo del lenguaje oral
- Uso de vocabulario altamente especializado (profundidad de vocabulario)
- Dificultades gramaticales relacionadas con la concordancia, las categorías gramaticales
- Poca adaptabilidad al cambio de paradigma: voluntad de perseveración en una conducta guiada por reglas propias.
- Baja tolerancia a la frustración.

¿Qué necesidades didácticas específicas precisa el alumnado con TEA en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española?

Si analizamos las dificultades señaladas para el alumnado con TEA en el apartado anterior se pueden señalar varias áreas donde se precisa la adopción de medidas específicas de apoyo educativo en relación con el aprendizaje de la lengua:

1. *Acciones dirigidas a la adecuación del contexto de trabajo en el aula:* El alumnado con TEA presenta preferencia por ciertas temáticas que pueden no estar relacionadas con los contenidos curriculares que se han de impartir en la escuela. Por este motivo, es posible que el alumnado se muestre poco interesado y preste poca atención a la explicación docente. Si, por el contrario, el contenido curricular coincide con una temática de su interés, entonces habrá que tomar medidas de contención discursiva para que este alumnado logre actuar como receptor en una situación de intercambio de información. Se recomienda que las actividades que se vayan a realizar en el aula se presenten al alumnado al comienzo de la sesión de clase. De este modo, el alumnado TEA podrá anticipar cuándo ha de participar como sujeto agente y cuándo ha de permanecer en el papel de recepción de la información. Asimismo, se recomienda que cada actividad incluya unas instrucciones ordenadas según las acciones que impliquen con la finalidad de que el alumnado pueda conocer en qué nivel de desarrollo de la actividad se encuentra, y cuándo finalizará. Con independencia de que las instrucciones se proporcionen de manera auditiva, para este alumnado resulta necesario el acompañamiento instruccional

mediante imágenes o a través del lenguaje escrito para facilitar su consulta. Ante alumnado con problemas atencionales se debe tener en cuenta que las instrucciones orales son momentáneas, mientras que el registro mediante lenguaje escrito (o visual) es información permanente.

Para ayudar al alumnado TEA con la baja tolerancia a la frustración, se recomienda diseñar actividades de complejidad gradual adecuadas para el nivel de desarrollo lingüístico que presenta cada caso. Sería deseable que las actividades individuales incluyeran la posibilidad de realizar una autoevaluación para que sea el propio alumno o alumna quien constatará sus aciertos o errores. De este modo, la información sobre la adecuación o no de la respuesta al enunciado la autogestiona el propio usuario, y, aunque después se precise la explicación razonada del docente, en primera instancia se permite al alumnado realizar una autogestión de la actuación educativa.

2. *Acciones dirigidas a la mejora de la comprensión lingüística:* El alumnado con TEA suele presentar un retraso en el desarrollo del lenguaje. Este retraso provoca que el sistema receptivo se encuentre más alterado que el expresivo (Hudry et al., 2010), siendo necesario adoptar una serie de medidas didácticas para garantizar que el alumnado con TEA pueda seguir el ritmo docente. Además de proporcionar materiales que complementen a la información transmitida por vía oral, es recomendable diseñar actividades donde las instrucciones presenten un refuerzo visual, que dependiendo del nivel lingüístico del alumnado se realizará en forma de imágenes, de pictogramas o de lenguaje escrito.

La transmisión de la información debe hacerse con un lenguaje claro que evite las ambigüedades y las frases subordinadas, tanto en lenguaje oral como en lenguaje escrito. En Educación Primaria, si se hace uso de oraciones subordinadas, se recomienda explicitar la relación entre antecedente y nexos o los elementos anafóricos o catafóricos con un patrón visual (Aguiar-Aguiar et al., 2020). La utilización de patrones visuales organizados por colores y que adopten una estructura repetida también facilita la comprensión de las actividades escolares (por ejemplo, una actividad de comprensión lectora tiene un marco de color rojo mientras que una actividad de expresión escrita tiene un marco verde).

La gramática visual de Leborg (2004) reproduce las relaciones entre los componentes lingüísticos mediante figuras geométricas, lo que podría ser útil para que el alumnado TEA pudiera extrapolar esa información al uso lingüístico. En la búsqueda bibliográfica realizada no se han encontrado evidencias de su uso en población TEA, debido seguramente a que la gramática visual requiere un aprendizaje específico de los elementos que la componen. En todo caso, cuanto mayor sea la posibilidad de experimentación y relación de los aprendizajes lingüísticos con el uso del lenguaje, mayor será la probabilidad de éxito en la comprensión (Moreno-Campos et al., 2020).

