Fraseodidáctica y educación emocional en aprendientes con TEA en Educación Secundaria

Myriam HUÉSCAR-VILLA
Universidad de Murcia (ESPAÑA)
myriam.huescar@um.es || https://orcid.org/0000-0002-4436-3773

Recibido: 18/5/2024 || Aceptado: 12/6/2024

Resumen: Las personas diagnosticadas de trastorno de espectro autista (TEA) destacan, entre otros factores, por manifestar dificultades en el desarrollo de las habilidades lingüístico-pragmáticas, por ejemplo, para comprender UF de contenido idiomático en su lengua materna (LM), debido a que estas no pueden deducirse a partir de la suma de significados de cada uno de sus elementos, lo que suele constituir un verdadero desafío en la interacción social de estos individuos. Además, se manifiesta un hándicap adicional en relación con la interpretación y gestión emocional.
En el presente artículo, se pretende fomentar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la idiomaticidad fraseológica y la educación emocional en los aprendientes con TEA mediante la fraseodidáctica. Por consiguiente, a partir de un estudio de caso y una investigación evaluativa, se diseñará, se implementará y se evaluará una propuesta de intervención psicopedagógica dirigida a un grupo de sujetos diagnosticados con TEA que cursan la ESO (estudiantes entre 12 y 15 años), los cuales presentan algunos obstáculos concernientes a la interpretación de fraseologismos idiomáticos y a la identificación y gestión emocionales.
Palabras clave: Fraseodidáctica. Fraseología. TEA. Educación emocional. Español.

Titre : « Phraséodidactique et éducation émotionnelle chez les apprenants atteints de TSA dans l'enseignement secondaire ».
Résumé : Les personnes atteintes de trouble du spectre de l'autisme (TSA) se distinguent, entre autres facteurs, par manifester des difficultés dans le développement des compétences linguistiques-pragmatiques, par exemple, pour comprendre des UPh idiomatiques dans leur LM, En effet, ces unités ne peuvent être déduites de la signification isolée de chacun de leurs constituants, ce qui conduit souvent à de véritables défis dans l'interaction sociale de ces individus. De plus, un handicap supplémentaire se manifeste concernant l'interprétation et la gestion des émotions. Dans cet article, nous voulons encourager le processus d'enseignement-apprentissage de l'idiomaticité phraséologique et l'éducation émotionnelle chez les apprenants atteints de TSA par la phraséodidactique. Par conséquent, à partir d'une étude de cas et d'une recherche évaluative, une proposition d'intervention psychopédagogique sera conçue, mise en œuvre et évaluée pour un cas constitué de sujets atteints de TSA d' Éducation Secondaire (apprenants entre 12 et 15 ans), qui présentent certains obstacles en ce qui concerne l'interprétation des phraséologismes idiomatiques ainsi que l'identification et la gestion émotionnelles.
Mots-clé : Phraséodidactique. Phraséologie. TSA. Éducation émotionnelle. Espagnol.

Title: "Phraseodidactics and emotional education in learners with ASD in Secondary Education."
Abstract: People diagnosed with autism spectrum disorder (ASD) are noted, besides other factors, for showing difficulties in the development of linguistic-pragmatic skills, among which we can find several difficulties related to the comprehension of idiomatic PUs in their mother tongue (MT), due to the fact that these cannot be deduced from the isolated meaning of each of their constituents, which usually leads to real obstacles in the social interaction of these individuals. In addition, a further handicap is manifested in relation to the interpretation and management of emotions.
The aim of this article is to promote the teaching-learning process of phraseological idiomaticity and emotional education in learners with ASD by means of Phraseodidactics. Therefore, based on a case study and an evaluative research, a psycho-pedagogical intervention proposal will be designed, implemented

and evaluated for a case constituted by subjects diagnosed with ASD in Secondary Education (students between 12 and 15 years), who present some obstacles regarding the interpretation of phraseological idioms and emotional identification and management.
Keywords: Phraseodidactics. Phraseology. ASD. Emotional education. Spanish.

INTRODUCCIÓN

Entre otros muchos rasgos definitorios del espectro autista, en el plano lingüístico-pragmático, destaca la comprensión literal por parte de los usuarios diagnosticados de TEA (trastorno del espectro autista) del contenido de todo mensaje reproducido en cualquier acto comunicativo (Vulchanova *et al.*, 2019: 1). Por este motivo, las personas autistas, de manera habitual, hacen interpretaciones erróneas al encontrarse con UF de contenido puramente idiomático en su lengua materna, del mismo modo que les ocurre con los actos de habla indirectos, metáforas, ironías y todo tipo de lenguaje figurado, dado que el significado de toda expresión idiomática no es el resultado de la suma de significados de cada uno de los elementos léxicos que constituyen dicha expresión (Corpas, 1996: 19-20), lo que deriva en problemas de comprensión en el nivel conversacional para los individuos con TEA. Asimismo, en el caso de las personas pertenecientes al espectro autista, se manifiesta un hándicap adicional en relación con la interpretación y gestión de las emociones propias y ajenas, lo que puede dar lugar a la aparición de determinados trastornos de conducta y de ansiedad (Hervás, 2017: 17-25; López, 2023: 166-167; Ovelleiro, 2022: 2).

