

La aplicabilidad de la Fraseodidáctica en la enseñanza-aprendizaje del lenguaje figurado en aprendientes con TEA de grado 1: una revisión de alcance

Myriam Huéscar
Universidad de Murcia  

<https://dx.doi.org/10.5209/dill.89158>

Recibido: 09/06/2023 • Revisado: 31/10/2023 • Aceptado: 08/02/2024

ES Resumen. Las personas diagnosticadas de TEA de grado 1 destacan, entre otros factores, por manifestar una excesiva literalidad en la interpretación de todo tipo de lenguaje figurado, fenómeno que se ha estudiado desde la Psicología y la Lingüística; no obstante, no se han encontrado investigaciones en las que se coordinen ambas disciplinas. Diversos autores incluyen las unidades fraseológicas (UF) idiomáticas dentro del lenguaje figurado; sin embargo, tampoco consideran las disciplinas que estudian la naturaleza y la didáctica de estas: la Fraseología y la Fraseodidáctica. Asimismo, estiman pertinente trabajar el lenguaje figurado con este colectivo desde una perspectiva pedagógica. En esta línea, se plantea como objetivo establecer unos fundamentos teóricos desde una perspectiva multidisciplinar con el fin de posibilitar la enseñanza/aprendizaje del lenguaje figurado, considerado como un desafío en la interacción social para las personas del espectro autista de grado 1. Para ello, se ha llevado a cabo una revisión de alcance en la que se han seleccionado 79 publicaciones de *Scielo*, *SemanticScholar*, *ResearchGate*, *Google Scholar*, *Biblioteca Antonio Nebrija de la Universidad de Murcia*, *PubMed* y *Biblioteca fraseológica y paremiológica* sobre el lenguaje figurado en el TEA desde la Psicología, la Lingüística, la Fraseología y la Fraseodidáctica y se han consultado algunas obras lexicográficas, fraseográficas y paremiográficas. Los resultados de esta revisión muestran que, desde la Fraseodidáctica, se puede trabajar el lenguaje figurado con aprendientes con TEA, dado que las UF incluyen todas las manifestaciones del lenguaje figurado (metáforas, metonimias, humor, ironía, sarcasmo, hipérbolos e implicaturas griceanas).

Palabras clave: TEA; lenguaje figurado; Fraseodidáctica; Fraseología.

EN The applicability of Phraseodidactics in the teaching and learning of figurative language in learners with level 1 ASD: a scoping review

EN Abstract. People diagnosed with level 1 ASD stand out, among other features, for showing excessive literalism in the interpretation of all types of figurative language. This phenomenon has been studied from Psychology and Linguistics. Therefore, no papers have been found in which both disciplines are coordinated. Some scholars state that idiomatic PUs are considered to be a manifestation of the figurative language. Notwithstanding, they do not include the fields studying the nature and the didactics of these units: Phraseology and Phraseodidactics. Moreover, they consider it convenient to work on figurative language with this group from a pedagogical perspective. In this line, the objective of this scoping review is to establish theoretical principles from a multidisciplinary perspective in order to enable the teaching and learning of figurative language, considered as a challenge in social interaction for people with level 1 ASD. For this purpose, a scoping review has been carried out in which 79 publications have been selected from *Scielo*, *SemanticScholar*, *ResearchGate*, *Google Scholar*, *Biblioteca Antonio Nebrija*, *PubMed* and *Biblioteca fraseológica y paremiológica* about the figurative language in ASD from Psychology, Linguistics, Phraseology and Phraseodidactics and some lexicographic, phraseographic and paremiographic works have been consulted. The results of this review show that Phraseodidactics enables learners with ASD to work on figurative language, since the PUs include all manifestations of figurative language (metaphors, metonymies, humor, irony, sarcasm, hyperbole and Gricean implicatures).

Keywords: ASD; figurative language; Phraseodidactics; Phraseology

FR L'applicabilité de la Phraséodidactique dans l'enseignement-apprentissage du langage figuratif chez les apprenants atteints de TSA de niveau 1 : une étude exploratoire

FR Résumé. Des personnes atteintes de TSA niveau 1 se distinguent, entre autres, par un littéralisme excessif dans l'interprétation de tous les types de langage figuré. Ce phénomène a été étudié en psychologie et en linguistique, mais sans aucune coordination entre les deux disciplines. Plusieurs auteurs incluent les unités phraséologiques (UP) idiomatiques dans le langage figuré, mais sans tenir compte des domaines qui s'occupent de leur nature et leur didactique : la phraséologie et la phraséodidactique. Ils considèrent de même qu'il est pertinent de travailler le langage figuré avec ledit groupe du point de vue pédagogique. Dans cette optique, l'objectif de cette étude exploratoire est "de jeter quelques assises théoriques du point de vue multidisciplinaire dans le but de permettre l'enseignement/apprentissage du langage figuré, considéré comme un défi dans l'interaction sociale des personnes atteintes du spectre autistique de niveau 1". À cette fin, un examen approfondi a été réalisé à partir de 79 publications sélectionnées dans *Scielo*, *Semantic Scholar*, *ResearchGate*, *Google Scholar*, la *bibliothèque Antonio Nebrija*, *PubMed* et la *Biblioteca fraseológica y paremiológica* du langage figuré chez les TSA depuis la psychologie, la linguistique, la phraséologie et la phraséodidactique. On a consulté également quelques ouvrages lexicographiques, phraséographiques et parémiographiques. Les résultats montrent que, du point de vue de la phraséodidactique, il est possible de travailler sur le langage figuré avec des apprenants atteints de TSA, étant donné que les UP en incluent toutes les manifestations (métaphore, métonymie, humour, ironie, sarcasme, hyperbole et implicatures gricéennes).

Mots-clés: TSA ; langage figuratif ; Phraséodidactique ; Phraséologie

Sumario: 1. Introducción. 2. Método. 2.1. Materiales. 2.2. Procedimiento. 3. Resultados. 3.1. El lenguaje figurado en el trastorno del espectro autista. 3.2. El lenguaje figurado en el marco de la teoría fraseológica. 3.3. La didáctica del lenguaje figurado en el TEA. 4. Discusión y conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: 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.

1. Introducción

En los últimos años, la *American Psychiatric Association* (APA) ha reagrupado las áreas afectadas en el espectro autista en dos, de manera que las personas con TEA presentan "deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos" y "patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades" (American Psychiatric Association, 2013). Pese a que en esta nueva clasificación no se contemplan los rasgos referentes a la comunicación verbal y al lenguaje, las personas diagnosticadas con TEA "presentan un déficit característico en el componente funcional del lenguaje" (Tordera, 2007, p. 4), el cual se manifiesta de distinta forma en el caso de que se asocie o no una discapacidad intelectual. Por consiguiente, cabe diferenciar "las personas autistas que no adquieren el lenguaje" (grado 2 y 3) de "los autistas que adquieren los aspectos formales del lenguaje, pero no el funcional" (Tordera, 2007, p. 4). Este último perfil corresponde al de los individuos con TEA de grado 1, a quienes se les asocia un desarrollo aparentemente típico del lenguaje; no obstante, en numerosas investigaciones, se ha observado que las personas con autismo de grado 1 adquieren y desarrollan habilidades lingüísticas de mayor complejidad, aunque se experimenta un desarrollo atípico en algunas facetas, por ejemplo, en la comprensión y producción del lenguaje figurado, cuyo significado no puede deducirse a partir de la suma del significado de sus componentes (Corpas, 1996 pp. 19-20; Vulchanova *et al.*, 2019, p. 1).