3. *Acciones dirigidas a la mejora de la capacidad expresiva del lenguaje:* El desarrollo del lenguaje se sustenta sobre la función expresiva y la necesidad de comunicar necesidades y deseos. En el alumnado con TEA, sin embargo, no encontraremos esa necesidad de compartir experiencias ni opiniones al no comprender la funcionalidad misma de la producción del lenguaje (Martos Pérez, 2012). Por este motivo, una de las cuestiones fundamentales será hacer comprender al alumnado con TEA que la producción lingüística sirve para transmitir información, si bien esta interacción puede tener una base fónica (el lenguaje oral) o visual (imágenes o pictogramas). El uso de pictogramas es un elemento facilitador, puesto que permite visualizar la relación entre referente y referido, dado que la vinculación entre significante y significado tiene un carácter arbitrario. Por este motivo, las intervenciones que se planifiquen con alumnado TEA deben ser funcionales, es decir, deben tener una finalidad comunicativa que repercuta en el propio alumnado de manera que este comprenda que, si quiere obtener un beneficio X, debe producir una secuencia de comunicación. Por ejemplo, si un alumno o alumna con TEA desea jugar con un coche, entonces debe articular la producción fónica de coche, o seleccionar la imagen correspondiente y entregársela a su interlocutor, quien le recompensará con el juguete deseado.

En el alumnado con TEA se encuentra una preferencia por la producción de estructuras repetitivas que pueden interferir con el contenido del lenguaje que se ha relacionado con una resistencia a cambiar de tema durante los intercambios conversacionales (Boucher, 2012). En este sentido, conviene explicar que la conversación se basa en un intercambio de información donde tanto emisor como receptor deben relacionar sus discursos y entrenar al alumnado con TEA en dos

sentidos: a) realizando actividades de escucha activa hacia el emisor y b) practicando la producción de turnos de habla colaborativos. En el primer caso se trata de que el alumnado atienda a la información proporcionada por su interlocutor, mientras que en el segundo caso debe, además, producir un mensaje relacionado temáticamente que contribuya al progreso de la interacción comunicativa. La socialización no solo supone emitir un mensaje, sino que se ha de estar atento a todo el contexto comunicativo de la interacción, lo que puede producir un efecto de cansancio del alumnado ante la multitud de estímulos. Por ello, el uso de las llamadas “tecnologías de la información” puede ser un recurso alternativo para entrenar las capacidades expresivas de una manera menos exigente (Tárraga-Mínguez et al., 2019), puesto que el usuario tan solo ha de realizar la tarea asociada sin tener que adecuar su mensaje al contexto conversacional ni tener que responder a la gestualidad del interlocutor. Fortea et al. (2015) demostraron una mejora significativa en las capacidades expresivas del alumnado TEA cuando los docentes introdujeron en el aula sistemas aumentativos y/o alternativos de comunicación. Estos sistemas inciden tanto en el lenguaje expresivo como en el receptivo, y se basan en la predominancia de la información visual sobre la auditiva, por lo que facilitan la captación del contenido y su posterior retención en la memoria de trabajo. Además, en el caso de los sistemas de comunicación sin apoyo externo, la persona se comunica por medio de lenguaje de signos o un sistema bimodal que combina algunas producciones orales con otras del código no verbal según sus preferencias y madurez expresiva, sin tener que amoldar su ilocutividad a reglas gramaticales, solo a su finalidad comunicativa.

4. CONSIDERACIONES FINALES

En este capítulo se han señalado las necesidades didácticas específicas en la enseñanza de la lengua española en alumnado con trastorno por déficit de atención y/o hiperactividad (TDAH) y en alumnado con trastorno del espectro autista (TEA) partiendo de la caracterización lingüística e incidiendo en la necesidad de una formación docente especializada que permita a los profesionales de la educación diseñar situaciones de aprendizaje adecuadas para todo su alumnado.

Resulta esencial que el profesorado conozca las limitaciones y capacidades de su alumnado con y sin necesidades lingüísticas para poder evitar el efecto del enmascaramiento negativo (Ferguson, 1996),

que tiende a relacionar la competencia comunicativa del alumnado con su capacidad cognitiva. Este aspecto es vital en el caso del alumnado con trastorno del lenguaje, pues en determinadas ocasiones sus déficits expresivos o receptivos se interpretan como carencias atencionales o cognitivas, lo que se traduce en una minorización de su competencia discursiva. El alumnado descrito en este capítulo precisa de adaptaciones docentes en el sistema lingüístico para poder acceder a la información lingüística en el aula, pero no una adaptación del nivel de contenidos.