En el presente trabajo, se espera, por ende, posibilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la idiomaticidad fraseológica en alumnado de Educación Secundaria (ESO) perteneciente al espectro autista de grado 1 y fomentar la educación emocional en los aprendientes con TEA de grado 1 de ESO a partir de la fraseodidáctica. Por consiguiente, a partir de un doble enfoque metodológico basado en el estudio de caso y la investigación evaluativa, se diseñará y se implementará una propuesta de intervención psicopedagógica inspirada en el modelo de secuenciación didáctica de Solano y Bielawska (2018), la cual se desarrollará conforme con las fases de aprendizaje del componente fraseológico de LE (concienciación, atención, adaptación y apropiación) aportadas por Solano (2019: 56). Esta investigación se dirige a un caso constituido por sujetos diagnosticados con TEA de Educación Secundaria, los cuales afrontan algunos obstáculos en lo que concierne a la interpretación de fraseologismos de contenido idiomático y a la identificación y gestión emocional.

1. LA FRASEOLOGÍA IDIOMÁTICA Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL ESPECTRO AUTISTA

La adquisición de la competencia fraseológica y paremiológica se considera un verdadero reto para las personas diagnosticadas de TEA de grado 1 (Vulchanova *et al.*, 2019: 1). A pesar de que dichas personas se caracterizan por un desarrollo aparentemente típico del lenguaje (Tordera, 2007: 4), suelen presentar algunas dificultades en cuanto a la interpretación de los fraseologismos y paremias de contenido idiomático, ya que habitualmente intentan deducir el significado de los mismos de manera literal, es decir, a partir de la suma del significado de sus constituyentes. Dicha tendencia a la literalidad puede observarse de igual modo en el procesamiento de otras manifestaciones del lenguaje figurado, tales como metáforas, metonimias, hipérboles, ironías y sarcasmos, entre otros rasgos (Vulchanova y Vulchanov, 2022: 1; De Villiers, Myers y Stainton, 2010: 1; Chahboun *et al.*, 2016: 1; Vulchanova *et al.*, 2019: 304).

En la actualidad, no ha sido posible determinar la causa de esta tendencia detectada en el espectro autista, aunque se ha teorizado sobre ello. Algunas de las distintas teorías con mayor

relevancia respecto a la adquisición del lenguaje figurado en personas autistas son la teoría de la mente (Andreou y Skrimpa, 2020; Andreou *et al.*, 2020; Bamicha y Drigas, 2022; Calderón *et al.*, 2012; Lecheler *et al.*, 2021; Martí i Tugal, 2013), la cual atribuye su origen a un hándicap para inferir los estados mentales de los demás (creencias, intenciones o sentimientos); la teoría del lenguaje estructural (Gernsbacher y Pripas-Kapit, 2012 ; Morsanyi *et al.*, 2020; Norbury, 2004), que alude a una competencia lingüística incompleta; la teoría de la rigidez lingüística (Vicente y Falkum, 2021; Vicente y Martín, 2021), en la cual se expone que la literalidad lingüística presente en el espectro autista guarda una estrecha relación con el seguimiento estricto de rutinas y reglas, pues la lengua se puede entender como un conjunto de normas lingüísticas, y, por último, la teoría pragmática (Girard *et al.*, 2021; Morsanyi y Stamenkovic, 2021; Schaeffer *et al.*, 2023; Vulchanova y Vulchanov, 2022), la cual establece las limitadas habilidades pragmáticas del lenguaje de los individuos con TEA y el desafío que supone para los mismos el procesamiento de inferencias pragmáticas, como es el caso de las convenciones sociales y la intencionalidad del hablante, como posibles causas de semejante fenómeno, principalmente, debido a que la interpretación literal persiste, aunque cuenten con una competencia lingüística superior (Girard *et al*., 2021: 3; Chahboun *et al.*, 2016: 2; Vulchanova y Vulchanov: 2022, 4).

No obstante, sí se ha conseguido fijar un consenso científico acerca de la necesidad de trabajar con dicho colectivo las UF idiomáticas y demás rasgos de lenguaje figurado desde un enfoque didáctico a través de la implementación de programas de intervención en el aula (Van Herwegen y Rundblad, 2018: 9; Melogno y Pinto, 2019: 224). En este sentido, la fraseodidáctica (Gónzalez, 2012: 68) podría incluirse en el proceso de enseñanza-aprendizaje para la adquisición del sentido idiomático en la lengua materna (LM) de los aprendientes con TEA de grado 1 (Huéscar, 2024).

