

**MÁSTER EN ESTUDIOS AVANZADOS SOBRE EL
LENGUAJE, LA COMUNICACIÓN Y SUS PATOLOGÍAS**

CURSO ACADÉMICO 2021 – 2022

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

**¿CÓMO SE ABORDA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO
LENGUA EXTRANJERA EN ALUMNADO CON TRASTORNO
DEL ESPECTRO AUTISTA?**

M^a PILAR BOSQUE TORRENTE

24 de Junio de 2021

Vº Bº Y PLACE DEL TUTOR/A
(fecha y firma)

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN, HUESCA

Declaración de autoría

Declaro que he redactado el trabajo “¿cómo se aborda la enseñanza del inglés como lengua extranjera con alumnado en alumnado del espectro autista?” para la asignatura de Trabajo de Fin de Máster en el curso académico 2020 - 2021 de forma autónoma, con la ayuda de las fuentes y la literatura citadas en la bibliografía, y que he identificado como tales todas las partes tomadas de las fuentes y de la literatura indicada, textualmente o conforme a su sentido

Firma

A handwritten signature in black ink, appearing to read "María Pina". The signature is stylized with a large initial 'M' and a long horizontal flourish at the end.

Fecha

24 de Junio de 2021

INDICE

1.- INTRODUCCIÓN.....	5
2.- LA INCLUSIÓN COMO PUNTO DE PARTIDA.....	7
3.- ALUMNADO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (CARACTERISTICAS, ESTILOS DE APRENDIZAJE, COMUNICACIÓN Y LENGUAJE EN TEA...)	10
3.1.- DESARROLLO LINGÜÍSTICO EN NIÑOS TEA	13
4.-ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA/LENGUA EXTRANJERA	17
4.1.- ENSEÑANZA DEL INGLÉS A ALUMNADO CON TEA.....	21
4.1.1.- ¿Las personas autistas son capaces de producir la interlengua en el aprendizaje de una segunda lengua?.....	22
5.- DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	29
5.1.- OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN.....	29
5.2.- DISEÑO METODOLÓGICO.....	29
5.3.-TÉCNICAS.....	30
5.3.1.- ¿Cómo se ha planificado este estudio mediante el uso de entrevistas?	31
5.4.- MUESTRA	32
6.- RESULTADOS	32
7.- DISCUSIÓN.....	41
8.- CONCLUSIONES	44
9.- BIBLIOGRAFÍA.....	47
10.- ANEXOS	53

RESUMEN

En el presente escrito se quiere explorar cómo es el aprendizaje de un idioma extranjero en alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Cuando hay un alumno con necesidades educativas especiales, una de las primeras áreas que se eliminan de su formación académica es la lengua extranjera y más concretamente, en el caso del alumnado TEA, ya que presentan, habitualmente, dificultades en el área del lenguaje. Al principio se planteó la realización de una revisión sistemática, sin embargo, aunque se encontró literatura científica sobre el tema, no era un tema ampliamente explorado. De esta forma, partiendo de la bibliografía revisada en un primer momento nos preguntamos cómo se enfrentan a la enseñanza del inglés como segunda lengua con alumnado TEA distintas maestras de educación primaria e infantil, así como las problemáticas y estrategias que se plantean para afrontar la enseñanza de una segunda lengua a alumnado de las citadas características. Para ello, se realiza una investigación de corte cualitativo en la que se recoge a través de entrevistas en profundidad la experiencia de las maestras en el citado ámbito.

PALABRAS CLAVE: Autismo, aprendizaje del inglés, inclusión, respuesta educativa, Necesidades Educativas Especiales.

ABSTRACT

In this writing we want to explore how is the learning of a foreign language in students with Autism Spectrum Disorder (ASD). When there is a student with special educational needs, one of the first areas that are eliminated from their academic training is the foreign language and more specifically since children with autism usually present difficulties in the area of language. At first, a systematic review was proposed, however, although scientific literature was found on the subject, it was not a widely explored subject. In this way, starting from the bibliography reviewed at first, we ask ourselves how different primary and pre-school teachers face the teaching of English as a second language with ASD students, as well as the problems and strategies that are proposed to face the teaching of a second language to students of the aforementioned characteristics. For this, a qualitative investigation is carried out in which the experience of the teachers in this field is collected through in-depth interviews.

KEY WORDS: Autism, English learning, inclusion, educational response, Special educational needs.

1.- INTRODUCCIÓN

El dominio de más de una lengua es una necesidad del S.XXI, tanto para vivir en una sociedad plurilingüe como para acceder al mundo laboral. En España, el Ministerio de Educación y el British Council acordaron en 1996 un Convenio de Colaboración para establecer un currículo completo en diferentes centros educativos españoles en los que la lengua inglesa sería un idioma vehicular en algunas asignaturas. Se pretende fomentar el conocimiento de ambas culturas y la adquisición de ambos idiomas a través de la instrucción de contenidos. El aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera (AICLE, CLIL en inglés) consiste en que los alumnos aprenden una lengua extranjera de forma natural, mediante contextos comunicativos reales. Uno de los objetivos principales de este programa es lograr una mayor competencia comunicativa en lenguas extranjeras de todo el alumnado, según concluyen Francisco Gallardo y María Martínez (2013). En este objetivo no hay distinciones para el alumnado con necesidades educativas especiales, por lo que una pregunta pertinente sería ¿cómo se está planteando la enseñanza de este programa para alumnos con NEE? Desde una perspectiva inclusiva, es importante considerar una forma de aprendizaje diferente para este alumnado, que recoja sus características individuales cara a un aprendizaje más personalizado y adaptado a sus dificultades para que sean capaces de lograr los mismos objetivos de etapa que sus iguales. Es importante que este proceso de enseñanza-aprendizaje, al igual que el resto de los alumnos, se base en un andamiaje para reducir las posibilidades de error a la vez que se estimule los esfuerzos del alumno por avanzar, siendo el aprendiz el protagonista en el proceso de construcción de su aprendizaje en condiciones propicias (Delmastro, A. L., 2008).

La enseñanza bilingüe en el marco del programa AICLE está basada en la comunicación, el contenido, el conocimiento y la cultura, estos cuatro componentes se abrevian como las 4Cs. ¿Por qué es importante este aspecto? Hoy en día, como se nombra con anterioridad, no saber inglés es un factor excluyente en la mayoría de los ámbitos de nuestra sociedad y si a eso añadimos tener algún tipo de necesidad educativa especial (en adelante NEE), puede ser otro factor excluyente cara al sistema educativo y al mundo laboral. Esta última idea remite a pensar en el concepto de inclusión, más concretamente, en la inclusión educativa. La Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Declaración Mundial sobre Educación pautan el apoyo pedagógico para atender a los estudiantes con NEE, concretamente, discapacidad y capacidades

excepcionales en el contexto de la educación inclusiva, la cual contribuirá a la formación de sociedades más justas, solidarias y democráticas. Los factores anteriores incrementarían la calidad y equidad de la educación.

La educación es un derecho y para garantizarlo, todas las personas deben tener acceso a él, pero no vale cualquier tipo de educación, sino una educación de calidad y con igualdad de oportunidades. Implica evitar cualquier forma de discriminación y exclusión educativa (Muñoz, A. P., 2011). Progresar hacia una sociedad inclusiva es reducir las barreras de diferentes índoles que dificultan el acceso, participación y aprendizaje de las personas más vulnerables (evitando la exclusión). Esta idea remite a un artículo de Ignacio Calderón Almendros (2014) en el que se hace referencia al modelo educativo de la inclusión, en el cual se entiende que el otro/a es igual que los demás, un sujeto con derechos como las personas de su alrededor. Los alumnos que son objeto de exclusión en el centro escolar son el reactivo para la transformación de esta institución, es decir, no son ellos los que han de adaptarse a un sistema educativo excluyente, sino el sistema educativo el que debe adaptarse a ellos. La atención a la diversidad es una fuente de crecimiento y enriquecimiento para la comunidad.

La inserción de estudiantes con NEE, en este caso de estudiantes autistas, hace reconsiderar los apartados curriculares correspondientes a la competencia lingüística y comunicativa principalmente, para que se ajusten a su condición de aprendizaje (englobando contenidos, habilidades y competencias, es decir, contextos de aprendizaje inclusivos) utilizando metodologías inclusivas para las necesidades específicas de cada alumno. Aquí juega un papel de suma importancia tanto los maestros como la escuela inclusiva como marco para dar respuesta educativa para el alumnado con TEA.

Por este motivo, el objetivo principal del presente escrito era examinar la literatura existente de los últimos años centrada en este tema, sobre el autismo y el aprendizaje del inglés. Sin embargo, por diferentes casuísticas expuestas en los siguientes apartados, el objetivo principal es modificado y pasa a ser investigar cómo se aborda la enseñanza del inglés con alumnado con Trastorno del Espectro Autista.

2.- LA INCLUSIÓN COMO PUNTO DE PARTIDA

Educar es ayudar a las personas de nuestro alrededor a perseguir sus sueños, a una vida autónoma, facilitando su transformación, así lo expone Ignacio Calderón (2013), aunque a veces la escuela se configura como una institución que en parte promueve la homogeneización, categorización y estratificación.