Los y las docentes de Educación Infantil y Primaria necesitan identificar cuáles son las barreras que impiden el acceso al conocimiento de sus estudiantes para poder aplicar estrategias específicas que den respuesta a sus necesidades de aprendizaje. Por este motivo se han identificado cuáles son las áreas lingüísticas más comprometidas tanto en TEA como en TDAH y se han proporcionado ejemplos de actuación con el objetivo de facilitar la labor docente. Las necesidades identificadas en el alumnado con TEA y con TDAH corresponden, en su mayoría, a acciones destinadas a la facilitación o simplificación de la información lingüística, pues el procesamiento cognitivo del sistema lingüístico es demasiado complejo para este alumnado: en primer lugar, un emisor debe construir su discurso expresivo de acuerdo con una ilocutividad previa, unas reglas gramaticales y un contexto de producción concreto; mientras el emisor articula el mensaje, el receptor debe realizar una escucha activa (atención) y diferenciar la información relevante de la secundaria para poder, a su vez, producir un turno de habla relacionado con un sistema de codificación verbal o no verbal arbitrario.

Reducir la complejidad del sistema lingüístico y realizar adaptaciones sobre los déficits de comunicación que presenta el alumnado con TEA y con TDAH facilitará la interacción comunicativa en el aula al tiempo que incidirá sobre el autoconcepto de este alumnado y, por ende, en su calidad de vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguar-Aguar, G., Aguar-Aguar, Giservis, Mainegra-Fernández, D. y García-Reyes, O. (2020). Enseñar comprensión de textos a escolares con trastornos del espectro autista: Secretos desde la experiencia. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 459-474. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-2.22>
- Alcantud Marín, F. (2003). *Intervención psicoeducativa en niños con trastornos generalizados del desarrollo*. Pirámide.

- Alcantud Marín, F., Alonso Esteban, Y. y Mata Iturralde, S. (2016). Prevalencia de los trastornos del espectro autista: revisión de datos. *Siglo Cero Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 47(4), 7-26. <https://doi.org/10.14201/scero2016474726>
- American Psychiatric Association (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed., text rev.)*. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>
- Asiáin Rubio, P., Tirapu Ustárroz, J., López Goñi, J. J. y Melero Pérez, R. (2013). Teoría de la mente en los subtipos del trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *ISEP Science*, 4, 11-22.
- Belmar Mellado, M., Navas Martínez, L. y Holgado Tello, F.P. (2013). Procesos atencionales implicados en el Trastorno por déficit atencional con Hiperactividad (TDAH). *Convergencia Educativa*, 2, 9-19.
- Boucher, J. (2012). Research Review: Structural language in autistic spectrum disorder-characteristics and causes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(3), 219-233.
- Cano Zúñiga, L. (2019). El autismo en el aula. *Publicaciones Didácticas*, 104, 528-533.
- Cobo-Yera, C. y Belda-Torrijos, M. (2022). La mejora de las habilidades comunicativas en alumnos TEA a través de las TIC. *International Journal of New Education*, 10, 5-20. <https://doi.org/10.24310/IJNE.10.2022.14769>
- Confederación Autismo España (2020). *Informe: situación del alumnado con trastorno del espectro autismo en España*. Área de investigación y transferencia del conocimiento: Ministerio de Educación y Formación Profesional, España. https://autismo.org.es/wp-content/uploads/2022/10/20221024_Informe_SituacionDelAlumnadoConTEAEnEspa%u00f1a_AutismoEspa%u00f1a.pdf
- Coelho, B., Mota, B., Viana, V., Igreja, A. I., Candeias, L., Rocha, H., Fernandes-da Rocha, D. y Guardiano, M. (2023). Teoría de la mente en niños con trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Revista de Neurología*, 77, 109-114. <https://doi.org/10.33588/rn.7705.2023099>
- Díez Suárez, A. y Magallón Recalde, S. (2020). TDAH y otros problemas escolares. *Adolescere*, 8(1), 51-61.
- Feaadah (2016). Informe PANDAH. *Propuestas estratégicas para el abordaje del TDAH en España*. Adepfi.
- Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana (2005). *Libro blanco de la atención temprana*. Real Patronato sobre Discapacidad.
- Ferguson, A. (1996). Maximising Communication Effectiveness. En N. Müller (Ed.), *Pragmatics in speech and language pathology. Studies in clinical applications* (pp. 53-88). John Benjamins.
- Folgado, M. J. (2022). La enseñanza de la gramática como práctica reflexiva. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 35(2), 15-44.