Por su parte, la inteligencia emocional se asocia con aquellas habilidades que permiten la regulación adecuada de las emociones (Ovelleiro, 2022: 26). Sin embargo, las personas del espectro autista frecuentemente presentan numerosas dificultades al respecto, entre las que destacan la imposibilidad para identificar y gestionar las propias emociones, reconocer las emociones ajenas y entablar interacciones sociales con sus iguales (Hernández y Camacho, 2020: 43). Este reto adicional deriva normalmente en conductas evitativas o no adaptativas e, incluso, en ocasiones, puede desencadenar trastornos de la conducta o trastornos de ansiedad (Hervás, 2017: 17-25; López, 2023: 166-167; Ovelleiro, 2022: 2). Por este motivo, de manera habitual, este perfil es propenso a llevar a cabo movimientos y rituales estereotipados con el objeto último de autorregularse como respuesta a tales alteraciones en el plano emocional (López-Florit, 2023: 166-167).

De este modo, se estima conveniente fomentar una educación emocional entre discentes neurodivergentes con el fin de aumentar las emociones positivas, reducir las conductas negativas y disruptivas, mejorar tanto su calidad de vida como sus relaciones sociales todo lo cual redunda en una mejora de su proceso de enseñanza-aprendizaje (Ovelleiro, 2022: 50).

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

En la presente investigación, planteamos la siguiente pregunta de investigación: «¿Se puede utilizar una metodología enfocada a la enseñanza/aprendizaje de LE para que discentes diagnosticados con TEA de grado 1 adquieran la competencia fraseológica idiomática en LM y la competencia emocional?» Con el fin de llegar a una respuesta, proponemos alcanzar los siguientes objetivos generales: por una parte, se persigue «posibilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la idiomaticidad fraseológica en alumnado de Educación Secundaria perteneciente al espectro autista de grado 1» y, por otra parte, «fomentar la educación emocional en los aprendientes con TEA de grado 1 de ESO a partir de la fraseodidáctica», de modo que, a

través de dicha disciplina, se puedan trabajar cuestiones a las que se debe prestar especial atención dentro del espectro autista, como es el caso de la idiomaticidad fraseológica en la lengua materna y la identificación y expresión de emociones y sentimientos.

En cuanto al marco metodológico, aplicaremos un doble enfoque en el que se combinará la metodología de investigación evaluativa y el estudio de casos, teniendo en cuenta que se diseñará, implementará y evaluará, en relación con el contexto, la metodología didáctica y los materiales, entre otros recursos empleados, una propuesta de intervención en torno a un caso concreto (estudio de caso), con el objetivo de proponer unas líneas básicas de mejora. En este caso, la intervención formativa se orientará a la adquisición de la competencia fraseológica idiomática en LM y del componente emocional y estará destinada a un grupo de 11 sujetos diagnosticados con TEA de grado 1 (DSM-V), con edades comprendidas entre los 12 y los 15 años, que cursan estudios de la ESO y son miembros de la asociación Asteamur (Cartagena), cuyo propósito es «orientar, atender y apoyar» a personas con TEA (Asteamur, s.f.). Los participantes de la intervención presentan dificultades en la identificación y gestión de emociones propias y ajenas, lo que, con frecuencia, deriva en múltiples trastornos de ansiedad (trastorno de ansiedad generalizada, entre otros) y de conducta (negativista desafiante, por ejemplo).

Por otra parte, la efectividad de la intervención se analizará desde una perspectiva cuantitativa a partir de un cuestionario, mediante el cual se evaluarán los conocimientos adquiridos tras la acción formativa acerca de las UF idiomáticas trabajadas durante la sesión (véase apartado 3.6).

Esta investigación, por tanto, se basará en una secuencia didáctica en la que se considerarán tanto las fases didácticas aportadas por Solano (2019: 56) dirigidas al aprendizaje del componente fraseológico de LE (concienciación, atención, adaptación y apropiación), como el modelo de secuenciación pedagógica extraído de Solano y Bielawska (2018), además de los principios establecidos en la metodología TEACCH (Gándara, 2007), con el propósito principal de asegurar que dicha propuesta didáctica se adecúe correctamente a las necesidades específicas de los destinatarios potenciales de la misma, en particular, al alumnado cuyo perfil hemos establecido previamente.

3. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

3.1. Objetivos de aprendizaje

Los objetivos didácticos que se pretenden alcanzar, tras haber implementado la propuesta, son los que figuran a continuación:

- Conocer las características formales de las UF (en concreto, las locuciones).
- Distinguir entre expresiones literales y expresiones idiomáticas en español.
- Comprender el significado metafórico de locuciones idiomáticas en español que estén vinculadas con la expresión de algunas emociones y sentimientos, tales como la felicidad, la sorpresa, el miedo, el enfado y la tristeza.
- Saber identificar locuciones idiomáticas referentes a emociones y sentimientos, tanto en el discurso oral como en el discurso escrito, en determinados actos comunicativos.
- Reconocer determinadas emociones a partir de los fraseologismos idiomáticos trabajados durante la intervención educativa en diferentes situaciones comunicativas.
- Producir textos, tanto escritos como orales, y saber contextualizar las expresiones trabajadas en situaciones comunicativas acertadas.
- Trabajar las emociones mediante la selección de las UF idiomáticas.