Debido a la tendencia a la interpretación literal del discurso en el espectro autista, hasta hace unos años, se trataba de eludir cualquier uso de lenguaje idiomático en las conversaciones entabladas con personas autistas (Melogno y Pinto, 2019, p. 224). Sin embargo, diversos autores desestiman esta opinión y consideran conveniente trabajar el lenguaje figurado con este colectivo desde un enfoque pedagógico, primordialmente a raíz de que todo tipo de lenguaje figurado se encuentra muy presente en las conversaciones diarias (Kalandadze *et al.*, 2016, p. 2; Solano, 2019, p. 58), por lo que privar a las personas autistas de comprender y utilizar dicho lenguaje derivaría en malentendidos conversacionales y, en definitiva, obstaculizaría más la interacción social a la población autista (Melogno y Pinto, 2019, p. 224).

Las características de los individuos autistas en relación con el lenguaje figurado se han estudiado desde una perspectiva psicológica y lingüística, pero no hemos encontrado estudios en los que converjan ambas disciplinas. Algunos autores de estos estudios hacen referencia a las UF idiomáticas como elementos propios del lenguaje figurado; sin embargo, no aportan un enfoque desde la Fraseología, que es necesario para comprender la naturaleza de estas unidades. Por otra parte, en algunas investigaciones, se señala la necesidad de tratar dichos desafíos desde una perspectiva pedagógica (Van Herwegen y Rundblad, 2018, p. 9; Melogno y Pinto, 2019, p. 224), pero, hasta la fecha, no se ha tenido en cuenta,

por ejemplo, la Fraseodidáctica como posible vía para la adquisición del lenguaje figurado por parte de las personas con TEA, a pesar de que esta disciplina cuenta con cierto recorrido teórico y práctico en relación con la mejora de la competencia fraseológica en el contexto educativo. Mediante este artículo de revisión de alcance, se persigue, precisamente, combinar los resultados alcanzados en estos cuatro ámbitos (Psicología, Lingüística, Fraseología y Fraseodidáctica) para evaluar si la Fraseodidáctica es válida para que las personas autistas de grado 1 puedan aprender el lenguaje figurado mediante la adquisición de una competencia fraseológica que incluya las UF idiomáticas y, por extensión, el resto de formas de lenguaje figurado, tales como la metáfora, la metonimia, el humor, el sarcasmo, la ironía, las hipérboles y las implicaturas griceanas (Chahboun *et al.*, 2016, p. 1; De Villiers, Myers y Stainton, 2010, p. 1; Vulchanova *et al.*, 2019, p. 304; Vulchanova y Vulchanov, 2022, p. 1).

Por ello, se formula como objetivo de esta revisión establecer unos fundamentos teóricos desde una perspectiva multidisciplinar con el fin de posibilitar la enseñanza/aprendizaje del lenguaje figurado, considerado como un desafío en la interacción social para las personas del espectro autista de grado 1.

2. Método

2.1. Materiales

Dado el carácter multidisciplinar del presente trabajo, se examinan un total de 79 publicaciones en inglés, español, francés, italiano y catalán extraídas de diversas fuentes bibliográficas generales y especializadas (*Scielo, SemanticScholar, ResearchGate, Google Scholar, Biblioteca Antonio Nebrija de la Universidad de Murcia, PubMed y Biblioteca fraseológica y paremiológica*). De igual modo, se han utilizado algunas obras lexicográficas, fraseográficas y paremiográficas (*Refranero multilingüe, REDES, Dilea, DLE y Diccionario fraseológico documentado del español actual*) para ejemplificar distintos aspectos relativos a la naturaleza del lenguaje figurado y de las UF.

2.2. Procedimiento

El presente artículo se desarrolla conforme a las directrices PRISMA aplicadas a las revisiones de alcance, las cuales transmiten una visión general de la disciplina de estudio (teorías y conceptos clave) (Tricco *et al.*, 2018). En primera instancia, se establecieron los criterios de inclusión y exclusión para la búsqueda de la bibliografía: se incluyen aquellos artículos de investigación relacionados con el lenguaje figurado en el TEA, con la Fraseología y con la Fraseodidáctica, publicados entre 2003-2023, a excepción de una obra clásica de referencia (Corpas, 1996). En cuanto al perfil de los participantes de los estudios revisados, nos centramos exclusivamente en el lenguaje figurado adquirido en el TEA de grado 1, por ende, se excluyen las publicaciones que tengan como objeto de estudio participantes con TEA de grado 2 o 3; sin embargo, no se hace distinción entre edades, lo que posibilita analizar la evolución de la adquisición del lenguaje figurado en el colectivo objeto de estudio. Asimismo, se estima necesaria la inclusión de estudios completos de distinta índole (cuantitativos, cualitativos o mixtos) y otras obras relevantes, pero carentes de carácter investigador (Rubio y Rubio, 2014; Rubio, 2016a y 2016b; Vega, 2018 y 2020).

En segunda instancia, con el propósito de identificar las fuentes de información que configuran el corpus de esta revisión, se llevaron a cabo distintas estrategias de búsqueda, dependiendo de la disciplina. En el caso de la base de datos *PubMed*, se delimita el proceso de búsqueda a partir de la combinación de distintas palabras clave en inglés y el uso de operadores booleanos (AND, OR y NOT): “Autism” OR “ASD” OR “Autism Spectrum Disorder” AND “Level 1 autism” AND “Figurative language” OR “Idioms” NOT “Level 2 autism” NOT “Level 3 autism”. No obstante, por el enfoque multidisciplinar del artículo, se ha precisado de distintas estrategias de búsqueda en otras fuentes bibliográficas: por ejemplo, se buscó “Fraseología” AND “Fraseodidáctica” en *SemanticScholar*.

En esta primera búsqueda, localizamos 2377 artículos en *SemanticScholar*, 940 en *PubMed*, 416 en *Google Scholar*, 1880 en *ResearchGate*, 15 en *Scielo*, además de las 23 obras impresas procedentes de la *Biblioteca fraseológica y paremiológica* y de la *Biblioteca Antonio Nebrija de la Universidad de Murcia*. Tras esto, se aplican los criterios de elegibilidad mencionados anteriormente para descartar estudios que no cumplan dichos criterios y seleccionar los artículos que, finalmente, se incluirán en nuestro corpus. Por consiguiente, se excluyen 1620 publicaciones por no cumplir el criterio de temporalidad, 2650 por no abordar el objeto de estudio en el resumen o en las conclusiones y 1206 artículos duplicados. Tras una primera lectura, se seleccionan 152 artículos de un total de 5628. En una lectura más detallada, se excluyen 73 investigaciones por no ser relevantes para alcanzar el objetivo planteado; por ende, el corpus se ha reducido a 79 estudios.