El sistema educativo debería multiplicar las “energías” para equiparar las oportunidades de los estudiantes más vulnerables, proporcionando mejores condiciones de enseñanza aprendizaje que les ayuden a paliar sus diferencias (Gerardo Echeita, 2008). Una educación inclusiva empieza cuando se reducen las barreras que imposibilitan u obstaculizan el acceso, la participación activa y el aprendizaje, y en especial, por parte de los alumnos más vulnerables, ya que son los más expuestos a la exclusión y, por tanto, los que más necesitan una educación de calidad.

La UNESCO proporciona la siguiente definición de Educación inclusiva: “es un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo”. Por lo tanto, se entiende que uno de los objetivos es promover el desarrollo de capacidades y contenidos culturales precisos para que los alumnos puedan participar e integrarse en la sociedad. Este concepto, entre otros, intentan reflejar un enfoque educativo global unido a la valoración y reconocimiento de la diversidad. Se intenta no reducir la educación inclusiva al concepto de una educación minoritaria de estudiantes, cuando realmente se le debe otorgar pleno reconocimiento por buscar una educación que no discrimine ni condene a la exclusión de todo alumnado (Echeita, 2013).

Para la OCDE (2007) el concepto de “equidad” implica la inclusión más la justicia. La equidad educativa es una cuestión de justicia, es decir, se dará una respuesta educativa en la que las circunstancias personales y sociales no serán un obstáculo para lograr su objetivo. Asimismo, también es una cuestión de inclusión, ya que implica una educación para todos. Ambos aspectos están relacionados entre sí, ya que ambos buscan luchar contra la desigualdad y por tanto, contra el fracaso escolar.

Dyson, 2001; Dyson y Millward, (2000:159) opinan que los docentes tienen que ofrecer una educación común para todos, pero además, adaptada y personalizada a las necesidades y características de cada niño y niña. Se busca realizar estas acciones en

espacios comunes, pero sin quitar las ayudas singulares que algunos alumnos puedan necesitar. Para poder llevar a cabo estas acciones es necesario tener recursos, medios y personas, evitando la categorización o etiquetación de sus destinatarios y, por tanto, discriminación (Calderón y Habegger, 2012). Las personas e instituciones vinculados con este movimiento social son los promotores de la normalización e integración educativa (Echeita, 2013).

Se puede apreciar como en el marco legal educativo también está muy presente el concepto de inclusión. Hay que destacar algunas de sus leyes:

- La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, establece en su artículo 1 los principios en los que se inspira el sistema educativo, entre los que se encuentran la calidad de la educación para todo el alumnado; la equidad que garantice la igualdad de derechos y de oportunidades, la no discriminación y la inclusión educativa; la flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado.
- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de Mayo de Educación modificada por la LOMLOE
- Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón.
- Orden ECD/1005/2018, de 7 de Junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva.

En la legislación que ordena el sistema educativo se puede encontrar presente la definición de respuesta educativa inclusiva como “toda actuación que personalice la atención a todo el alumnado, fomentando la participación en el aprendizaje y reduciendo la exclusión dentro y fuera del sistema educativo”. En este concepto entra en juego el papel del centro docente, la planificación y la innovación educativas y formación, entre otros.

Uno de los objetivos de la educación inclusiva es promover el desarrollo de capacidades y contenidos culturales precisos para que los alumnos puedan participar e integrarse en la sociedad.

La fundamentación legal expuesta con anterioridad recoge el desarrollo y puesta en marcha de las actuaciones para atender al alumnado con necesidades específicas de

apoyo educativo. Tienen en cuenta la inclusión y la equidad como principios fundamentales de la educación, buscan la calidad educativa. Se busca la igualdad, progreso y superación de todo el alumnado a través de la personalización de su proceso de enseñanza aprendizaje, teniendo en cuenta las características sociales, familiares e individuales para un desarrollo integral; de esta manera se busca garantizar su incorporación a la vida adulta de forma activa y plena.

En la normativa se recogen las actuaciones de apoyo que se proporcionarán en el aula de referencia, escenario que permite la participación, socialización y aprendizaje de todo el alumnado, de una forma más inclusiva. En definitiva, aprender juntos sin tener en cuenta sus condiciones individuales.

En el Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón define la respuesta educativa inclusiva como “toda actuación que personaliza la atención al alumnado, fomentando su participación en el aprendizaje y reduciendo su exclusión dentro y fuera del sistema educativo”.

En el último Decreto mencionado, en su artículo 18, se contempla como actuación general la accesibilidad universal del aprendizaje a través del Diseño Universal de Aprendizaje, en el cual, tiene cabida a la respuesta educativa que puede precisar la enseñanza del inglés en alumnado con TEA, objeto de este trabajo:

- Facilitar variados medios de representación para percibir la información, brindando diferentes opciones de percepción y comprensión del lenguaje.
- Facilitar diferentes medios para la motivación e implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se podrán utilizar recursos gráficos y medios técnicos como ARASAAC.

Cabe destacar también su Artículo 27, las adaptaciones de acceso, las cuales son aquellas actuaciones que facilitan el acceso a la información, a la comunicación y a la participación de carácter individual.

En el proceso de mejora de la calidad educativa cobra cada vez más importancia el concepto de inclusión e igualdad como uno de los aspectos fundamentales del aprendizaje. Para ello han de abordarse tanto desde la perspectiva legal como desde el centro y el aula.

3.- ALUMNADO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (CARACTERISTICAS, ESTILOS DE APRENDIZAJE, COMUNICACIÓN Y LENGUAJE EN TEA...)

La primera persona en utilizar esta terminología fue en 1943, Leo Kanner y Asperger. La perspectiva diacrónica data desde 1967 con el sistema de clasificación CIE-8 hasta 2014 con su última clasificación en el DSM-V (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders V). Fue denominado como “Autismo infantil clasificado como subgrupo de la esquizofrenia” (Gould, 2014, p.2) hasta que fue denominada, como “un grupo de afecciones caracterizadas por algún grado de alteración del comportamiento social, la comunicación y el lenguaje, y por un repertorio de intereses y actividades restringido, estereotipado y repetitivo” según la Organización Mundial de la Salud recogió en 2021¹. El DSM-V, manual diagnóstico de referencia internacional en la actualidad, lo define como un trastorno del neurodesarrollo, en el que hay deficiencias constantes en la comunicación e interacción social y patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento.

El autismo, puede tener morbilidad asociada como la epilepsia, ansiedad, depresión y TDAH (Trastorno de Déficit de atención e hiperactividad). Otro aspecto a considerar es el nivel intelectual, se pueden encontrar diferentes grados, puede variar dependiendo de la persona, se puede presentar desde un gran deterioro hasta personas con un nivel intelectual alto. En los ámbitos cognitivo, motor, emocional y/o lingüístico sucede lo mismo. Hay tres grados diferentes (DSM-V), en los que podemos encontrar desde personas que puedan vivir de forma independiente, hasta otras que puedan necesitar constante atención. Estos tres grados dependen de la ayuda requerida, en función de las dificultades en la comunicación social y los comportamientos restringidos y repetitivos (Véase Anexo I).

Asimismo, pueden ser más vulnerables frente a otras enfermedades no contagiosas crónicas (como pueden tener los mismos problemas de salud que la población en general) por los factores de riesgo que poseen como puede ser la inactividad física, malos hábitos alimenticios... Así lo relata la Organización Mundial de la Salud. Este trastorno suele detectarse en la infancia (primeras fases del desarrollo del niño/a) y persiste a lo largo de su vida. Generalmente, en la mayoría de los casos se puede observar la presencia de este trastorno en los primeros 5 años de vida. Es importante

¹ <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>

conocer el Trastorno del Espectro Autista ya que, como cita la OMS, uno de cada 160 niños lo presenta (cifra media).

Como se han citado con anterioridad las diversas afecciones, es crucial tener en mente también, las características que presenta este trastorno en las personas, que pueden o no aparecer dependiendo del individuo (posibles características observables en personas TEA):

- Desarrollo social recíproco alterado.
- Incapacidad para desarrollar lazos afectivos.
- Lenguaje verbal y no verbal (gestos) afectado.
- Inhabilidad para el juego imaginativo y la imitación (Disfunción Sistema Neuronas Espejo).
- Estándares de contacto visual y expresión facial atípicos.
- Ecolalias.
- Falta de empatía o habilidad para percibir las respuestas de otros (interferencia en la atribución de estados mentales asimismo y a otras personas). La Teoría de la mente explica estos déficits sociales y comunicativos (Premack y Woodruff, 1978).
- Funcionan de manera socialmente inapropiada; este factor les impide tener éxito en contextos sociales, ni desarrollar relaciones personales.
- No reaccionan a su nombre.
- La interacción social intencional para ellos es superficial y transitoria. Su carencia de la perspectiva del otro, le impide adquirir las bases indispensables para las relaciones sociales.

Sin embargo, los autistas de alto funcionamiento presentan características diferentes, pero a la vez similares, ya que tienen déficits en algunas de las mismas áreas, pero no en otras:

- Primera descripción contemporánea: L. Wing (1983)
 - Falta de empatía.
 - Ingenuidad.
 - Poca habilidad para hacer amigos.
 - Lenguaje pedante o repetitivo.