3.2. Criterios de evaluación

Los criterios de evaluación seleccionados para determinar el grado de adquisición y posterior automatización de la competencia fraseológica en los aprendientes con TEA de grado 1 son:

- Conoce las características formales de las UF, en particular, de las locuciones.
- Identifica la idiomaticidad presente en ciertas locuciones españolas sobre emociones.
- Comprende el sentido metafórico de las unidades idiomáticas trabajadas a lo largo de la intervención educativa dentro de actos comunicativos concretos.
- Reconoce, tanto en el discurso oral como en el discurso escrito, estas combinaciones fijas de palabras (UF idiomáticas en la LM).
- Asocia correctamente las emociones con las locuciones idiomáticas correspondientes.
- Incorpora a su discurso oral y escrito una serie de expresiones idiomáticas relacionadas con la expresión de emociones y las reproduce en situaciones comunicativas acertadas.

3.3. Contenidos

Los contenidos que se trabajarán con el alumnado autista a lo largo de la implementación de la acción formativa se pueden resumir en los siguientes puntos:

- Locuciones españolas (LM) vinculadas con la expresión de ciertas emociones.
- La idiomaticidad fraseológica característica en determinadas UF, de modo que se hará distinción entre la literalidad y la idiomaticidad, además de prestar especial atención a aquellas expresiones que pueden generar ambigüedad semántica.
- Expresión de algunas emociones básicas, a partir del uso de fraseologismos idiomáticos españoles, en una gran variedad de actos comunicativos.

3.4. Corpus de fraseologismos

El corpus lingüístico que sirve de base para el presente trabajo contiene 16 fraseologismos idiomáticos vinculados con las siguientes emociones: a) felicidad, b) sorpresa, c) miedo, d) enfado y, por último, e) tristeza, como se indica en la tabla 1. Asimismo, cabe señalar que todas las locuciones incluidas en la tabla se han extraído de obras fraseográficas y lexicográficas de referencia, tales como el *DLE* (RAE, 2021), el *DiLEA* (Penadés, 2019) y el *Diccionario fraseológico documentado del español actual* (Seco-Andrés-Ramos, 2004).

Tabla 1. Listado de locuciones idiomáticas trabajadas en la acción formativa con la emoción correspondiente (Fuente: elaboración propia)

FRASEOLOGISMO IDIOMÁTICO	EMOCIÓN
estar como unas castañuelas	Felicidad
dar alguien saltos de alegría, o de contento	
quedarse a cuadros	Sorpresa
con la boca abierta	
poner los ojos como platos	
de piedra	
ponérsele a alguien los pelos de punta	Miedo
piel, o carne de gallina	
llorar por los rincones	Tristeza
hacerse alguien pedazos	
llorar a moco tendido	
partir algo el alma	
ponerse enfermo	Enfado
echar alguien sapos y culebras	
hervirle la sangre a alguien	
subirse por las paredes	
no estar para bromas	

3.5. Desarrollo e implementación de la propuesta de intervención psicopedagógica

El siguiente programa de intervención recibirá el nombre de *Nada es tan literal como parece*, el cual se desarrollará en una jornada de tres horas de duración (incluyendo sus respectivas pausas) y se estructurará en torno a cuatro fases pedagógicas (introducción, comprensión, identificación y producción), siguiendo la propuesta de Solano (2019) para LE, pero aplicada a la LM para discentes neurodivergentes.

Como se ha señalado, dicho programa tiene como finalidad principal trabajar algunas emociones y la idiomaticidad presente en ciertas locuciones españolas que expresan sentimientos, factores que se deben indagar especialmente en el espectro autista. Es conveniente aclarar que esta propuesta educativa está directamente enlazada con otras actividades didácticas dirigidas a la identificación de emociones que han puesto en práctica previamente otros profesionales de la asociación Asteamur. A este respecto, en el diseño de este programa, se ha puesto de relieve el aprendizaje de aquellas locuciones que describieran algunas emociones trabajadas anteriormente (véase apartado 3.4).

3.5.1. Fase de introducción

En esta primera fase, los aprendientes trabajarán los conceptos de «literalidad» e «idiomaticidad», distinguiendo entre el significado literal y el significado idiomático de varias UF, con el propósito de sensibilizarlos de que en ciertos actos comunicativos, los hablantes pueden hacer uso de expresiones idiomáticas, con un significado que no coincide con la suma de significados de cada uno de los elementos léxicos que las componen. Asimismo, se proporcionará al alumno una expresión sintagmática que se puede entender de forma idiomática o literal, un pictograma procedente de ARASAAC (2016) e imágenes de Internet que muestran el sentido literal del sintagma y una definición del significado idiomático. Se pedirá a los alumnos que asocien cada sintagma con el pictograma que representa su significado literal y con su definición idiomática.

En segunda instancia, se persigue que el alumnado trabaje UF cuyo significado idiomático corresponda con una emoción trabajada en las diversas actividades formativas llevadas a cabo previamente por los diferentes profesionales. Para este fin, se hará entrega a los alumnos de un listado de locuciones de elaboración propia clasificadas según las emociones que expresan (tabla 1). A tal efecto, se les sugerirá una segunda actividad en la que, se asocian distintas emociones con situaciones familiares para los aprendientes (la felicidad se relaciona, por ejemplo, con la acción «ganar la lotería»). Con esta actividad, se pretende sensibilizar al estudiantado acerca del significado idiomático de las UF de la tabla 1. Asimismo, los destinatarios de dicha intervención deberán relacionar las emociones y las situaciones que les generan esas emociones con el fraseologismo que corresponda: «que mis amigos me preparen una fiesta sorpresa por mi cumpleaños, al ser algo sorprendente, me deja con la boca abierta, me hace quedarme de piedra y quedarme con los ojos como platos», por ejemplo.