3. RESULTADOS

3.1. El lenguaje figurado en el trastorno del espectro autista

Desde el punto de vista de la Psicología y la Lingüística, se han desarrollado numerosas investigaciones intentando exponer las causas de este desarrollo atípico del lenguaje detectado en el espectro autista. En esta revisión, se prestará especial atención a cuatro de estas líneas de investigación:

Tabla 1. Teorías sobre la adquisición del lenguaje figurado por parte de personas con TEA

Líneas de investigación	Autores	Disciplina	Descripción
Teoría de la mente (ToM)	Andreou y Skrimpa (2020) Andreou <i>et al.</i> (2020) Bamicha y Drigas (2022) Calderón <i>et al.</i> (2012) Lecheler <i>et al.</i> (2021) Martí i Tugal (2013)	Psicología	La ToM parte de la capacidad de las personas de inferir los estados mentales de los demás (creencias, deseos, sentimientos o intenciones). Según esta teoría, la dificultad en el TEA en cuanto a la adquisición del lenguaje figurado reside en un desarrollo limitado de dicha capacidad por parte de los individuos con TEA.
Teoría del lenguaje estructural	Gernsbacher y Pripas-Kapit (2012) Morsanyi <i>et al.</i> (2020) Norbury (2004)	Psicología	El hándicap relacionado con la interpretación de enunciados y sintagmas figurados por parte de personas con TEA depende, fundamentalmente, de las habilidades lingüísticas de cada hablante debido a que dichos enunciados suelen recogerse en los diccionarios, es decir, están institucionalizados y forman parte de la competencia lingüística, por lo que no se pueden asociar a un rasgo definitorio del espectro autista, sino a una competencia lingüística deficiente o incompleta.
Teoría pragmática	Chahboun <i>et al.</i> (2016) Ervas (2012) Girard <i>et al.</i> (2021) Kissine, Clin y de Villiers (2016) Morsanyi y Stamenkovic (2021) Murray <i>et al.</i> (2015) Salvador (2019) Schaeffer <i>et al.</i> (2023) Tordera (2007) Vance (2009) Vulchanova <i>et al.</i> (2019) Vulchanova y Vulchanov (2022) White y Nelson (2015)	Psicología	Los retos afrontados por los individuos con TEA en relación con el lenguaje figurado se asocian con deficiencias en las habilidades pragmáticas del lenguaje y en el procesamiento de inferencias pragmáticas. El procesamiento de la información pragmática característica del lenguaje figurado requiere unos procesos inferenciales; por una parte, un análisis semántico y, por otra parte, un análisis contextual, tanto de la situación comunicativa como de las convenciones sociales y la intencionalidad del hablante. Sin embargo, las personas con TEA no suelen recurrir a esos procesos inferenciales en la interpretación del discurso, de ahí que interpreten el discurso de manera literal.
Teoría de la rigidez lingüística	Vicente y Falkum (2021) Vicente y Martín (2021)	Lingüística	La inflexibilidad normalmente observable dentro del espectro autista, por ejemplo, en el seguimiento estricto de rutinas y reglas, se traslada de igual manera a la lengua, entendiéndose esta como un conjunto de normas lingüísticas. Este repertorio de rigideces ante la utilización de las normas lingüísticas dificulta la comprensión de los enunciados idiomáticos.

Fuente: elaboración propia

Aunque la ToM cuenta con numerosos simpatizantes hasta la actualidad (véase *tabla 1*), es objeto de debate dentro del campo de la Psicología y cuenta con numerosos detractores que son de la opinión de que la ToM no es suficiente para explicar las dificultades en el TEA relativas al lenguaje figurado. Por su parte, algunos estudiosos actuales rechazan la hipótesis del lenguaje estructural (por ejemplo: Vicente y Martín, 2021, p. 7), principalmente porque, en ciertas ocasiones, estos desafíos adicionales persisten en personas con TEA de grado 1, a pesar de que el área del lenguaje no sufra alteraciones en el plano gramatical (Chahboun *et al.*, 2016, p. 2; Girard *et al.*, 2021, p. 3; Vance, 2009, p. 7; Vulchanova y Vulchanov, 2022, p. 4). Ante este fenómeno, se introduce la teoría pragmática, la cual sostiene que dichas dificultades se originan en la pragmática del lenguaje, es decir, en la manera en la que el lenguaje se utiliza dentro de situaciones comunicativas determinadas (O’Keeffe *et al.*, 2020, p. 2), y la teoría de la rigidez lingüística, que se apoya en la inflexibilidad cognitiva apreciable entre los sujetos con TEA.

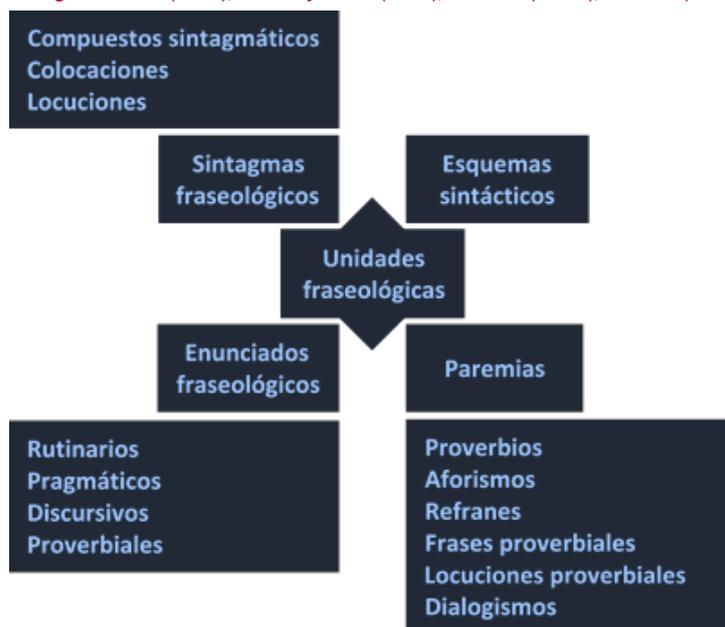
3.2. El lenguaje figurado en el marco de la teoría fraseológica

Las personas del espectro autista presentan un hándicap adicional respecto a la comprensión y producción de las diversas manifestaciones del lenguaje figurado: metáforas, humor, sarcasmo, ironía, actos de habla indirectos,¹ hipérbolos, implicaturas griceanas, metonimia y UF idiomáticas (Chahboun *et al.*, 2016, p. 1; De Villiers, Myers y Stainton, 2010, p. 1; Vulchanova *et al.*, 2019, p. 304; Vulchanova y Vulchanov, 2022, p. 1).

La Fraseología se centra en el estudio de estas últimas (UF), consideradas aquellas combinaciones fijas de palabras que, debido a su frecuencia de uso, se han institucionalizando en la lengua, presentan variaciones en torno a sus componentes léxicos y estructurales y en las que, al igual que ocurre con el resto de formas de lenguaje figurado, su significado normalmente no resulta de la suma de los significados de sus componentes (Corpas, 1996, pp. 19-20), de tal manera que, en la interpretación de dichas unidades, se ha de identificar el significado oculto tras la intencionalidad del hablante (Vulchanova y Vulchanov, 2022, p. 2) y no limitarse a una interpretación semántica literal (Girard *et al.*, 2021, p. 2).

¹ Consideramos que los actos de habla indirectos están incluidos en el concepto de *implicatura griceana*, por lo que en adelante solo haremos mención de las implicaturas griceanas, que representan también los actos de habla indirectos.