- Pobre comunicación verbal.
- Interés desmesurado por ciertos tópicos.
- Torpeza motora y mala coordinación.
- Gillberg y Gillberg (1991) introdujeron problemas de habla y lenguaje, que pueden expresarse como:
 - Retraso inicial.
 - Lenguaje expresivo superficialmente perfecto.
 - Características prosódicas peculiares.
 - Dificultades de comprensión del lenguaje no literal.
- Respecto a su perfil lingüístico cabe destacar que hay un perfil recurrente:
 - El léxico es un componente no afectado.
 - Léxico amplio y sofisticado, teniendo en cuenta a nivel receptivo y expresivo.
 - Perfil disarmónico e inconsistente.
 - Uso descontextualizado y a veces producción de ecolalias.
 - Dificultades en comprender conceptos abstractos, interpretar el lenguaje figurativos y términos de estado mental.
 - La pragmática por lo general suele estar afectada.
 - Capacidad de expresar y comprender significados intencionales.
 - Capacidad para comprender y aplicar reglas conversacionales y discursivas.
 - Habilidad para comprender y utilizar elementos no verbales de manera espontánea.
 - Prosodia, patrones de entonación, regulación del volumen y velocidad del habla.
 - La morfosintaxis se ve afectada en el 50% de los casos.
 - Nivel de funcionamiento adecuado.
 - Retrasos y errores morfosintácticos, mayoritariamente en morfemas verbales.
 - Sintaxis correcta puede enmascarar dificultades en algunas áreas de la semántica y a nivel pragmático.

Cuando se identifica y diagnostica un caso TEA, es crucial ofrecer al niño y la familia la información y servicios pertinentes, como especialistas y/o ayudas con el objetivo de optimizar las capacidades y desarrollo de la persona en cuestión.

3.1.- DESARROLLO LINGÜÍSTICO EN NIÑOS TEA

El lenguaje es la habilidad básica y fundamental del ser humano, aborda tanto la capacidad de comunicarse de cualquier forma (signos, gestos...), en función de expresar y comprender mensajes, así como la capacidad de producir expresiones mediante la combinación de elementos o unidades lingüísticas de forma reglada, así lo recoge Peralta (2020).

Respecto a la forma de alcanzar el desarrollo del lenguaje, existen diversas teorías sobre la adquisición del lenguaje, entre ellas, la expuesta por Stephen Krashen (1970). Según su “Monitor Model Theory” existen dos formas independientes de desarrollar las habilidades lingüísticas (Krashen’s acquisition learning hypothesis):

- Adquisición del lenguaje: Se trata de un proceso natural e inconsciente desarrollado mediante el uso significativo del lenguaje. Las personas están sumergidas lingüísticamente en este contexto, reciben inputs frecuentemente.
- Aprendizaje del lenguaje: Consiste en aprender conscientemente o descubrir las reglas de un idioma.

Todas las personas con TEA presentan alguna anomalía en el área lingüística según Hauser, Chomsky & Fitch (2002) y en el área comunicativa. Estos síntomas son una categoría descriptiva que revela que algo sucede. Los síntomas tempranos y relacionados con el lenguaje son: no responder prácticamente al nombre propio, no responder al sonido de otras personas, poca expresividad facial, escasez del juego simbólico, interés hacia objetos, pero no a personas, entre otros aspectos.

Como se nombra con anterioridad, hay diferentes grados de autismo, hay un rango de niños con ausencia de la oralidad (teniendo en cuenta los criterios diagnósticos, entre un tercio y el 50%) y otros niños con el lenguaje oral algo más estructurado y comunicativo. A grandes rasgos, a los 6 meses de edad no se observan diferencias destacables entre bebés TEA y bebés con un desarrollo típico. Las primeras diferencias se encuentran a la hora de presentar interés a los estímulos sociales, ya que

por parte de los niños TEA se observa una disminución. A partir del año, surgen dificultades sociales, comunicativas y/o simbólicas. En su segundo año, son destacables las marcadas limitaciones de los niños con TEA para compartir sus intereses, de esta forma lo explica Palomo Seldas (2012).

Afecta tanto a la comunicación verbal como a la comunicación no verbal. En definitiva, cada persona con TEA posee diferentes habilidades en la comunicación, unos se pueden expresar con destreza y otros sujetos no pueden hacerlo o lo hacen con dificultad.

La Fundación Autismo Diario (2012) expone unos grados de alteración de las unidades lingüísticas en los autistas:

- Componentes morfológicos y sintácticos: Estudia las unidades más pequeñas con sentido de la lengua. También engloba las reglas que establecen la estructura de las palabras. Es la encargada de estudiar el orden de las palabras en una frase y las normas que establecen su relación con los otros componentes de la oración. Asimismo, manifiestan dificultades al adquirir la gramática, a nivel comprensivo y expresivo. La longitud media de las oraciones es más pequeña en niños con autismo que en niños con desarrollo neurotípico.
- Desarrollo fonético: Consiste/estudia los sonidos de las lenguas en el discurso, cual es la influencia de unos sonidos sobre otros en una oración. Las personas con TEA no presentan un desarrollo fonético atípico respecto a su adquisición, discriminación y producción de los sonidos.
- Componente prosódico (ámbito fonológico): Los rasgos prosódicos son el acento, ritmo, entonación... Son componentes de la expresión oral, es decir, se pronuncia, pero no se escribe. Este componente se ve gravemente afectado en personas TEA, ya que presentan dificultades a la hora de expresarlo y entenderlo por parte de otras personas (ámbito de la comprensión, dificultades comprender el sentido del enunciado por su entonación).
- Componente semántico: Es el contenido de la palabra, el significado de esta y de los mensajes, problemas en la interpretación del lenguaje (de la combinación de palabras). Consiste en la representación de objetos y acciones a través de palabras o signos. La semántica también se ve gravemente afectada. Es una de las alteraciones más significativa por la relación entre el pensamiento y el

lenguaje. Los autistas tienen problemas para entender la ironía, chistes, comprender significados oracionales...

- Componente pragmático: Este componente hace referencia al contexto, nos ayuda a adaptarnos a las diferentes situaciones que vivimos, de esta forma se podrá interaccionar con los diferentes interlocutores. Este componente también se ve afectado a la hora de mantener el tema de conversación, para respetar el turno de palabra... Dentro de este componente, se pueden distinguir dificultades en 3 aspectos:
 - En el manejo del tema: Problemas al hacer comentarios acertados al diálogo con el interlocutor, dificultades para añadir contenidos que permitan compartir información y por consecuencia, falta de sincronía, ya que la persona con TEA habla de temas que le preocupan o de su interés de forma repetitiva, sin parar a pensar en los demás.
 - Uso de la información de la conversación: Limitaciones para proporcionar el tipo y cantidad de datos (detalles irrelevantes o inapropiados) sobre un tema para el interlocutor, pudiendo reducir la información relevante que el interlocutor necesita para comprender la conversación.
 - Respecto a la reciprocidad: problemas para el intercambio conversacional equilibrado, manifestando limitaciones.

Rivière (1997) diferencia cuatro niveles de afectación del lenguaje en TEA, haciendo también una diferenciación entre el lenguaje expresivo y receptivo. Cada nivel tiene un grado de afectación diferente y va desde el primer nivel que está caracterizado por una ausencia total del lenguaje hasta el cuarto nivel en el que la persona presenta dificultades leves (Véase anexo II).

Para concluir, se puede apreciar la importancia y necesidad de poder comunicarte en varios idiomas tanto en nuestra sociedad como en el sistema educativo. Este factor implica evitar la discriminación y exclusión educativa, brindando la igualdad de posibilidades a todas las personas, así lo expresa Muñoz (2011). A la idea de este autor podemos añadir la consideración de Delmastro (2008), que entiende que el proceso de enseñanza debe ser un proceso en el que estén reducidas al máximo sus posibilidades de error estimulando sus esfuerzos, en el que el protagonista de su aprendizaje sea la propia persona, construyendo su aprendizaje en condiciones

propicias. Esto hace referencia a un modelo educativo y de sociedad inclusivos, considerando a todas las personas por igual, así lo expresa Calderón (2014) en diferentes artículos. Las personas en riesgo de exclusión social son el reactivo para la transformación de la sociedad en general, son una fuente de crecimiento y enriquecimiento para la sociedad.

En el presente escrito, nos centramos en las personas con autismo. Según Hauser, Chomsky y Fitch (2002), una de las características del TEA es que presentan alguna dificultad en el área lingüística y/o en el área comunicativa. El DSM-V presenta tres grados diferentes de gravedad de TEA teniendo en cuenta la comunicación social y su comportamiento. Asimismo, se destaca entre otras, las clasificaciones presentadas en la fundación Autismo Diario (2012) y por Rivière (1997). El primero se centra en las unidades lingüísticas y el segundo se centra en el lenguaje expresivo y receptivo. En las ideas recogidas con anterioridad, se puede observar que en el área comunicativa y lingüística los tres recogen dificultades en la comunicación social y en la interacción social. Sin embargo, la fundación autismo diario, presenta los grados de alteración en las unidades lingüísticas, sin distinguir el grado de afectación. En las tres clasificaciones se puede apreciar como nombran la poca comunicación social, la inflexibilidad de comportamiento y las dificultades presentadas a la hora de mantener una conversación, tanto por el inicio y fin de esta. En cambio, se pueden ver más puntos en común entre la clasificación que se presenta en la fundación Autismo Diario y la que propone Rivière. Ambos autores hablan del componente pragmático, del componente prosódico y la semántica. Sin embargo, desde la fundación, se resaltan sus dificultades para adquirir la gramática y habla de que el desarrollo fonético por lo general es el mismo que los iguales de la persona en cuestión.