3.5.2. Fase de comprensión

En esta fase, se trabajará la comprensión del significado idiomático de algunas UF con el objetivo de que el aprendiente termine de automatizar su significado idiomático, para lo cual se sugerirá a los discentes una actividad en la cual deberán deducir la emoción asociada al significado idiomático de la UF planteada para poder elaborar una definición de cada UF. En esta ocasión, nos serviremos de una serie de tarjetas diseñadas previamente para este fin, en cuyo anverso figura la UF y, en el reverso, la emoción correspondiente: «quedarse de piedra» (sorpresa), «estar como unas castañuelas» (felicidad) o «subirse por las paredes» (enfado).

3.5.3. Fase de identificación

Durante esta tercera fase de aprendizaje, los aprendientes deberán identificar las UF idiomáticas, tanto en el discurso escrito como en el discurso oral, en diversas situaciones o actos comunicativos; de esta forma, se identificará la emoción asociada.

Para potenciar la identificación de las UF idiomáticas en el discurso escrito, se presentará a los discentes un texto fragmentado en el que deberán relacionar distintas situaciones experimentadas por personajes ficticios («En el instituto, Martín quería hablar con sus compañeros de clase, pero le interrumpían todo el rato cuando él hablaba») con el fraseologismo idiomático y la emoción correspondiente. Por ejemplo, el alumnado deberá concluir que a Martín «le hierve la sangre», en caso de que consideren que Martín se ha enfadado ante esa situación, o que a Martín «se le ha partido el alma» si, por el contrario, consideran que se ha sentido dolido.

Por otra parte, se diseñará una actividad basada en el juego *¿Quién es quién?*, la cual se va a centrar primordialmente en reforzar la identificación de las UF en el discurso oral. De igual modo, se pretende describir a los personajes de las tarjetas no solo mediante su apariencia física, sino también a partir de las emociones que expresan para que el alumnado haga uso de distintas UF asociadas a emociones en la caracterización de los personajes. En este sentido, deberán formular preguntas para averiguar el personaje en cuestión, como «¿El personaje se ha quedado helado?».

3.5.4. Fase de producción

Para esta última fase, los participantes en la intervención educativa trabajarán la producción de las UF idiomáticas empleadas a lo largo del taller formativo. Para ello, se ha diseñado una actividad final que hemos denominado *¡Superhéroes idiomáticos al rescate!*, en la cual se proporcionará el testimonio de varias personas ficticias que no han sabido interpretar adecuadamente determinadas locuciones. En este sentido, los alumnos harán comprender a estas personas, tanto el significado idiomático de cada fraseologismo como el uso que tienen en diferentes actos comunicativos, explicando al emisor del mensaje, si la UF no comprendida tiene un significado idiomático, qué conlleva que una locución tenga un significado idiomático, cuál es el significado idiomático de ese fraseologismo en particular, con qué emoción se relaciona la definición previamente aportada, qué uso tiene esa UF en ese contexto; por último, elaborarán una frase en la que figure la locución tratada en cada caso.

De este modo, se propondrán a los alumnos situaciones como la siguiente: «El compañero de trabajo de Álvaro le ha visto muy triste y le ha preguntado por qué "estaba llorando a moco tendido" ya que quería saber si podía ayudarlo. Él se ha quedado un tanto confuso y no ha entendido la UF porque la ha interpretado de manera literal. Escríbele un mensaje para explicarle el significado idiomático de "llorar a moco tendido". Recuerda elaborar una frase con esa UF para clarificar el significado idiomático».

3.6. Evaluación

A continuación, se valorará la eficacia de la propuesta de intervención presentada anteriormente por medio de un cuestionario, tal como se ha señalado en la sección 2 de este trabajo.

Teniendo en cuenta el perfil de los participantes en la propuesta de intervención, en el diseño del cuestionario, nos ayudamos de algunos pictogramas extraídos de ARASAAC, se tuvo presente que fuera breve y accesible, pero que permitiera evaluar el grado de adquisición de la competencia fraseológica idiomática en las cuatro fases pedagógicas y que abarcase las emociones trabajadas en la presente intervención, incluidas en la tabla 1 (como se ha comentado, dichas emociones ya se habían tratado en actividades formativas previas por otros profesionales).

El cuestionario está estructurado en tres bloques, el primero de ellos para las fases de Introducción y Comprensión, el segundo para la fase de Identificación y la tercera para la fase de Producción (tabla 2).