Figura 1. Taxonomía de UF según Solano (2012), Sevilla y Crida (2013), Zamora (2004), Pamies (2007) y Gálvez y Sevilla (2021)



Fuente: elaboración propia

Estas expresiones destacan sobre el resto de formas de lenguaje figurado porque se pueden encontrar, en distintas UF, todas las formas de lenguaje figurado citadas anteriormente, como las siguientes, entre otras:

Tabla 2. Unidades fraseológicas que incluyen formas de lenguaje figurado

Forma de lenguaje figurado	UF	Descripción	Autores
Metáfora	<i>A cada cerdo le llega su San Martín</i> (refrán)	Hay dos metáforas: 1) El cerdo representa una persona que se ha comportado indebidamente. 2) El día de San Martín, en el que tiene lugar la matanza del cerdo, es la imagen del justo castigo.	Sevilla y Zurdo (2009)
Metonimia	<i>Por la boca muere el pez</i> (refrán)	Se alude al habla mediante el órgano por el cual se habla, la boca.	Sevilla y Zurdo (2009)
Ironía	<i>Inventar la pólvora</i> (locución verbal)	Se indica que alguien presenta algo como si fuera nuevo, cuando ya es muy conocido por todos	Penadés (2019)
Sarcasmo	<i>Muy conocido en su casa (a la(s) hora(s) de comer</i> (locución adjetival)	Se hace referencia de forma irónica y con una connotación burlesca a una persona poco conocida.	Penadés (2019)
Humor	<i>“Algo es algo”, dijo un calvo cuando encontró un peine sin púas</i> (dialogismo)	Se aconseja tener una actitud positiva ante la vida, pues si un peine es un objeto carente de valor para una persona con alopecia, lo es todavía menos cuando el peine no tiene púas.	Sevilla y Zurdo (2009)
Hipérbole	<i>En los huesos</i> (locución adverbial)	Se basa en una imagen de delgadez extrema (el esqueleto) para expresar que una persona es muy delgada.	RAE (2021)
Implicaturas griceanas	<i>Darse la mano</i> (locución verbal)	Se describe un gesto, pero, realmente se manifiesta implícitamente una señal de paz entre dos personas.	RAE (2021)

Fuente: elaboración propia

Asimismo, existen multitud de variables que afectan al grado de complejidad de las UF, como se describe en la tabla 3:

Tabla 3. Variables que afectan al grado de complejidad de las UF

Variables	Descripción	Autores
Naturaleza idiomática y composicionalidad semántica	Las UF, al igual que las demás formas de lenguaje figurado, se caracterizan por manifestar una naturaleza idiomática en grado variable: 1) UF composicionales o literales: el significado de la UF coincide con el significado literal del sintagma (por ejemplo: el compuesto sintagmático <i>oso polar</i> ; RAE, 2021). 2) UF no composicionales o idiomáticas en grado variable. 2.1) UF con una idiomatización total: el significado de la UF no guarda ninguna relación con la literalidad del sintagma (por ejemplo: la locución verbal <i>estar en las nubes</i> ; RAE, 2021). 2.2) UF con una idiomatización parcial o semiidiomáticas: el significado de la UF procede de elementos con significado literal y elementos con sentido idiomático (por ejemplo: la locución nominal <i>dinero de bolsillo</i> ; Seco et al., 2004)	García-Page (2008) Mellado (2020) Pamies (2007) Sevilla y Crida (2013)
Familiaridad semántica o competencia fraseológica pasiva	Alude a aquellas UF que el usuario de la lengua no utiliza en la producción de su discurso, pero con las que está en contacto a través del uso que se hace de la lengua en su entorno familiar y social. Permite que el proceso que lleva a la automatización de estas sea más sencillo en comparación con la adquisición de UF totalmente desconocidas.	Chahboun et al. (2016) Girard et al. (2021)
Motivación lingüística	Las UF se originan a partir de un motivo concreto, ya sea un referente físico o conceptual. Por ejemplo, el refrán <i>A caballo regalado, no le mires el diente</i> (Sevilla y Zurdo, 2009), se basa en el hecho de que es posible conocer la edad de un caballo por su dentadura y por el desgaste de de la misma; asimismo, se puede conocer si se trata o no de un caballo joven (con un valor económico superior al de un caballo adulto). Por ende, conocer el motivo que da lugar a una UF facilita su comprensión y empleo.	Mellado (2020) Sevilla (2013)
Transparencia y opacidad semántica	Una UF es transparente ² cuando su codificación no dificulta su interpretación semántica; por el contrario, las expresiones opacas ³ sí plantean problemas en su interpretación. Por ende, las expresiones con un grado mayor de transparencia tenderán a la literalidad y a la composicionalidad, mientras que las expresiones con un grado más elevado de opacidad se inclinarán hacia una mayor idiomatización y una menor composicionalidad.	Girard et al. (2021) Mellado (2020) Mogorrón y Meiri (2010) Sevilla (2013)
Variabilidad	Las UF pueden experimentar cierto grado de variabilidad en: 1) Sus componentes léxicos y estructurales (variantes), desde una perspectiva diacrónica (el refrán <i>A caballo regalado, no le mires el dentado</i> es una variante diacrónica de <i>A caballo regalado, no le mires el diente</i> ; Sevilla y Zurdo, 2009), diafásica (<i>a toda hostia</i> es un claro ejemplo de variante diafásica de la UF <i>a toda velocidad</i> debido al cambio de registro; Bosque, 2004) y diatópica (por ejemplo, <i>Barriga llena, no cría mal pensamiento</i> es una variante diatópica procedente de Bolivia del refrán <i>A barriga llena, corazón contento</i> ; Sevilla y Zurdo, 2009). 2) Desautomatizaciones: aquellas variaciones formales, ⁴ semánticas ⁵ y contextuales ⁶ en la forma canónica de una UF concreta que llevan a cabo intencionadamente los usuarios de una lengua para conseguir un efecto expresivo y sorprendente en el receptor del mensaje.	Corpas y Mena (2003) Illán (2021) Llopart (2020) Martí (2015) Mena (2003) Mena (2019) Ovejas (2022) Sevilla y Crida (2013)
Polisemia, homonimia y ambigüedad semántica	La polisemia hace referencia a las UF que cuentan con más de un significado asociado al mismo significante; por ejemplo, la locución verbal <i>hervir la sangre a alguien</i> (RAE, 2021) tiene dos significados que aluden al enfado de alguien y a la fuerza y energía de la juventud. La polisemia no debe confundirse con la homonimia que podemos hallar en algunas UF coincidentes formalmente con combinaciones libres de palabras, pues las UF, a pesar de considerarse estructuras poliléxicas, tienen un único significante, mientras que en las combinaciones libres de palabras, encontramos tantos significantes como palabras; por ejemplo, la locución verbal <i>ponerse las botas</i> (RAE, 2021), que coincide formalmente con el hecho de que alguien se ponga (se calce) las botas cuando se está vistiendo. La homonimia puede generar ambigüedad semántica en la comunicación y dar lugar a malentendidos, puesto que se suele entrelazar una UF con un significado idiomático y una combinación libre de palabras idéntica formalmente a la UF, pero con un significado literal diferente al de la UF.	Ariño y López (2021) Mogorrón y Meiri (2010)

Fuente: elaboración propia

² Un ejemplo es el refrán *En marzo, florecen todos los campos* (Panizo Rodríguez, s.a), el cual alude a la llegada de la primavera, que tiene lugar en marzo.

³ Un ejemplo es la locución verbal *entrar al trapo* (RAE, 2021), utilizada para indicar que alguien responde a las provocaciones de una tercera persona.