A partir de las aportaciones de los autores seleccionados, el análisis, comprensión y unión con la enseñanza de una segunda lengua, se han podido plantear algunas de las preguntas para explorar cómo se desarrolla la enseñanza del inglés en alumnado con TEA, teniendo en cuenta los diferentes niveles de gravedad del autismo y que componentes lingüísticos están más afectados. Respecto al nivel de gravedad, surge la pregunta de si todos los niños con autismo pueden aprender una segunda lengua y si es beneficioso o perjudicial para ellos. Y respecto a los diferentes componentes lingüísticos, se plantean diversas preguntas, entre ellas si estas “barreras comunicativas” afectan de la misma forma para el aprendizaje y utilización de una segunda lengua.

4.-ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA/LENGUA EXTRANJERA

Actualmente, en el Siglo XXI hay una realidad multicultural y multilingüe, hablar dos o más idiomas es uno de los factores a tener en cuenta para el acceso tanto al mundo laboral como a la sociedad sin dificultades. En España, la lengua inglesa tiene un gran peso ya que está presente en todas las aulas como lo explican Gómez Parra, E, y Huertas Abril, C (2019). Asimismo, se puede observar la importancia del inglés al ver que es una de las lenguas oficiales de la ONU (1995). Los años 90 son clave ya que pueden ser considerados como el origen del bilingüismo educativo ya que en esta fecha es publicado el Libro Blanco sobre Educación y Formación (Comisión Europea, 1995). Este es el punto de partida de un convenio de colaboración entre el British Council y el Ministerio de Educación y Ciencia en 1996, cuyo objetivo es el desarrollo de un programa bilingüe (español e inglés) en España teniendo en cuenta un currículo integrado de áreas lingüísticas y no lingüísticas que se adapten a lo establecido por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas-MCER (Consejo de Europa, 2002).

En España, la enseñanza de idiomas da comienzo en los años 70, promoviéndose la lengua inglesa en los centros educativos a través de la Ley General de Educación. Con la LOGSE (1990) se implementó esta lengua como segunda lengua a los 8 años. Y a partir de las leyes orgánicas aprobadas, se han logrado numerosos avances en relación a la importancia de las lenguas extranjeras en el currículo (Fundación Pública Andaluza Centro de Estudios Andaluces, 2020).

La enseñanza de un segundo idioma tiene numerosos beneficios, ya que los alumnos tienen que compaginar dos sistemas lingüísticos diferentes. La base del aprendizaje reside en el lenguaje, ya que, para poder aprender el resto de las áreas, es necesario el uso de la lengua. Alfredo Ardila (2012), profesor del Departamento de Lingüística de la Universidad Nacional de Colombia, expuso algunas de estas ventajas:

- Incremento flexibilidad mental
- Mejor desarrollo en algunas funciones cognitivas como son la atención y la inhibición
- Mayor utilización de recursos cognoscitivos en la resolución de problemas

- Aumento de la conciencia metalingüística, es decir, mejor comprensión de la lengua
- Mayor habilidad en la comunicación
- Aumento de la función ejecutiva (incremento del control cognitivo)
- Adquisición de nuevas estrategias cognitivas, relacionadas con los niveles del lenguaje (pragmático, gramatical, fonológico, léxico-semántico)

Hagège (1996) definió ser bilingüe como la capacidad o facilidad de tener la misma habilidad en las diferentes áreas en la práctica lingüística, tanto en listening, speaking, reading y writing.

Respecto a la forma de aprender una segunda lengua, se retoma el autor Krashen, que propuso un modelo de adquisición/aprendizaje de una L2. Este proceso lo explica a partir de 5 hipótesis:

- La adquisición-aprendizaje del lenguaje: Adquirir el lenguaje significa que es un proceso más inconsciente y automático (asimila la lengua mediante un uso real de ella) mientras que el aprendizaje de un idioma es un proceso más consciente de aprendizaje de reglas gramaticales. El aprendiz estudia las reglas gramaticales. En este proceso de aprendizaje es muy importante la corrección de errores.
- El orden natural: En la L1 se adquieren ciertos morfemas gramaticales o palabras funcionales antes que otros (Brown, 1973). Dular y Burt (1974,1975) citan que los niños que adquieren el inglés como L2 también muestran un “orden natural en la adquisición” para los morfemas gramaticales, independientemente de su L1.

Bailey, Madden y Krashen (1974) comunicaron que el orden natural para los adultos era bastante similar al observado en la adquisición de un segundo idioma de los niños.

- El monitor: En el aprendizaje, el monitor desempeña el papel de guía, es decir, revisa, corrige y edita lo que la persona produce.
- La entrada (“The Input Hypothesis”): Los seres humanos adquieren el lenguaje de una sola manera: al comprender los mensajes o al recibir "información comprensible". Hablar es el resultado de una adquisición

- El filtro afectivo: Si hay un bloqueo mental en los aprendices puede perjudicarles a la hora de sacar el máximo provecho a su proceso de aprendizaje. El filtro afectivo actúa como una barrera para la adquisición: si el filtro está abajo, “the input” llega al LAD (Language Acquisition Device) y se convierte en competencia adquirida; si el filtro es elevado, “the input” está bloqueada y no llega al LAD.

La función educativa de la sociedad, hoy en día, no recae solo en los centros educativos, sino que también recae sobre instituciones no formales. Se distinguen entre formales, no formales (homeschooling) e informales (dura toda la vida, adquiriendo conocimientos, valores y habilidades todos los días en diversas situaciones). Se hace esta distinción siguiendo criterios metodológicos y criterios estructurales (Trilla et al. 2003). El contexto de aprendizaje es una variable que influye de forma directa en la adquisición de conocimientos, en este caso, de una segunda lengua. En el presente trabajo se centrará en el contexto de aprendizaje formal (teniendo en cuenta que es relevante que trabajen de forma paralela y conjunta con el resto).

Asimismo, a la hora de hablar del aprendizaje de idiomas, cabe destacar el contexto natural, que es aquel en el que el aprendizaje se realiza a través del uso natural de la lengua mientras se interactúa con hablantes nativos (uso durante la vida cotidiana). Dentro del contexto formal es importante tener en cuenta el tipo de interacción y sus características, la atención prestada, el input, la retroalimentación, negociación de significado, tipo de actividades de aprendizaje, tareas. En definitiva, es una educación intencionada, asentada en un sistema con objetivos pedagógicos de etapa o por niveles.

Dentro del contexto formal existen diversos métodos pedagógicos en la enseñanza del inglés actuales. Entre ellos, el método comunicativo (CLT, Communicative Language Teaching) surge a partir de los años 70 en Europa por la crítica de los anteriores métodos. Su objetivo principal es desarrollar la competencia comunicativa, se centra en el uso del lenguaje y posteriormente, en la estructura o forma (Larsen-Freeman, 1986; Johnson, 1982). Presenta un enfoque significativo además de pragmático (Johnson & Morrow, 1981). Según afirma Maati (2013), este método tiene en cuenta las necesidades del alumno a la hora de desarrollar la comprensión y la expresión oral y escrita mediante situaciones reales. El vocabulario y los materiales de apoyo a la comprensión juegan un papel motivador para el aprendizaje. Este aprendizaje

es todavía más fructífero si se produce cooperativamente entre los iguales a través de un medio comunicativo y con tareas de su interés. Así lo relatan diversos autores de la materia en cuestión como Richards y Rodgers (2011) y Nunan (2004). En definitiva, este método comunicativo basa la enseñanza de idiomas en una visión del lenguaje como herramienta comunicativa. Dicho con otras palabras, el lenguaje es utilizado como un instrumento social que las personas utilizan para dar significado; nos comunicamos con una intención, transmitir algo a alguien. Al trabajar con este modelo didáctico, se espera que el aprendiz sea capaz de producir la segunda lengua en una comunicación real, aprendiendo el idioma, no solo las estructuras gramaticales (aprender haciendo, es decir, no aprenden las reglas gramaticales explícitamente, si no que las aprenden mediante su puesta en práctica a través de diferentes contextos).

El aprendizaje cooperativo se trata de un enfoque metodológico el cual puede apoyar perfectamente el CLT en este contexto. A la hora de seleccionar tanto los diversos métodos y enfoques se ha tenido en cuenta que atiendan la diversidad e inclusión de las características individuales de cada alumno. Trabajan conjuntamente para lograr objetivos comunes a la vez que maximizan su aprendizaje y el de sus compañeros.