- Fuster-Rico, A., Pérez-Marco, M., González, C. y Vicent, M. (2023). El conocimiento del profesorado sobre el Trastorno del Espectro Autista: Teacher's knowledge about the Autism Spectrum Disorder. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 13(1). <https://doi.org/10.17583/remie.10867>
- Gallardo-Paúls, B. y Moreno-Campos, V. (2014). Oralidad y escritura: argumentación en niños con trastorno por déficit de atención y/o hiperactividad. *Revista de Neurología*, 58(Supl. 1), S107-S110. <https://doi.org/10.33588/rn.58S01.2014021>
- García, M.E. y Román, F. (2021). Desarrollo de la teoría de la mente en niños con Trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Revista Tesis Psicológica*, 16 (1), 54-71. <https://doi.org/10.37511/tesis.v16n1a3>
- García Garrido, J. V. (2013). *Perfil curricular y conductual de escolares con TDAH durante la educación infantil* [Tesis de doctorado, Universitat de València].
- Hudry, K., Leadbitter, K., Temple, K., Slonims, V., McConscvhie, H., Aldred, C., Howlin, P., Charman, T. y Consortium, P. (2010). Preschoolers with autism show greater impairment in receptive compared with expressive language abilities. *International Journal of Language and Communication Disorder*, 45(6), 681-690. <https://doi.org/10.3109/13682820903461493>
- Kaplan, A. y Adesman, A. (2011). Clinical diagnosis and management of attention deficit hyperactivity disorder in preschool children. *Current Opinion in Pediatrics*, 23(6), 684-692. <https://doi.org/10.1097/MOP.0b013e32834cbbba>
- Leborg, C. (2004) *Visual grammar: A design Handbook (virtual design book for designers, book on visual communication)*. Princeton Architectural.
- Martos Pérez, J. (2012). *Trastornos del espectro autista de alto funcionamiento. Otra forma de aprender*. CEPE
- Moreno-Campos, V., Montagut-Asunción, M. y Pastor-Cerezuela, G. (2020). Semantic processing in children with autism spectrum disorder. *INFAD*, 2, 165-174.
- Moreno-Campos, V. y Rodríguez-Muñoz, F. J. (2023). Design and piloting of a proposal for intervention with educational robotics for the development of lexical relationships in early childhood education. *Smart Learning Environments*, 10(6), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00226-0>
- Moreno Osella, E. (2017). TDAH en niños de edad preescolar. Detección y atención temprana. *Publicaciones didácticas*, 88, 895-899.
- Palacio, J. D., Ruiz-García, M., Bauermeister, J. J., Montiel-Navas, C., Henao, G. C. y Agosta, G. (2009). Algoritmo de tratamiento multimodal para preescolares latinoamericanos con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). *Salud mental*, 32(Supl 1), 3-16.
- Rangel, A. (2017). Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente. *Telos*, 19(1), 81-96. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99356728016>

- Reviriego-Rodrigo, E., Bayón-Yusta, J. C., Gutiérrez-Iglesias, A. y Galnares-Cordero, L. (2021). *Trastornos del Espectro Autista: evidencia científica sobre la detección, el diagnóstico y el tratamiento*. Ministerio de Sanidad/Jaurilaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Roca, E., Carmona, J., Boix, C., Colomé, R., López, A., Sanguinetti, A., Caro, M., Sans Fitó, A. (2010). *El aprendizaje en la infancia y la adolescencia: clave para evitar el fracaso escolar*. Hospital Sant Joan de Déu.
- Rodríguez-Gonzalo, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 87-118. <https://doi.org/10.35362/rie590458>
- Rojas, L. Q., Moya, R. G., Solovieva, Y. y Sánchez, M. (2011). Características neuropsicológicas de niños preescolares con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *CES Psicología*, 4(1), 16-31.
- Rojas, V., Quiroz, V., Garrido, C., Silva, M. F. y Carvajal, N. (2019). Conocimientos en Trastorno del Espectro Autista (TEA) en profesionales de los Programas de Integración Escolar de la comuna de Valparaíso. *Revista chilena de pediatría*, 90(5), 563-564. <https://dx.doi.org/10.32641/rchped.v90i5.1305>
- Sampedro-Tobón, M. E., González-González, M., Vélez-Vieira, S. y Lemos-Hoyos, M. (2013). Detección temprana en trastornos del espectro autista: una decisión responsable para un mejor pronóstico. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 70(6), 456-466.
- Soutullo, C., Alda, J. A., Mardomingo, M. J., Mulas, F., Ramos-Quiroga, J. A., Rodríguez-Hernández, P. J. (2013). General population knowledge of attention deficit hyperactivity disorder Spanish survey vs experts groups consensus. *15th International Congress of the European Society of Child and Adolescent Psychiatry (ESCAP)*. Dublín, Ireland.
- Tárraga-Mínguez, R., Vélez-Calvo, X., LaCruz-Pérez, I. y Sanz-Cervera, P. (2019). Efectividad del uso de las TIC en la intervención educativa con estudiantes con TEA. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 37. <https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/356894>
- Usó Vicedo, L. (2014). De la enseñanza tradicional de la gramática a la reflexión metalingüística en primeras lenguas. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 10, 49-64.