⁴ Un ejemplo de desautomatización por modificación de la forma puede ser *Mucho Rudy y pocas nueces*, el cual se origina a partir del refrán de uso actual *Mucho ruido y pocas nueces* (Sevilla y Zurdo, 2009).

⁵ Un ejemplo de desautomatización por modificación del significado puede reflejarse en el siguiente cartel: *Nos encanta que te pongas en su lugar, pero no aquí. Plaza de aparcamiento reservada para personas con movilidad reducida*, en el que, a través de la locución verbal de uso actual *ponerse en el lugar de alguien* (RAE, 2021), se alude simultáneamente al significado canónico e idiomático de la UF (empatizar con las personas con movilidad reducida) y al significado literal de la UF (aparcamiento reservado para las personas con movilidad reducida).

⁶ Un ejemplo de desautomatización de una UF por utilizarla en una situación comunicativa diferente a la habitual podría ser decir el enunciado fraseológico *Colorín colorado*, este cuento se ha acabado (RAE, 2021) en la oficina para expresar que ha concluido la jornada laboral, dado que esta UF se incorpora al final de los cuentos infantiles con el fin de indicar el final de la narración.

3.3. La didáctica del lenguaje figurado en el TEA

Si bien es cierto que los conceptos presentados anteriormente (véase *tabla 5*) afectan a la comprensión y producción de UF de contenido idiomático, tanto a la población neurotípica como a la comunidad autista, el proceso de adquisición de la competencia fraseológica difiere entre ambos perfiles.

Tabla 4. La comprensión de enunciados idiomáticos por parte de personas neurotípicas y personas con TEA

	Edad	Tipo de comprensión	Autores
Personas neurotípicas	< 5 años	Interpretación literal	Pulido <i>et al.</i> (2007)
	5 - 10 años	Los niños empiezan a comprender algunas expresiones idiomáticas más transparentes	Pulido <i>et al.</i> (2007)
	> 10 años	Persisten las dificultades en algunas facetas: fraseología especializada (textos jurídicos, científico-técnicos, etc.) fraseología en textos generales de una lengua extranjera (LE)	García (2019); García (2020); González (2019); Huéscar (2022); Leal (2013); Macías (2019); Mena (2019); Mogorrón (2019); Nguyen (2019); Sevilla (2019); Solano y Bielawska (2018); Szyndler (2015); Valero (2021); Zamora (2004)
Personas con TEA	Niños, adolescentes y adultos	Experimentan dificultades en el plano lingüístico-pragmático prácticamente a lo largo de toda su vida.	Chahboun <i>et al.</i> (2016); Girard <i>et al.</i> (2021); Nelson (2015); Schaeffer <i>et al.</i> (2023); Vance (2009); Vicente y Falkum (2021); Villiers, Myers y Stainton (2010); Vulchanova y Vulchanov (2022)

Fuente: elaboración propia

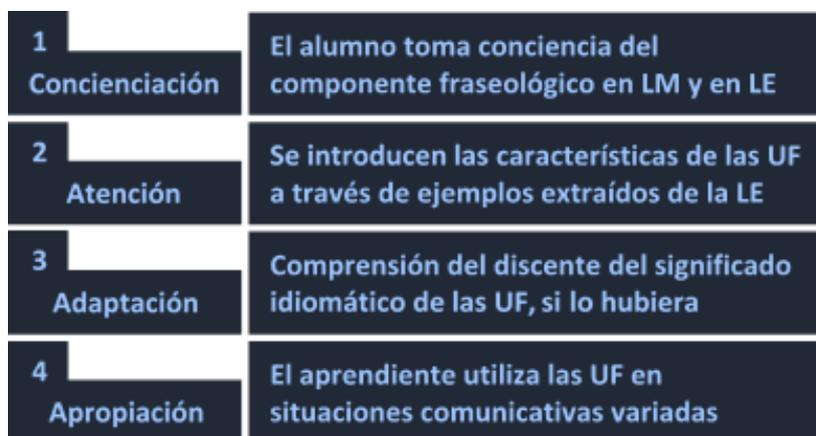
La tendencia presente en el espectro autista, según la cual las habilidades lingüístico-pragmáticas evolucionan de manera más tardía y lenta (Girard *et al.*, 2021, p. 2), abre una puerta para trabajar las UF idiomáticas y demás manifestaciones de lenguaje figurado a partir de programas de intervención (Melogno y Pinto, 2019, p. 224; Van Herwegen y Rundblad, 2018, p. 9), cuyo objetivo último sea que estas destrezas puedan desarrollarse adecuadamente desde edades muy tempranas, del mismo modo que se trabajan las habilidades sociales en el aula (March *et al.*, 2018). Las intervenciones elaboradas por Melogno y Pinto (2019), Salvador (2019), Santos (2022) y Vance (2009) son un claro reflejo de este intento por tratar el lenguaje figurado desde el aula. A estas intervenciones cabe añadir, además, los esbozos propuestos por padres o madres de niños y adolescentes dentro del espectro autista, los cuales pretenden fomentar el aprendizaje de distintas UF idiomáticas (Rubio y Rubio, 2014; Rubio, 2016a y 2016b; Vega, 2018 y 2020).

La disciplina que aborda la didáctica de las UF recibe el nombre de *Fraseodidáctica* (González, 2012, p. 68), que presenta aplicaciones prácticas muy diversas, aunque en la producción científica actual se muestra un mayor interés por el aprendizaje de LE (García Alañón, 2019; García Benito, 2020; González, 2019; Huéscar, 2022; Leal, 2013; Macías, 2019; Mena, 2019; Mogorrón, 2019; Nguyen, 2019; Sevilla, 2019; Solano, 2019; Solano y Bielawska, 2018; Szyndler, 2015; Valero, 2021; Zamora, 2004).

Adquirir una buena competencia fraseológica permite que se alcance una competencia comunicativa completa, teniendo en cuenta que la utilización inapropiada de las UF puede resultar en una ruptura de las convenciones sociales, lo que puede suponer malentendidos conversacionales (Szyndler, 2015, p. 202).

En este sentido, la Fraseodidáctica podría introducirse en el ámbito educativo con el objetivo de atender las necesidades existentes en el espectro autista relacionadas con la interpretación del sentido idiomático en su lengua materna (LM). Solano (2019, p. 56) identifica cuatro fases pedagógicas para tratar las UF de una LE en el aula, que también son aplicables al proceso de enseñanza/aprendizaje de las UF y demás formas de lenguaje figurado en la LM.

Figura 2. Fases pedagógicas para la enseñanza/aprendizaje de UF (Solano, 2019)



Fuente: elaboración propia

En la *figura 3*, se valorarán las propuestas de intervención y los trabajos nombrados anteriormente con el fin de conocer en qué grado se cubren las distintas fases de Solano (2019).