Otro enfoque complementario en el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés es el “TBLT” (Task Based Language Teaching), el cual es un enfoque de aprendizaje de idiomas establecido en tareas con la intención de fomentar la capacidad de los estudiantes de comunicación en el idioma extranjero. El lenguaje se utiliza como vía comunicativa de manera activa y significativa para llegar al resultado final a través de situaciones reales. El TBLT sigue una planificación ideal para el aprendizaje de conceptos como de idiomas:

- Pre-tarea: Introducción de la temática por el profesor, proporcionando la información necesaria para la realización de esta. Asimismo, establece los objetivos. Es importante que el profesor recuerde el lenguaje necesario, vocabulario y gramática, para que el desarrollo de la tarea sea más eficaz.
- Desarrollo de la tarea: Los alumnos realizan la tarea de forma consciente y activa; es decir, ponen en práctica sus conocimientos y habilidades lingüísticas utilizando los recursos disponibles (tics, libros, materiales de la clase...)

- Post-tarea: Los alumnos se autoevalúan. Asimismo, los compañeros valoran el desempeño, fijándose en sus logros y deficiencias, consolidando lo aprendido y en búsqueda de compensar las debilidades en cuestión.

Dependiendo el enfoque que se quiera dar a la enseñanza del inglés, se puede añadir el “Total Physical Response” (TPR), el cual puede ser un buen método para guiar y/o coordinar las palabras con sus acciones, proporcionando un apoyo visual al lenguaje oral. Gracias a este apoyo visual, puede ser una buena opción para aquellos alumnos con necesidades educativas especiales, como lo son los niños autistas. En especial, este factor puede ser un gran aliado ya que como se nombra con anterioridad “son pensadores visuales”.

4.1.- ENSEÑANZA DEL INGLÉS A ALUMNADO CON TEA

Para acompañar este proceso de enseñanza-aprendizaje, el principio de individualización es uno de los que más presente están, ya que cada niño/a posee unas características individuales que lo hacen único y diferente. Dentro de un aula ordinaria en la que se encuentra un niño TEA, existen métodos o sistemas de intervención gracias a los cuales se puede favorecer su desarrollo integral. Uno de los más destacados son los Sistemas alternativos/aumentativos de comunicación (SAAC). Son métodos no verbales (pictogramas) para suplir, aumentar o apoyar el lenguaje oral ausente o deficiente en niños con autismo.

Conocer los procesos de aprendizaje de los niños TEA para conseguir la máxima autonomía es uno de los principales objetivos del método TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children). Fue creado en 1966 y es una de las intervenciones globales más común en atención temprana. Se basa en la “enseñanza estructurada”, aprovechando una vez más, el procesamiento de la información visual de este alumnado. Gracias a su estructura fija, permite al niño tener esa capacidad de anticipación y seguridad. Se apoya en las palabras, signos, gestos... No presta atención a los errores a la vez que aprovecha los puntos fuertes de sus habilidades e intereses.

4.1.1.- ¿Las personas autistas son capaces de producir la interlengua en el aprendizaje de una segunda lengua?

Larry Selinker (1972) presentó el concepto de interlengua como “un tipo de idioma producido por estudiantes que están en el proceso de aprender una segunda lengua/lengua extranjera”. Es un sistema individual, es decir, cada estudiante posee el suyo y está en constante evolución (lo integran etapas sucesivas de acercamiento a la lengua meta).

El aprendizaje de los estudiantes TEA empieza desde su inserción en las leyes educativas. Durante la enseñanza/aprendizaje de una segunda lengua, el aprendiz siempre produce una interlengua, la cual es el tipo de lenguaje que construye a medida que lo aprende; estas producciones lingüísticas se ven influenciadas por su lengua materna (L1).

Al hablar de una educación inclusiva y de la producción de esta interlengua, es importante tener en cuenta la Zona de Desarrollo Próxima (ZDP, Vygostky); este término se refiere a la distancia entre el desarrollo real (lo que puede hacer la persona sola) y el nivel de desarrollo potencial (lo que puede hacer con ayuda). Esta distancia se crea entre la interacción de la persona que domina el idioma en este caso, y la que está en proceso de aprendizaje/adquisición. No será eficaz si la educación está en la zona de desarrollo real y si se sitúa fuera del alcance de la ZDP. Esta interlengua se produce porque los alumnos pueden crearla ya que se encuentra en su ZDP. Si a un alumno de primero de Primaria le enseñas un nivel B2 de inglés, es bastante difícil que el alumno pueda aprender el idioma con éxito. Lo mismo sucede con personas con NEE, en este caso alumnos con autismo, si el maestro no les proporciona los apoyos necesarios para presentarles el idioma de manera que se encuentre en su ZDP, el alumno tendrá dificultades para aprender el idioma.

Para conocer el estado de la cuestión, el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en alumnos con TEA, se ha realizado una búsqueda de la literatura existente con la intención de hacer una revisión sistemática. En una primera búsqueda se encontró que había poca literatura científica sobre el tema, lo que llevo a pensar que no es un tema que esté ampliamente explorado, una revisión sistemática no tenía sentido entonces, pero igualmente era necesario revisar las publicaciones encontradas... El objetivo de estas búsquedas ha sido recopilar y sintetizar información reciente (para

conocer el estado de la cuestión de forma actual) sobre qué y cómo se está dando el aprendizaje de una segunda lengua en niños autistas, si es un aprendizaje positivo/negativo para ellos, etc. Se han seleccionado diversos trabajos/artículos publicados en los últimos 5-6 años (2015-2021) en diversas bases de datos, pero principalmente, en “Google scholar”. La principal búsqueda ha partido de la combinación de términos en inglés: “Second language learning autism school”. Asimismo, se ha realizado diferentes búsquedas en otras bases de datos como en “scopus” “Dialnet” “WebofScience”... sin encontrar prácticamente resultado alguno.

Los criterios de inclusión establecidos de los artículos han sido:

- Artículos publicados entre 2015-2021
- Artículos en castellano e inglés
- Artículos relacionados con ambos temas, TEA e inglés

La información que se ha recopilado de los diversos artículos, siguiendo los criterios establecidos, la sintetizo en la siguiente tabla:

GOOGLE SCHOLAR

TÍTULO	AÑO	AUTOR/ES	SUJETOS	OBJETIVOS, RESULTADOS Y CONCLUSIONES
<p>Second Language Exposure, Functional Communication and Executive Function in Children With and Without Autism Spectrum Disorder (ASD)</p>	2017	<p>Grace Iarocci Sarah M. Hutchison, Gillian O'Toole</p>	<p>174 jóvenes (6-16 años con y sin TEA)</p>	<p>Exponer a un niño TEA a un segundo idioma puede retrasar su comunicación. Se compararon la función ejecutiva (EF) y la comunicación funcional (FC). Los <u>OBJETIVOS</u> fueron examinar las calificaciones de los padres de FC y EF; comparar a los niños con TEA con compañeros de desarrollo típico que no son significativamente diferentes en edad, CI y SES; y enfocarse en niños mayores en edad escolar con TEA (6 a 16 años) que están expuestos a un segundo idioma solo en el entorno del hogar.</p> <p>Los <u>RESULTADOS Y CONCLUSIONES</u> fueron que la exposición a un segundo idioma no afecta negativamente a algunas unidades del lenguaje en niños de preescolar con TEA; no hubo diferencias significativas entre los grupos en cuanto a edad, CI, y nivel socioeconómico; la exposición a un segundo idioma en niños TEA no está asociada con un retraso en las habilidades de comunicación, cognitivas y funcionales; la exposición directa al lenguaje que recibe el niño puede ser clave para promover su vocabulario en un segundo idioma.</p>
<p>To Be or Not to Be Bilingual: Autistic</p>	2005	<p>Tamar Kremer-Sadlik</p>	-	<p>La exposición a varios idiomas puede dificultar la adquisición del lenguaje en niños con discapacidad; se recomienda hablar un solo idioma.</p> <p>El <u>OBJETIVO</u> es abordar el multilingüismo con niños autistas de alto</p>

Children from Multilingual Families		University of California, Los Angeles		<p>funcionamiento. Se pretende explorar si es cierta la afirmación de que la exposición a varios idiomas puede dificultar aún más la adquisición del lenguaje en niños con NEE; y las recomendaciones de los médicos de usar solo inglés para los niños autistas de alto funcionamiento.</p> <p>Los <i>RESULTADOS Y CONCLUSIONES</i> no son concluyentes. No hay suficientes estudios de que el multilingüismo perjudica la adquisición del lenguaje. Un dato a tener en cuenta es que, si un niño TEA renuncia a su lengua materna para hablar el idioma del entorno, es desfavorable.</p>
Teaching English to a Student with Autism Spectrum Disorder in Regular Classroom in Indonesia	2017	Luh Putu Artini Ni Nyoman Padmadewi	Un niño de 10 años	<p>La formación de algunos maestros es limitada, ya sea a la hora de enseñar o en recursos materiales para satisfacer las necesidades los estudiantes.</p> <p>El <i>OBJETIVO</i> es investigar cuales son las estrategias oportunas para enseñar inglés a un estudiante con autismo en un aula regular.</p> <p>Los <i>RESULTADOS Y CONCLUSIONES</i> fueron recopilados mediante observaciones y entrevistas. Se encontró que la inclusión tiene mayor éxito en Primaria que en Secundaria (Ford, 2013). Gracias al uso de medios visuales durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés hay un impacto positivo en la motivación del estudiante TEA. Este impacto fue fortalecido por el uso de estrategias de co-enseñanza en el aula, apoyos visuales, y programa de amigos (cómo comportarse y actuar especialmente en actividades no académicas). Ayudan al estudiante a establecer, a mantener la</p>