En el primer bloque, se ha partido de las tres primeras locuciones de la tabla 2 y se ha pedido a los alumnos que asocien cada una de ellas con una definición del significado idiomático y una representación de este significado mediante un pictograma (para cada locución, los discentes han elegido entre tres definiciones y tres pictogramas, literales e idiomáticos). Para la cuarta locución, no se han proporcionado definiciones, sino solo pictogramas literales e idiomáticos con el fin de comprobar si esta información gráfica era suficiente para reconocer el significado de una locución idiomática.

Tabla 2. Resultados obtenidos por el alumnado en las actividades de las fases pedagógicas

Actividad	**Fraseologismo**	**RC**[1]	**RNC**	**RE**	**Fase**
1	*hacerse alguien pedazos*	100 %	-	-	Introducción / Comprensión
2	*no estar para bromas*	100 %	-	-	
3	*dar alguien saltos de alegría, o de contento*	100 %	-	-	
4	*de piedra*	100 %	-	-	
5	*piel, o carne de gallina*	100 %	-	-	Identificación
6	*estar como unas castañuelas*	45 %	-	55 %	Producción
7	*hervirle la sangre a alguien*	45 %	-	55 %	
8	*ponérsele a alguien los pelos de punta*	45 %	-	55 %	

Fuente: elaboración propia

Una vez implementadas todas las tareas de la secuencia, el 100 % de sujetos de la muestra ha asociado correctamente cada una de las primeras tres locuciones del cuestionario con el pictograma y la definición correspondiente, lo que también ha ocurrido en el cuarto caso, en el que solo se habían proporcionado pictogramas.

Para el segundo bloque, solo se ha formulado una actividad, en la cual, se presenta una situación comunicativa asociada explícitamente a una emoción y se pide elegir una locución entre tres propuestas que represente adecuadamente la emoción mencionada. Igual que en el primer bloque, el 100 % de los alumnos identifican correctamente la locución que se ajusta a la emoción asociada a una situación comunicativa.

En el tercer bloque, se pide a los participantes que describan una situación comunicativa asociada a cada una de las tres últimas locuciones de la tabla 2, es decir, deben reconocer el significado idiomático de la locución (que no se aporta) y la emoción implícita para llegar a describir la situación comunicativa. El 45 % de los estudiantes describe una situación comunicativa adecuada para cada una de las tres locuciones, mientras que un 55 % no describe la situación, pero sí escribe una emoción correcta asociada a cada una de las tres locuciones, por lo que el 100 % de los discentes han reconocido la emoción asociada a una locución. Pensamos que el hecho de que haya dos tipos de respuestas aportadas por los encuestados (la descripción de una situación comunicativa, por un lado, y la emoción implícita en la locución, por otro) se debe a una formulación de la pregunta con un nivel de concreción insuficiente, lo que se considera un error de diseño del instrumento de evaluación.

[1] RC: Respuesta correcta / RNC: Respuesta no completada / RE: Respuesta errónea

CONCLUSIONES

En el presente artículo, se ha abordado el proceso de enseñanza-aprendizaje de UF de carácter idiomático (locuciones españolas en este caso) en la LM de los participantes, los cuales se encuentran diagnosticados con TEA de grado 1. Para ellos, la interpretación del sentido metafórico característico de dichas unidades constituye un desafío, al que se suma una limitación clara para la interpretación y gestión de las emociones propias y ajenas. Por esta razón, se espera fomentar, por una parte, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la idiomaticidad fraseológica en alumnado de Educación Secundaria perteneciente al espectro autista de grado 1 y, por otra parte, la educación emocional en los aprendientes con TEA de grado 1 de ESO mediante la fraseodidáctica.

Teniendo en consideración que, tanto el componente emocional como el componente idiomático requieren una especial atención en el espectro autista, se ha propuesto un programa de intervención psicopedagógico en el que se ha integrado el aprendizaje de ambos componentes, al trabajar de manera combinada algunas UF cuyo significado idiomático guarda cierta relación con emociones aprendidas anteriormente (tabla 1, en la sección 3.4), gracias a las acciones formativas de distintos profesionales de la asociación Asteamur.

En la evaluación de la intervención pedagógica, se observa que todos los discentes responden correctamente a las preguntas del cuestionario en relación con las tres primeras fases. Solo en las cuestiones de la última fase, hay respuestas erróneas, debido a una mala formulación de las preguntas, aunque el 100 % de los discentes reconoce la emoción asociada a cada locución, incluso dando respuestas erróneas.

Un aspecto interesante para el diseño de futuras intervenciones, derivado del análisis de los resultados obtenidos al evaluar la intervención pedagógica, es que los alumnos perciben el significado de las UF idiomáticas tanto con definiciones escritas, como con pictogramas.

Estos resultados obtenidos en la intervención desarrollada con aprendientes neurodivergentes, reflejados en el apartado 3.6, dejan constancia de que la metodología de elaboración propia basada en un aprendizaje por competencias adquiridas a través de la sucesión de cuatro fases establecidas por Solano (2019) para propiciar el aprendizaje de UF idiomáticas en LE (introducción, comprensión, identificación y producción) ha favorecido la mejora de la competencia fraseológica por parte del alumnado autista. De este modo, podemos responder afirmativamente a la pregunta de investigación planteada en este estudio, «¿Se puede utilizar una metodología enfocada a la enseñanza/aprendizaje de LE para que discentes diagnosticados con TEA de grado 1 adquieran la competencia fraseológica idiomática en LM y la competencia emocional?», y la metodología utilizable es la que se acaba de describir. Igualmente, dicha metodología permite «posibilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la idiomaticidad fraseológica en alumnado de Educación Secundaria perteneciente al espectro autista de grado 1» y «fomentar la educación emocional en los aprendientes con TEA de grado 1 de ESO a partir de la fraseodidáctica», por lo que se alcanzan los objetivos enunciados en la sección 2.