Figura 3. Relación de propuestas de intervención y obras destinadas a la adquisición del lenguaje figurado con el cumplimiento o no de las fases pedagógicas de Solano (2019) (1: concienciación; 2: atención; 3: adaptación; 4: apropiación)

Melgno y Pinto (2019)	1	2	3	4	Santos (2022)	1	3	
Programa de intervención para mejorar la interpretación del lenguaje figurado de un alumno con TEA					Propuesta de intervención para mejorar las habilidades pragmáticas y la comunicación en alumnos con TEA			
Se trabaja la identificación, comprensión y producción de metáforas creativas mediante asociaciones temáticas TEA					Se trabaja la comprensión del humor mediante chistes			
Vance (2009)	1	2	3	4	Salvador (2016)	1	3	4
Propuesta de intervención para promover la identificación, comprensión y producción de UF inglesas idiomáticas					Programa de intervención para mejorar la interpretación del lenguaje figurado de un alumno con TEA			
Vega (2018, 2020)	1		3		Rubio y Rubio (2014); Rubio (2016a, 2016b)	1	3	
Libro de ilustraciones para explicar el significado de UF					Libro de ilustraciones para explicar el significado de UF idiomáticas			

Fuente: elaboración propia

4. Discusión y conclusiones

El hándicap que supone la comprensión y producción del lenguaje figurado para las personas con TEA se ha estudiado desde la Psicología y la Lingüística (véase *tabla 1*); no obstante, no se han hallado estudios multidisciplinares, por lo que las teorías que hemos encontrado no parecen abordar de forma completa esta cuestión. El hecho de que, en ocasiones, estos desafíos persistan en individuos con TEA con habilidades lingüísticas aparentemente intactas lleva a pensar que dichos desafíos se vinculan con aspectos pragmáticos, dado que se tiene en consideración el uso del lenguaje en situaciones comunicativas concretas, la intencionalidad de los participantes en la comunicación y elementos no lingüísticos, como las convenciones sociales, entre otros, por lo que se debe tener en cuenta algo más que el lenguaje *per se*. De este modo, consideramos que son los factores pragmáticos los que tienen un mayor peso en el proceso de interpretación del lenguaje figurado.

Algunos autores mencionan las UF como uno de los rasgos característicos del lenguaje figurado (véase *sección 3.2*). Efectivamente, estas unidades presentan cierto nivel de complejidad (véase *tabla 3*) que puede dificultar su comprensión y utilización, además de la comprensión y producción del discurso en el que se insertan estas UF, lo que podría derivar en malentendidos conversacionales y frustración por parte de la persona que intenta mantener la comunicación sin éxito.

En las UF se recogen todos los rasgos que, según los autores consultados, caracterizan al lenguaje figurado (metáforas, metonimias, hipérboles, humor, sarcasmo, ironía e implicaturas), de modo que alcanzar una competencia fraseológica conlleva una mejora en la comprensión y producción de todas las manifestaciones del lenguaje figurado (véase *tabla 2*).

Por otra parte, la Fraseodidáctica se está aplicando desde hace algún tiempo a la enseñanza/aprendizaje de las UF en asignaturas de LE y, también, en LM debido a que, en algunas facetas, el lenguaje figurado puede apreciarse como un gran reto para los discentes neurotípicos, aunque estos adquieran de forma innata la mayor parte del lenguaje figurado a edades muy tempranas en su LM, mientras que el alumnado con TEA presenta dificultades en la adquisición del lenguaje figurado de su LM, incluso, en la edad adulta, por lo que este último grupo experimenta un desarrollo y una adquisición más tardía de dichas habilidades (véase *tabla 4*). Respecto al lenguaje figurado y al TEA, se han propuesto algunos programas de intervención y se han publicado algunos materiales; sin embargo, el número de estas propuestas es muy limitado, además de que se centran en trabajar las fases relativas a la comprensión de este lenguaje, obviando las etapas destinadas a la producción y posterior automatización de estas unidades (véase *figura 3*); por otra parte, desconocemos si se ha evaluado su validez en la práctica docente.

Insistiendo en todo lo anterior, la Fraseodidáctica podría jugar un papel clave para atender las necesidades existentes en el TEA respecto a la comprensión y uso del lenguaje figurado y podría incluirse en propuestas de intervención psicopedagógicas con el fin de fomentar la enseñanza/aprendizaje de UF idiomáticas y, por extensión, del resto de formas de lenguaje figurado principalmente porque, en las UF, se recoge buena parte de las formas de lenguaje figurado (véase *tabla 2*).

De esta manera, se considera alcanzado el objetivo propuesto para esta revisión, “establecer unos fundamentos teóricos desde una perspectiva multidisciplinar con el fin de posibilitar la enseñanza/aprendizaje del lenguaje figurado, considerado como un desafío en la interacción social para las personas del espectro autista de grado 1”, puesto que se ha abordado la dificultad de comprender el lenguaje figurado en el TEA y su didáctica desde la Psicología, la Lingüística, la Fraseología y la Fraseodidáctica.

Esta revisión de alcance se ha visto limitada por el reducido número de investigaciones referentes a la adquisición del lenguaje figurado por parte de personas con TEA de grado 1, a lo que cabría añadir que estos estudios se han centrado en la comprensión del lenguaje figurado sin tener en cuenta las habilidades activas que intervienen en la producción de dicho lenguaje. Del mismo modo, tal como se ha comentado, las propuestas de intervención psicopedagógicas son muy escasas y presentan carencias importantes.

A partir de los resultados obtenidos en esta revisión, se podrían llevar a cabo investigaciones relacionadas con la producción del lenguaje figurado en autistas, así como diseñar, implementar y valorar intervenciones en el aula sobre aspectos generales y concretos del lenguaje figurado.

Esta revisión puede resultar de interés para investigadores, docentes, terapeutas, orientadores, maestros de PT y de AL y, en general, a todos los profesionales que traten con personas autistas.