				<p>atención y a aclarar información.</p> <p>En referencia al sujeto investigado, parece que tiene mayor habilidad visual de interpretación que desempeño auditivo.</p>
<p>The school experiences of bilingual children on the autism spectrum: An interpretative phenomenological analysis</p>	2019	<p>Katie B. Howard, Napoleon Katsos, Jenny L. Gibson</p>	<p>11 niños de 7 a 14 años</p>	<p>El <u>OBJETIVO</u> es brindar la experiencia educativa a niños bilingües con TEA mediante entrevistas asistidas por ordenador.</p> <p>Los <u>RESULTADOS Y CONCLUSIONES</u> muestran que hay variedad de experiencias; hay puntos en común en la formación de esta población, como ser bilingüe. Además, los niños educados en entornos cercanos a la realidad multilingüe expresaron opiniones más positivas sobre el multilingüismo que los que conviven en entornos monolingües. Asimismo, los círculos sociales limitados y la ansiedad en el aula son factores que están presentes en los participantes. Si se les brindan oportunidades a los niños TEA para explorar sus posibilidades lingüísticas pueden mejorar su experiencia educativa.</p>
<p>Bilingual Children with Autism Spectrum Disorders: The Impact of Amount of</p>	2018	<p>Ana Maria Gonzalez-Barrero y Aparna</p>	<p>47 niños con desarrollo típico y 30 niños con TEA con exposición</p>	<p>El <u>OBJETIVO</u> es estudiar el impacto de la exposición al lenguaje (vocabulario y habilidades morfológicas), el coeficiente intelectual no verbal, la edad y la memoria de trabajo en las habilidades del lenguaje en alumnos TEA sin discapacidad intelectual.</p> <p>Los <u>RESULTADOS Y CONCLUSIONES</u> muestran que, si se les proporciona una exposición correcta del lenguaje, muchos niños con TEA son capaces de adquirir dos idiomas. Asimismo, los datos preliminares señalan que la</p>

language exposure on vocabulary and Morphological skills at school age			variable al francés.	discapacidad intelectual no impide que los niños con TEA adquieran un segundo idioma [Hambly & Fombonne, 2014], pero se necesita más investigación sobre esta cuestión. En una muestra de niños sin discapacidad intelectual, se encontró que muchos niños con TEA pueden desenvolverse en dos idiomas si se les brindan oportunidades para hacerlo, como, por ejemplo, la calidad de información que reciben y como la reciben.
--	--	--	----------------------	--

DIALNET

TÍTULO	AÑO	AUTORES/ES	SUJETOS	OBJETIVOS, RESULTADOS Y CONCLUSIONES
HIGH-FUNCTIONING AUTISM AND SECOND LANGUAGE DEVELOPMENT: A CASE STUDY	2018	Norma Patricia Barletta	Un niño TEA con alto funcionamiento	El <i>OBJETIVO</i> es describir las características del aprendizaje del inglés en un niño con autismo de alto funcionamiento que acaba de llegar a los Estados Unidos con seis años, y comparar este proceso con el de un niño con desarrollo típico. Los <i>RESULTADOS Y CONCLUSIONES</i> muestran que, el niño TEA pasa por las mismas fases que un niño típico, pero existen algunas características del autismo que dificultan el aprendizaje de una segunda lengua. Sin embargo, con apoyo individual permanente, algunas de estas características se pueden reconvertir.

En la tabla anterior queda recogida una síntesis de cada artículo, la cual integra el título, año, autor/es, sujetos (junto a las características de la muestra), objetivo del estudio, y resultados y conclusiones principales. Asimismo, se puede apreciar que cada autor se plantea objetivos diferentes, pero en el análisis de los resultados podemos encontrar algunas similitudes en relación al problema que plantemos en este trabajo, destacamos:

- Se necesita más investigación sobre la cuestión, ya que hay estudios, pero con diversos resultados, es decir, no hay resultados concluyentes.
- La exposición a un segundo idioma no se asocia con un impacto negativo en las habilidades comunicativas y cognitivas de niños con TEA.
- No hay suficientes estudios de que el multilingüismo dañe aún más la adquisición del lenguaje.
- Si un niño TEA renuncia a su lengua materna para hablar el idioma del entorno (un niño español vive en china), los resultados son desfavorables.
- El estudiante parece entender mejor lo que ve que lo que oye y tiene habilidad visual de interpretación que parece muy superior a su desempeño auditivo (son pensadores visuales).
- Cuando se les proporciona una exposición adecuada al lenguaje, muchos niños con TEA son capaces de adquirir dos idiomas.
- Los datos preliminares indican que la discapacidad intelectual no impide que los niños con TEA adquieran un segundo idioma [Hambly & Fombonne, 2014], pero se necesita más investigación sobre la cuestión.

Los niños con TEA pueden desenvolverse de manera competente en dos idiomas cuando se les brindan oportunidades óptimas para hacerlo. Hay varias razones importantes (por ejemplo, la calidad de la información que reciben, la facilidad de interacción social y el acceso a oportunidades vocacionales) para promover los dos idiomas de los niños con TEA, particularmente cuando los niños viven en familias o sociedades bilingües.

5.- DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

5.1.- OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

Tras la revisión bibliográfica realizada nos hemos preguntado cómo se está desarrollando actualmente la enseñanza del inglés en alumnado con TEA en las aulas de primaria. De esta pregunta emana el objetivo principal de la investigación:

- Conocer cómo se aborda actualmente la enseñanza del inglés como lengua extranjera con alumnado TEA en un aula ordinaria.

Tras establecer este objetivo, surgen algunos objetivos secundarios:

- Conocer que recursos se utilizan para la enseñanza del inglés y cuáles son los que mejor se adaptan a las características de los niños con autismo.
- Saber si es beneficioso o contraproducente este aprendizaje, dependiendo del grado de autismo que se encuentre en el aula.
- Distinguir si se produce un contexto inclusivo o no.
- Averiguar si existen barreras comunicativas en la primera lengua y si estas afectan al aprendizaje de la segunda lengua.
- Conocer la motivación del alumnado con autismo hacia el aprendizaje de una segunda lengua.
- Conocer las respuestas educativas que se le ofrecen al niño con autismo en su aprendizaje de una segunda lengua.

5.2.- DISEÑO METODOLÓGICO

Dado el citado objetivo, parece que una metodología cualitativa resulta adecuada, ya que se busca conocer de forma cercana a través de las experiencias de diferentes docentes cómo se enseña inglés a personas con autismo, y el objetivo de la investigación cualitativa es conocer la realidad, no quedarse en entornos de investigación o en laboratorios. Además, nuestro objetivo no es generalizar una teoría, sino comprender cómo se desarrollan actualmente prácticas educativas singulares. Se trata de desmenuzar como cada persona construye el mundo, sus experiencias, sus percepciones, lo que hacen o sus sucesos significativos, y de esta manera que brinden un punto de vista lleno de riqueza (Steinar y Kvale, 2011). Estos autores destacan algunos rasgos para la realización de una investigación cualitativa, como acceder al

contexto natural de las experiencias, documentos e interacciones del muestro, evitando establecer al principio el concepto del estudio y la hipótesis para someterlas a prueba. Asimismo, destacan el papel de los investigadores en el proceso, su presencia personal, partiendo de sus experiencias en el tema y aportando reflexividad. La investigación cualitativa integra tanto las notas de campo como las transcripciones, las descripciones e interpretaciones y la presentación de hallazgos.

Para poder llegar a lograr conocer y entender los objetivos establecidos previamente, se exponen una serie de categorías previas y subcategorías en relación a dichos objetivos y al marco teórico. Una vez expuestas las categorías previas, surge la siguiente pregunta, ¿con qué preguntas se espera responder a cada categoría? Para poder explorar y conocer esta realidad en el contexto natural del aula, se plantean una serie de preguntas en relación con los objetivos planteados y, por tanto, en relación con el marco teórico, para realizar a diferentes docentes (Véase Anexo III).

5.3.-TÉCNICAS

Una de las técnicas que se utiliza comúnmente en la investigación cualitativa es la realización de entrevistas. Steinar y Kvale (2011) presentan la entrevista con ventajas y problemas diversos comunes a sus ámbitos de aplicación. La entrevista se puede realizar en diferentes niveles: teórico, epistemológico, práctico y ético. Una entrevista responde literalmente a una visión-entre; dos personas dialogan sobre un tema de interés, creando así un intercambio de visiones. Dicho de otra manera, es una forma específica de conversar en la que se crea conocimiento a través de la interacción entre el entrevistador y el entrevistado.