De esta manera, hemos comprobado que el colectivo autista puede, efectivamente, aprender a reconocer y producir la idiomaticidad, lo que redunda en una mejora de sus habilidades comunicativas y de sus capacidades para establecer relaciones sociales, lo que supone un gran avance en el equilibrio emocional de toda persona. Por otra parte, es destacable que, a través del trabajo con la idiomaticidad, se pueden introducir contenidos, como las emociones, que también suponen un reto para las personas con TEA y que pueden constituir una dificultad en las relaciones sociales si no se manejan de forma adecuada en la interacción social.

No obstante, solo se ha demostrado la validez de esta propuesta de investigación dirigida a discentes con TEA para el caso estudiado, por lo que convendría seguir trabajando en esta línea con una muestra mayor de participantes y con un corpus lingüístico de UF más amplio, además de adaptar el diseño metodológico propuesto en este artículo a otros destinatarios

diagnosticados con otro tipo de neurodivergencias que presentan dificultades adicionales en cuanto a la interpretación de enunciados idiomáticos. Por otro lado, para el desarrollo de futuras acciones educativas, resultaría especialmente interesante corregir el error de diseño del instrumento de evaluación expuesto en el apartado previo, con el objeto de suprimir interpretaciones no deseadas.

Cabe subrayar, por último, que esta investigación podría ser de gran utilidad para, en efecto, el estudiantado diagnosticado con TEA de grado 1 y, por extensión, para alumnado ACNEAE, para profesionales que trabajen con alumnado TEA y para expertos en didáctica de lenguas, entre otros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

American Psychiatric Association, DSM-5 Task Force. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5™* (5th ed.). American Psychiatric Publishing, Inc. Recuperado el 7 de julio de https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596

Andreou, M.; Skrimpa, V. (2020). Theory of Mind Deficits and Neurophysiological Operations in Autism Spectrum Disorders: A Review. *Brain Sciences*, 10, 393-405.

Andreou, M.; Tsimpli, I.; Durrleman, S.; Peristeri, E. (2020). Theory of Mind, Executive Functions, and Syntax in Bilingual Children with Autism Spectrum Disorder. *Languages*, 5(4), 67-91.

ARASAAC (2016). Recuperado el 7 de julio de 2024 de https://arasaac.org/

Asteamur (s.f). Recuperado el 6 de julio de 2024 de https://asteamur.org/

Bamicha, V.; Drigas, A. (2022). ToM & ASD: The interconnection of Theory of Mind with the social-emotional, cognitive development of children with Autism Spectrum Disorder. The use of ICTs as an alternative form of intervention in ASD. *Technium Social Sciences Journal*, 13, 42-72.

Calderón, L.; Congote, C.; Richard, S.; Sierra, S.; Vélez, C. (2012). Aportes desde la teoría de la mente y de la función ejecutiva a la comprensión de los trastornos del espectro autista. *Revista CES Psicología*, 5(1), 77-90.

Chahboun, S.; Vulchanov, V.; Saldaña, D.; Eshuis, H.; Vulchanova, M. (2016). Can You Play with Fire and Not Hurt Yourself? A Comparative Study in Figurative Language Comprehension between Individuals with and without Autism Spectrum Disorder. *PLOS ONE*, 11(12), 1-24.

Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de Fraseología Española.* España: Gredos

De Villiers, J.; Myers, B.; Stainton, R. (2010). Differential Pragmatic Abilities and Autism Spectrum Disorders: The Case of Pragmatic Determinants of Literal Content. Pragmatics and Context. *Midwest Studies in Philosophy*, 31, 292-317.

Gernsbacher, M. A.; Pripas-Kapit, S. (2012). Who's missing the point? A commentary on claims that autistic persons have a specific deficit in figurative language comprehension. *Metaphor & Symbol*, 27, 93-105.

Gándara Rossi, C. (2007). Principios y estrategias de intervención educativa en comunicación para personas con autismo: TEACCH. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 27, 173-186.

Girard, P.; Le Maner-Idrissi, G.; Dardier, V.; Seveno, T.; Levenez, C.; Le Sourn-Bissaoui, S. (2021). Compréhension du langage figuré par les enfants et adolescents avec un trouble du spectre de l'autisme: étude longitudinale des processus inférentiels. *Annales Médico Psychologiques*, vol. 181, 5, 403-410.

González Rey, M. I. (2012). De la didáctica de la Fraseología a la Fraseodidáctica. *Paremia*, 21, 67-84.