5. 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. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Andreou, Maria y Skrimpa, Vasileia (2020). Theory of Mind Deficits and Neurophysiological Operations in Autism Spectrum Disorders: A Review. *Brain Sciences*, 10, 393-405. <https://doi.org/10.3390/brainsci10060393>
- Andreou, Maria; Tsimpli, Ianthi; Durreleman, Stephanie y Peristeri, Eleni (2020). Theory of Mind, Executive Functions, and Syntax in Bilingual Children with Autism Spectrum Disorder. *Languages*, 5(4), 67-91. <https://doi.org/10.3390/languages5040067>
- Ariño, Andrea y López, Natalia (2021). Reflexiones metodológicas en torno a la Semántica: el caso de la ambigüedad y la sinonimia. *Didáctica. Lengua y literatura*, 33, 83-94. <https://doi.org/10.5209/dida.77659>
- Bamicha, Victoria y Drigas, Athanasios (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. <https://doi.org/10.47577/tssj.v33i1.6845>
- Bosque, Ignacio (2004). *REDES. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Madrid: Ediciones SM.
- Calderón, Liliana; Congote, Catalina; Richard, Shanel; Sierra, Sara y Vélez, Catalina (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. <https://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/2074>
- Chahboun, Sobh; Vulchanov, Valentin; Saldaña, David; Eshuis, Hendrik y Vulchanova, Mila (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. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0168571>
- Corpas, Gloria (1996). *Manual de Fraseología Española*. Madrid: Gredos.
- Corpas, Gloria y Mena, Florentina (2003). Aproximación a la variabilidad fraseológica de las lenguas alemana, inglesa y española, *ELUA: Estudios de Lingüística Universidad de Alicante*, 17, 181-201. <https://doi.org/10.14198/ELUA2003.1710>
- De Villiers, Jessica; Myers, Brooke y Stainton, Robert (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. <https://doi.org/10.1111/j.1475-4975.2007.00151.x>
- Ervas, Francesca (2012). Sperimentare la pragmatica filosofica. Una ridefinizione delle competenze comunicative nel linguaggio figurato. *Reti, Saperi, Linguaggi*, 4(1), 2279-7777.
- Gálvez, Alba y Sevilla, Manuel (2021). Los límites difusos entre compuestos sintagmáticos, colocaciones y locuciones. *Roczniki Humanistyczne*, 69(8), 57-74. <https://doi.org/10.18290/rh21698-5>
- García, Aroa (2019). Retención eficiente del léxico idiomático en L2 a través de la descomposición de las expresiones idiomáticas. En Carlos Crida y Arianna Alessandro (Eds.), *Innovación en fraseodidáctica: Tendencias, enfoques y perspectivas* (pp. 159-173). Frankfurt: Verlag Peter D. Lang.
- García, Ana Belén (2020). Fraseodidáctica. Marcos situacionales para trabajar los Enunciados Fraseológicos en la clase de PLE para hispanohablantes. *Quaderns de Filologia: Estudis Lingüístics*, 25, 135-149. <https://doi.org/10.7203/qlf.0.19076>
- García-Page, Mario (2008). *Introducción a la Fraseología española. Estudio de las locuciones*. Barcelona: Anthropos.
- Gernsbacher, Morton Ann, y Pripas-Kapit, Sarah (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. <https://doi.org/10.1080/10926488.2012.656255>
- Girard, Pauline; Le Maner-Idrissi, Gaïd; Dardier, Virgine; Seveno, Tanguy; Levenez, Catherine y Le Sourn-Bissaoui, Sandrine (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. Revue Psychiatrique*, 181(5), 403-410. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2021.12.019>
- González, María Isabel (2012). De la didáctica de la Fraseología a la Fraseodidáctica. *Paremia*, 21, 67-84.
- González, María Isabel (2019). Proceso de elaboración de un método en Fraseodidáctica del FLE: de la concepción a la experimentación. En Carlos Crida y Arianna Alessandro. (Eds.), *Innovación en Fraseodidáctica: Tendencias, enfoques y perspectivas* (pp. 25-43). Frankfurt: Verlag Peter D. Lang.

- Huésca, Myriam (2022). La enseñanza/aprendizaje de los fraseologismos ingleses en Educación Secundaria. *Paremia*, 32, 111-121.
- Illán, María del Rosario (2021). Humor y desautomatización fraseológica. *Estudios de Lingüística del Español*, 43, 123-144. <https://raco.cat/index.php/Elies/article/view/391876>
- Kalandadze, Tamar; Norbury, Courtenay; Naerland, Terje y Naess, Kari-Anne B. (2016). Figurative language comprehension in individuals with autism spectrum disorder: A meta-analytic review. *Autism*, 22(2), 99-117. <https://doi.org/10.1177/1362361316668652>
- Kissine, Mikhail; Clin, Elise y de Villiers, Jessica (2016). La pragmatique dans les troubles du spectre autistique: développements récents. *Médecine/Sciences*, 32, 874-878. <https://doi.org/10.1051/medsci/2016321001>
- Leal, María Jesús (2013). Estrategias para la enseñanza y aprendizaje de la fraseología en español como lengua extranjera. *Paremia*, 22, 161-170.
- Lecheler, Mishon; Lasser, Jon; Vaughan, Phillip; Leal, Jesi; Ordetx, Kirstina y Bischofberger, Michelle (2021). A Matter of Perspective: An Exploratory Study of a Theory of Mind Autism Intervention for Adolescents. *Psychological Reports*, 124(1), 39-53. <https://doi.org/10.1177/00332941198981>
- Llopart, Elisabeth (2020). Desautomatización fraseológica: de la norma a la creatividad. *CLINA*, 6(2), 119-136. <https://doi.org/10.14201/clina202062119136>
- Macías, Elena (2019). Fraseodidáctica especializada: la enseñanza del francés jurídico a través de las unidades fraseológicas. En Carlos Crida Álvarez y Arianna Alessandro (Eds.), *Innovación en Fraseodidáctica: Tendencias, enfoques y perspectivas* (pp. 177-191). Frankfurt: Verlag Peter D. Lang.
- March, Inmaculada; Montagut, Maite; Pastor, Gemma y Fernández, María Inmaculada (2018). Intervención en habilidades sociales de los niños con trastornos de espectro autista: una revisión bibliográfica. *Papeles del Psicólogo*, 39(2), 140-151. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2018.2859>
- Martí i Tugal, Irene (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. <http://dx.doi.org/10.6035/ForumRecerca.2013.17>
- Martí, Manuel (2015). La búsqueda de sentido en la desautomatización fraseológica. En Pedro Mogorrón Huerta y Fernando Navarro Domínguez (Eds.), *Fraseología, Didáctica y Traducción* (pp. 117-136). Frankfurt: Verlag Peter D. Lang.
- Mellado Blanco, Carmen (2020). ¿Qué es la idiomaticidad? En Suzete Silva (Ed.), *Fraseología & cía: Entabulando diálogos reflexivos* (pp. 229-256). Portugal: Pontes Editores.
- Melogno, Sergio y Pinto, Maria Antonietta (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. <https://doi.org/10.3917/enf2.192.0223>
- Mena, Florentina (2003). En torno al concepto de desautomatización fraseológica: aspectos básicos. *Tonos Digital: Revista de Estudios Filológicos*, 5, 131-158.
- Mena, Florentina (2019). La enseñanza de las unidades fraseológicas desautomatizadas en LE. En Carlos Crida y Arianna Alessandro (Eds.), *Innovación en Fraseodidáctica: Tendencias, enfoques y perspectivas* (pp. 113-133). Frankfurt: Verlag Peter D. Lang.
- Mogorrón, Pedro (2019). Análisis de las unidades fraseológicas que aparecen en los manuales de E.L.E. En Carlos Crida y Arianna Alessandro (Eds.), *Innovación en Fraseodidáctica: Tendencias, enfoques y perspectivas* (pp. 69-90). Frankfurt: Verlag Peter D. Lang.
- Mogorrón, Pedro y Mejri, Salah (Dirs.). (2010). *Opacité, idiomatité, traduction*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Morsanyi, Kinga; Stamenkovic, Dušan y Holyoak, Keith J. (2020). Metaphor processing in autism: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review*, 57, 100925. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100925>
- Morsanyi, Kinga y Stamenkovic, Dušan (2021). Idiom and proverb processing in autism: a systematic review and meta-analysis. *Journal of Cultural Cognitive Science*, 5, 367-387. <https://doi.org/10.1007/s41809-021-00079-4>
- Murray, Constanza; Tobar, Anita; Villablanca, Fanny y Soto, Guillermo (2015). El componente pragmático en adultos con síndrome de Asperger: Actos de habla indirectos, metáforas y coerción aspectual. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 53(1), 35-58. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832015000100003>
- Nguyen, Thi Kim Dung (2019). Traducción pedagógica: una metodología apta para la didáctica de las unidades fraseológicas. En Carlos Crida y Arianna Alessandro (Eds.), *Innovación en Fraseodidáctica: Tendencias, enfoques y perspectivas* (pp. 193-218). Frankfurt: Verlag Peter D. Lang.
- Norbury, Courtenay (2004). Factors Supporting Idiom Comprehension in Children with Communication Disorders. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 47(5), 1179-1193. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004\)087](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004)087)
- O'Keefe, Anne; Clancy, Brian y Adolphs, Svenja (2020). *Introducing Pragmatics in use*. Routledge.
- Ovejas, Vanesa (2022). Aproximación a la desautomatización de los pragmatemas en Twitter. *FRASEOLEX*, 1, 140-157. <https://doi.org/10.5565/rev/fraseolex.35>
- Pamies, Antonio (2007). De la idiomaticidad y sus paradojas. En Germán Conde Tarrío (Ed.), *Nouveaux apports à l'étude des expressions figées* (pp. 173-204). Proximités E.M.E.
- Panizo, Juliana (s.a.). *Refranes relacionados con el calendario agrícola*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/refranes-relacionados-con-el-calendario-agricola/html/>