Se realizan entrevistas en vez de utilizar otra técnica ya que permiten conocer y comprender la experiencia de maestros en activo a partir de su lenguaje verbal y no verbal. Se han realizado las entrevistas de forma semiestructurada, es decir, siempre de forma abierta a lo que te pueden contar, permitiendo al entrevistador añadir alguna aclaración, por ejemplo, en lo que es el aprendizaje AICLE. Este es uno de los motivos por los que se selecciona la metodología de entrevistas en vez de otra. Una entrevista de investigación cualitativa pretende ver el mundo desde el sujeto, desde su punto de vista, comprender el significado de sus experiencias. Es una conversación basada en un interrogatorio cuidadoso y previamente semiestructurado y en la escucha del

entrevistador con el objetivo de obtener conocimiento en base a la percepción del entrevistado, se busca conocimiento de los entrevistados en base a su experiencia, al cual se hace referencia en prácticamente toda la entrevista. La conversación es una forma básica de interacción humana por la cual podemos conocer a otras personas, conocemos sus experiencias, esperanzas o sentimientos. Por este motivo la entrevista es una forma cercana para conseguir las respuestas necesarias para la investigación propuesta. El papel del entrevistador es profundizar críticamente en las respuestas, pidiendo datos específicos (intentando centrarse en el tema) y comprueba la firmeza de la creencia de las palabras del entrevistado. Esta última idea, se puede comprobar al ver que todas las entrevistas remiten a las mismas ideas prácticamente. El investigador no da su postura sobre el tema, se limita a realizar las preguntas de la entrevista de forma cercana, pudiendo ser físicamente u online. Este es otro de los motivos por los que se selecciona las entrevistas, por el “cara a cara”, ya que te permite crear un pequeño vínculo con la persona entrevistada. Asimismo, puedes ver sus expresiones, si necesita tiempo para pensar, si surgen dudas, etc.

La entrevista cualitativa indaga en conocimiento cualitativo en lenguaje normal; no está orientado a la cuantificación, es decir, no trabaja con números si no con palabras. Steinar Kvale (2012) muestra la importancia del papel de la investigación con entrevistas cualitativas a lo largo de la historia y en las ciencias sociales con modelos de cómo las entrevistas cualitativas han sido clave para producir conocimiento científico y profesional en diversas áreas.

Como se muestra con anterioridad, el proceso de investigación cualitativa recoge una serie de pasos que buscan conseguir llegar a un meta (Véase anexo IV).

5.3.1.- ¿Cómo se ha planificado este estudio mediante el uso de entrevistas?

Una vez clarificado el propósito de la investigación, en este caso la enseñanza del inglés con alumnado autista, y de una revisión de la bibliografía existente por la cual se ha adquirido conocimiento más específico sobre el tema, se han extraído unas categorías previas para diseñar las entrevistas, el enfoque de las preguntas, su duración y a que personas va dirigida. Una vez realizadas las entrevistas, se realiza un análisis del discurso, donde surgen las categorías emergentes.

5.4.- MUESTRA

En referencia a la muestra, se realizó la entrevista a 7 personas que cumplían los requisitos establecidos. Son tanto hombres como mujeres, de escuelas rurales y urbanas y con más o menos años de experiencia. Asimismo, hay algún profesor de los que fue entrevistado que está trabajando en un colegio preferente TEA. Estas siete personas han aportado su punto de vista a través de su experiencia.

A la hora de seleccionar que personas podían realizar la entrevista se tuvo en cuenta tanto que tengan experiencia como profesor de inglés como que tengan o hayan tenido algún alumno con Trastorno Espectro Autista. Este es el perfil que se había definido previamente. Para la selección de la muestra de personas entrevistadas, se intentó contactar con docentes de Huesca. Al ver la poca disponibilidad de la mayoría de ellos, la búsqueda se amplió a Zaragoza y Teruel también, tanto de colegios públicos, como de colegios concertados y centros de atención preferente TEA. A la hora de contactar con los docentes, solo se les proporcionaba el tema, ya que se busca que cuenten su experiencia, no que se preparen las respuestas. Los entrevistados serán codificados de la siguiente forma: M1, M2, M3, M4, M5, M6 y M7 para en los resultados hacer referencia a quién dice qué.

Para analizar las diferentes entrevistas, se segmenta cada entrevista por ejes temáticos, en este caso, diferenciando las categorías previas.

6.- RESULTADOS

A través de las diferentes respuestas se puede apreciar el valor que tiene la experiencia, ya que en las preguntas que se remite a su práctica educativa, hay diversidad de respuestas, dependiendo de lo que les ha funcionado o no en su aula y con un alumno concreto. A continuación, se resume la información obtenida en relación a cada categoría.

- Experiencia docente

Todos los docentes hacen referencia a cuando han tenido alumnos con autismo, en qué nivel y que características presentaban, por ejemplo: M1 expresa “...por un lado, un niño de 5 años, diagnosticado de autismo de alto rendimiento, el cual posee

lenguaje. Y una niña de 4 años, la cual no posee apenas lenguaje, pero emite sonidos y palabras aisladas...”, por otro lado, en la misma línea M2 dice de un alumno suyo “Es un niño con unos intereses muy restringidos, conductas muy repetitivas y grandes dificultades de interacción... además, es de origen árabe, por lo que la diferencia de cultura e idioma tanto suya como de la familia no es favorecedor para el...”

De esta primera categoría, surge la cultura e idioma del alumno. Es una característica que no había estado contemplada previamente pero que puede afectar al desarrollo integral del niño y más en este caso, en el aprendizaje no de una segunda lengua, si no de una tercera. Por lo tanto, la entrevistada M2 considera importante conocer si el niño con autismo domina el español o no.

- Grado de inclusión en la escuela ordinaria

Se pueden observar tres posturas: M2 y M3 consideran que no se produce un contexto inclusivo, ya que falta tanto recursos personales como materiales. Falta formación por parte del profesorado para poder brindar igualdad de oportunidades a alumnado con TEA. Asimismo, hablan de que es difícil atender a sus necesidades cuando hay 20 alumnos más en el aula. Por ejemplo, M3 considera que *“por mi experiencia y por comentarios con compañeros sobre este tema, he de decir que no, gran parte de los maestros no están suficientemente formados en este tema para poder trabajar con los alumnos TEA, por lo general están relegados a un segundo plano...”*. Asimismo, añadir la idea de M2 *“...no considero que en el colegio se produzca un contexto inclusivo, aunque dentro de las actividades intentemos partir de sus propios intereses, no siempre se hace o no se logra captar su atención. Muchas veces el niño está en su realidad, lo cual inevitablemente afecta a su aprendizaje”*. Sin embargo, M1, M5 y M6 afirman que si se produce un contexto inclusivo, que tienen las mismas posibilidades que el resto de los alumnos. Piensan que sí se produce un contexto inclusivo ya que se les trata de la misma forma que a sus iguales y, por tanto, tienen las mismas posibilidades. Así lo explica M1 *“...tienen las mismas posibilidades cuando se les ofrecen los recursos materiales y personales que necesitan...creo que es muy enriquecedor para todos que este tipo de alumnado esté en aulas ordinarias”*. Y, por último, M4 y M7 dicen que depende; depende de si el centro posee los recursos personales y materiales necesarios. Si el ratio del aula es bajo. Asimismo, M4 aporta la

siguiente idea *“no se puede generalizar cuando la particularidad de cada niño es diferente...”*

Se podría decir que tanto los recursos personales como la formación del profesorado son aspectos que repercuten de forma directa en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado, y más concretamente, cuando se habla de alumnado con NEE.

En esta misma categoría, pero una subcategoría diferente, las barreras comunicativas, cada docente entrevistado responde de una forma diferente, parece ser en base a su experiencia, dependiendo del alumno con TEA que han tenido en el aula y lo que ha funcionado con dicho alumno, por ejemplo, M7 intenta comenzar: *“por donde el alumno se vea más desenvuelto o tratando la barrera comunicativa en ambas lenguas”*. M4 añade que es más fácil: *“Con recursos visuales como son pictogramas, videos, ARASAAC, ejemplos manipulativos, etc”*. Sin embargo, M1 presenta dudas *“No sabría contestarte a ciencia cierta pero probablemente usando la forma de comunicación que más se ajuste a cada sujeto, apoyando visualmente siempre, claro”*.

M5, M2 y M6 parece que se complementan sus respuestas, M5 opina que: *“El aprendizaje de una nueva lengua siempre empieza por la lengua oral, por lo que escuchar activamente ayuda a romper estas barreras”* y M6 explica que: *“Usando frases sencillas y cortas, y que sean las mismas que las que se introducen y usan en la primera lengua”*. M2 opina que: *“Una opción... sería empezar desde un nivel que controle el niño, donde él se sienta a gusto y con un tema de su interés. De esta manera, se intenta paliar las dificultades presentadas, desde su motivación hacia el aprendizaje”*. Por último, queda recogida la idea de M3: *“... Utilizar el lenguaje natural asistido, que se basa principalmente en acompañar el input oral con la señalización del pictograma correspondiente a la palabra.... Ayuda mucho usar aplicaciones como Proloquo2go o grid3 que se basan en vocabulario núcleo que es el se utiliza prácticamente en todos los contextos (algunos verbos, pronombres, etc.) y el vocabulario específico que es como el 80% de las palabras (sustantivos, otros verbos más específicos, etc) ... Otra forma de disminuir estas barreras es con la planificación motora, que es simplemente que estén los pictogramas siempre en el mismo sitio y/o carpeta...”*

Al analizar las diferentes respuestas, parece ser que la planificación motora y el lenguaje natural asistido son factores que contribuyen a romper con las barreras

comunicativas con las que se puede encontrar un niño con TEA. Además del uso de diferentes SAAC en el proceso de enseñanza aprendizaje.