Hernández Núñez, A.; Camacho Conde, J. A. (2020). Emociones y Autismo: Respuesta educativa a sus necesidades. *Espiral. Cuadernos del Profesorado, 13*(26), 41-53.

Hervás, A. (2017). Desregulación emocional y trastornos del espectro autista. *Revista de neurología*, 64(1), 17-25.

Huéscar Villa, M. (2024). La aplicabilidad de la Fraseodidáctica en la enseñanza-aprendizaje del lenguaje figurado en aprendientes con TEA de grado 1: una revisión de alcance. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 36, 235-246.

Lecheler, M.; Lasser, J.; Vaughan, P.; Leal, J.; Ordetx, K.; Bischofberger, M. (2021). A Matter of Perspective: An Exploratory Study of a Theory of Mind Autism Intervention for Adolescents. *Psychological Reports*, 124(1), 39–53.

López-Florit, L. (2023). Reflexiones sobre los procesos de aprendizaje del alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo en educación primaria. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 7(13), 157-179.

Martí i Tugal, I. (2013). Ajuden les tasques de Teoria de la ment i Pragmàtica en la diferenciació de xiquets amb trastorn pragmàtic del llenguatge i síndrome d'Asperger? *Fòrum de recerca*, 18, 275-292.

Melogno, S.; Pinto, M. A. (2019). Un programme d'intervention pour améliorer la compréhension de métaphores dans le trouble du spectre de l'autisme. *Enfance; Psychologie, Pédagogie, Neuropsychiatrie, Sociologie*, 2(2), 223-239.

Morsanyi, K.; Stamenkovic´, D. (2021). Idiom and proverb processing in autism: a systematic review and meta-analysis. *Journal of Cultural Cognitive Science*, 5, 367-387.

Morsanyi, Kinga, S.; Dušan y Holyoak, K. J. (2020). Metaphor processing in autism: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review*, 57, artículo 100925.

Norbury, C. (2004). Factors Supporting Idiom Comprehension in Children With Communication Disorders. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 47(5), 1179-1193.

Ovelleiro Jimeno, A. (2022). *Gestión de los problemas de conducta en niños con trastorno del espectro autista a través de un programa de educación emocional.* (TFG, Universidad de Valladolid).

Penadés Martínez, I. (ed.) (2019). *Diccionario de Locuciones Idiomáticas del Español Actual* (*DiLEA*). Universidad de Alcalá y Universidad de Cádiz. [versión en línea] https://www.diccionariodilea.es [consulta: 13-06-2024]

Real Academia Española. (2021). *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.) [versión 23.6 en línea]. https://dle.rae.es [consulta: 13-06-2024]

Schaeffer, J.; Abd El-Raziq, M.; Castroviejo, E. *et al.* (2023). Language in autism: domains, profiles and co-occurring conditions. *J Neurak Trasm*, 130, 433-457.

Seco, M.; Andrés, O.; Ramos, G. (2004): *Diccionario fraseológico documentado del español actual*. Madrid: Aguilar.

Solano Rodríguez, M. A. (2019). Aprender la fraseología de una lengua extranjera: una encrucijada entre emoción y metacognición. En Crida Álvarez, A. y Alessandro, A. (Ed.), *Innovación en fraseodidáctica: Tendencias, enfoques y perspectivas*. Frankfurt: Verlag Peter D. Lang, 45-68.

Solano Rodríguez, M. A.; Bielawska, K. (coords.) (2018): *Proyectos de fraseología integrada para la enseñanza de ELE.* Madrid: Instituto Cervantes. Biblioteca fraseológica y paremiológica, serie «Didáctica», n.º 1.

Tordera, J. C. (2007). Trastorno de Espectro Autista: delimitación lingüística. *ELUA*, 21, 1-15.

Van Herwegen, J. V.; Rundblad, G. (2018). A Cross-Sectional and Longitudinal Study of Novel Metaphor and Metonymy Comprehension in Children, Adolescents, and Adults with Autism Spectrum Disorder. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-10.

Vicente, A.; Falkum, I. L. (2021). Accounting for the preference for literal meanings in autism spectrum conditions. *Mind & Language*, 38(1), 1-22.

Vicente, A.; Martín, I. (2021). The literalist bias in the autistic spectrum conditions: review of existing accounts (El sesgo literalista en las condiciones del espectro autista: revisión de las teorías existentes). *Studies in Psychology*, 42(4), 1-36.

Vulchanova, M.; Chahboun, S.; Galindo-Prieto, B.; Vulchanov, V. (2019). Gaze and Motor Traces of Language Processing: Evidence from Autism Spectrum Disorders in Comparison to Typical Controls. *Cognitive Neuropsychology*, 36 (7-8), 383–409.

Vulchanova, M.; Vulchanov, V. (2022). Rethinking Figurative Language in Autism: What Evidence Can We Use for Interventions? *Frontiers in Communication*, vol. 7, article 910850, 1-12.

Wilson, B. J.; Fernandes-Richards, S.; Aarskog, C.; Osborn, T.; Capetillo, D. (2007). The role of emotion regulation in the social problems of boys with developmental delays. *Early Educ Dev*, 18, 201-222.