- Penadés, Inmaculada (Ed.). (2019). *Diccionario de Locuciones Idiomáticas del Español Actual (DiLEA)*. Universidad de Alcalá y Universidad de Cádiz. <http://www.diccionariodilea.es/>
- Pulido, Loïc; Iralde, Lydie y Weil-Barais, Annick (2007). La compréhension des expressions idiomatiques à 5 ans: une étude exploratoire. *Enfance*, 59(4), 339-355. <https://doi.org/10.3917/enf.594.0339>
- Real Academia Española (2021). *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.) [versión 23.6 en línea]. <https://dle.rae.es>
- Rubio, Irene y Rubio, Mónica (2014). *Frasas con doble sentido para niños con TGD y otras dificultades para interpretar el lenguaje. Cuaderno 1. Como sardinas en lata*. Madrid: Editorial GEU.
- Rubio, Irene (2016a). *Frasas con doble sentido para niños con TGD y otras dificultades para interpretar el lenguaje. Cuaderno 2. Estoy como un flan*. Madrid: Editorial GEU.
- Rubio, Irene (2016b). *Frasas con doble sentido para niños con TGD y otras dificultades para interpretar el lenguaje. Cuaderno 3. Todo está patas arriba*. Madrid: Editorial GEU.
- Salvador, Alba (2019). *Diseño de una propuesta de intervención psicopedagógica inclusiva con una alumna con Trastorno del Espectro Autista (TEA)* [tesis de máster, Universitat Jaume I]. Repositori Universitat Jaume I. <http://hdl.handle.net/10234/183674>
- Santos, Alba (2022). *Estimulación del lenguaje en TEA: propuesta de intervención para mejorar la pragmática* [trabajo fin de grado, Universidad de Valladolid]. Repositorio Documental Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/56856>
- Schaeffer, Jeannette; Abd El-Raziq, Muna; Castroviejo, Elena et al. (2023). Language in autism: domains, profiles and co-occurring conditions. *Journal of Neural Transmission*, 130, 433-457. <https://doi.org/10.1007/s00702-023-02592-y>
- Seco, Manuel; Andrés, Olimpia y Ramos, Gabino (2004). *Diccionario fraseológico documentado del español actual*. Madrid: Aguilar.
- Sevilla, Julia y Crida, Carlos (2013). Las paremias y su clasificación. *Paremia*, 22, 105-114.
- Sevilla, Julia y Zurdo, María Teresa (Dirs.). (2009). *Refranero multilingüe*. Centro Virtual Cervantes (Instituto Cervantes). <http://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/>
- Sevilla, Manuel (2013). Opacidad y motivación de las unidades fraseológicas en la didáctica de la traducción. En Pedro Mogorrón, Daniel Gallego, Paola Masseur, y Miguel Tolosa (Eds.), *Fraseología, Opacidad y Traducción* (pp. 179-192). Frankfurt: Verlag Peter D. Lang.
- Sevilla, Manuel (2019). El aula invertida en la enseñanza/aprendizaje de la Fraseología para la traducción de textos científico-técnicos. En Carlos Crida Álvarez y Arianna Alessandro (Eds.), *Innovación en fraseodidáctica: Tendencias, enfoques y perspectivas* (pp. 237-261). Frankfurt: Verlag Peter D. Lang.
- Solano, María Ángeles (2012). Las unidades fraseológicas del francés y del español: tipología y clasificación. *Paremia*, 22, 117-128.
- Solano, María Ángeles (2019). Aprender la fraseología de una lengua extranjera: una encrucijada entre emoción y metacognición. En Carlos Crida y Arianna Alessandro (Eds.), *Innovación en fraseodidáctica: Tendencias, enfoques y perspectivas* (pp. 45-68). Verlag Peter D. Lang.
- Solano, María Ángeles y Bielawska, Karolina (Coords.). (2018). *Proyectos de fraseología integrada para la enseñanza de ELE*. Instituto Cervantes.
- Szyndler, Agnieszka (2015). La fraseología en el aula de E/LE: ¿un reto difícil de alcanzar? Una aproximación a la Fraseodidáctica. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 197-216. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50867
- Tricco, Andrea C.; Lillie, Erin; Zarin, Wasifa; O'Brien, Kelly K.; Colquhoun, Heather; Levac, Danielle; Moher, David; Peters, Micah D. J.; Horsley, Tanya; Weeks, Laura; Hempel, Susanne et al. (2018). PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): checklist and explanation. *Annals of Internal Medicine*, 169(7), 467-473. <https://doi.org/10.7326/M18-0850>
- Tordera, Juan Carlos (2007). Trastorno de Espectro Autista: delimitación lingüística. *ELUA: Estudios de Lingüística Universidad de Alicante*, 21, 1-15. <https://doi.org/10.14198/ELUA2007.21.15>
- Valero, Pilar (2021). Enseñanza de los refranes a usuarios de nivel A1 de español. *Paremia*, 31, 10-68.
- Van Herwegen, Jo Van y Rundblad, Gabriella (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. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00945>
- Vance, Elisabeth M. (2009). *Idiom Intervention for Children with Autism*, [tesis de máster, Pennsylvania State University]. Penn State University Press. https://etda.libraries.psu.edu/files/final_submissions/1813
- Vega, María (2018). *Superhéroes literales: Glosario de frases hechas*. Madrid: Editorial Adarve.
- Vega, María (2020). *Superhéroes literales volumen 2: Glosario de frases hechas*. Madrid: Editorial Adarve.
- Vicente, Agustín y Falkum, Ingrid Lossius (2021). Accounting for the preference for literal meanings in autism spectrum conditions. *Mind & Language*, 38(1), 1-22. <https://doi.org/10.1111/mila.12371>
- Vicente, Agustín y Martín, Isabel (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. <https://doi.org/10.1080/02109395.2021.1909248>
- Vulchanova, Mila; Chahboun, Sobh; Galindo-Prieto, Beatriz y Vulchanov, Valentin (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. <https://doi.org/10.1080/02643294.2019.1652155>
- Vulchanova, Mila y Vulchanov, Valentin (2022). Rethinking Figurative Language in Autism: What Evidence Can We Use for Interventions? *Frontiers in Communication*, 7, 910850. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2022.910850>

- White, Elisabeth M. y Nelson, Keith E. (2015). Trajectories of pragmatic and nonliteral language development in children with autism spectrum disorders. *Journal of Communication Disorders*, 54, 2-14. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2015.01.001>
- Zamora, Pablo (2004). La fraseología italiana y su enseñanza-aprendizaje. *Paremia*, 13, 126-136.