- Inclusión

En relación con la categoría de inclusión y más concretamente, con las características del niño según su nivel de gravedad, la mayoría de los entrevistados dan a entender que las dificultades que están presentes en la primera lengua lo están también en la segunda en el mismo nivel o agravadas; siempre teniendo en cuenta que cada individuo es diferente, aunque parece que entienden que la inclusión es una cuestión centrada en los recursos.

M1 y M6 consideran que presentan las mismas dificultades en la primera lengua que en la segunda. De esta manera, opinan que se pueden reconducir o reconvertir estas dificultades a largo plazo, mediante un enfoque de la enseñanza positiva y motivadora. Así lo expone M1 *“...al utilizar Jolly Phonic y hacer tanto hincapié en los fonemas y su producción, la alumna también trataba de pronunciarlos y la verdad eran motivadores para ello, por lo que su enseñanza era positiva...”* Asimismo, hay un punto de vista totalmente diferente por parte de M5; habla de que ser alumno con autismo puede ser una ventaja ya que, como dice literalmente, *“muchas veces presentan una gran riqueza de vocabulario y de expresión y es un factor que juega un papel muy importante en la adquisición de un nuevo idioma”*.

En esta categoría, a través de otra pregunta en relación con la subcategoría, la Zona de Desarrollo Próximo, surgen diferentes puntos de vista. Hay 3 personas que responden que, si es favorable que los niños autistas aprendan una segunda lengua, una persona que opina lo contrario y el resto que opinan que puede ser favorable dependiendo del caso y el grado del niño. M5, M6, M7 aportan los argumentos a favor, piensan que dependen del grado de TEA, M5 opina *“siempre hay personas con facilidad para los idiomas, da igual si tiene autismo o no”*. A esta idea añadir, los comentarios aportados por M7: *“...la cuestión es que ellos exploten al máximo sus posibilidades para que puedan acercarse a la realidad y a la inclusión con el resto de los alumnos. Asimismo, tener en cuenta que estos alumnos tienen siempre otra manera de comunicarse y que como docentes tenemos que hacer que estos se comuniquen lo mejor posible para poder ayudarlos”*. Sin embargo, M4 dice que no. Alega que hay un

porcentaje muy alto que resulta desfavorable ya que solo son casos puntuales o excepcionales las personas con autismo que puedan beneficiarse. Asimismo, opina que debería reforzarse otras dificultades que el niño puede mostrar como son las habilidades sociales, el comportamiento... en lugar de aprender inglés. Así lo expone: *“podría atreverme a decir que a lo mejor necesitaría reforzar y trabajar en otras dificultades que puedan tener como son habilidades sociales, de comportamiento...”* Para terminar, M1, M2 y M3 opinan que depende, argumentan que puede ser favorable si tienen capacidad para adquirirla, pero que los que no poseen su lengua materna no serán capaces de aprenderla. M2 explica *“...Depende del propio niño, de sus características, sus necesidades y sus intereses...”*.

- Cómo se aborda la enseñanza del inglés en niños con TEA.

Como sucede anteriormente, cada profesor responde en base a su experiencia y a los recursos que les han sido útiles. Asimismo, hay que añadir que M3 y M5 no han sabido que respuestas educativas respecto a la enseñanza del inglés se le ofrecen al alumnado con autismo. M2 y M4 hablan de los recursos que utilizan, por ejemplo, utilizan pictogramas, imágenes, ARASAAC, carteles, murales, trabajo manipulativo, flashcards, videos, fichas interactivas, explicaciones utilizando pictogramas... M7 menciona que: *“...y he usado sobre todo metodología TEACCH. Hemos creado un espacio con una mesa en la que hemos regulado el orden de las tareas a realizar, usamos pictogramas para explicar, agendas visuales...”*. M6 hace referencia a los apoyos educativos recibidos: *“Este curso tengo apoyo educativo en el aula las tres horas que imparto inglés, aunque no suele ser lo habitual en otros cursos. Los especialistas recibimos menos apoyo cuando a veces somos los que más lo necesitamos para poder atender a las diferentes necesidades.”* Y, por último, M1 expone que: *“Al ser una enseñanza en la que se potencia la comunicación oral y se pretende que el idioma se aprenda del mismo modo que se ha aprendido el lenguaje materno (rutinas diarias, juegos, canciones, situaciones...) se ofrecen las mismas respuestas educativas que en otras actividades en español: anticipación, apoyo visual, combinar diferentes formas de aprendizaje, crear un espacio seguro y cálido, evitar distracciones...”*

Para dar respuesta a esta categoría, se formula otra pregunta. De estas dos surge la misma categoría emergente, el sentido del aprendizaje por parte de los alumnos, deben

verle sentido a lo que hacen. Surge a través de los recursos que emplean los docentes en el aula.

En la siguiente pregunta correspondiente a la categoría, los docentes muestran que se sigue un modelo CLIL en la mayoría de sus aulas y algunos lo expresan de la siguiente manera, M2 dice que *“La enseñanza de inglés desde el enfoque plurilingüe, en la que el niño relaciones varias lenguas y las utilice en su contexto, no sólo enseñanza de la lengua como tal sino también a través de contenidos. Si el niño no ve sentido a lo que aprende no va a mostrar ningún interés. Personalmente, creo que el problema no es de la enseñanza bilingüe como tal, sino de la falta de recursos, organización, etc. del propio sistema educativo. El niño TEA, si cuenta con las capacidades para aprender la primera lengua, puede ser capaz de aprender una segunda sin problemas.”* A esta idea le complementan las palabras expresadas por M4: *“Siempre que estos contenidos versen en los intereses del alumno, el método CLIL/ACILE o el modelo British Council pueden ser beneficiosos. Con la entrada en vigor de la LOMCE estos contenidos son mucho más herméticos y estancos, con lo que resulta más complicado realizar proyectos por intereses que capten la atención de este tipo de alumnado (y de todos en general).”* Frente a esta idea, M6 dice que *“En mi centro a parte de la asignatura de inglés, trabajan la educación física en inglés. Está a asignatura le favorece en su aprendizaje de forma positiva puesto que le ayuda también a relacionarse con otros niños, quizás si fuera otra no sería tan motivadora para él por su dificultad.”* Sin embargo, M7 expresa que *“Por mi experiencia en los alumnos con los que yo he trabajado ha funcionado bastante bien los modelos que propone la enseñanza bilingüe, ya que para estos lo único que nosotros cambiamos era el tipo de metodología, pero seguía el aprendizaje del mismo enfoque; aquí entramos en debate con el tema de la forma de evaluación de estos alumnos, ya que pueden saber lo mismo que el resto de los alumnos solo que no de forma tan ceñida a lo que exigen para el paso o no de curso.”* Y, por último, M1 argumenta que *“El modelo que se aplica mayoritariamente en Aragón, es el llamado BRIT (coincide con la metodología AICLE) y en Educación Infantil dan importancia a la expresión y comprensión oral, aprendiéndose de la manera más natural posible y dándole sentido en los diferentes contextos, por lo que creo que sí es beneficioso enseñarlo así.”*

- Recursos

En relación con los recursos, todos los docentes remiten prácticamente a SAAC, y más concretamente a los pictogramas de ARASAAC. Son todo recursos útiles siempre y cuando el centro pueda disponer de ellos. Algunas de las diferentes ideas obtenidas son: M4 nombra diferentes recursos como pictogramas, flashcards, SAAC, metodología TEACCH... Asimismo, hace hincapié en la siguiente idea: *“En general uso los que considero que funcionan de forma tanto general como individualizada”*. M6 hace también referencia a los pictogramas y añade que *“... el contenido visual proyectado en la pizarra digital funciona muy bien... Además, los gestos relacionados a ciertas frases también son útiles... Se realizan juegos para favorecer la comunicación...”*. Siguiendo con la misma idea, M1 opina que *“los pictogramas de ARASAAC funcionan bastante bien ya que son imágenes muy intuitivas para ellos, además se pueden editar y son los que más acostumbrados están a ver los alumnos a lo largo de su escolarización. Son útiles para las explicaciones o contar cuentos...”*. M7 en relación con los docentes anteriores, expone su experiencia personal y explica que *“...existe un espacio con una mesa en la que se han regulado el orden de las tareas a realizar, usando pictogramas para explicar, agendas visuales...”* Asimismo, M2 explica que *“utilizamos sistemas aumentativos y alternativos de comunicación, resultan muy útiles para las explicaciones o para contar cuentos. También utilizamos un reloj para que sean conscientes del tiempo que les falta hasta terminar la tarea...pero es cierto que los pictogramas no se utilizan siempre y para todo, por la falta de tiempo por parte de los profesores y también por falta de recursos...”* Y, por último, M3 añade que *“...si el aula puede disponer de una Tablet, se pueden utilizar aplicaciones relacionadas con la conciencia fonológica, vocabulario... o páginas de fichas interactivas como wordwall o likeworksheets.... Páginas que ofrecen recursos como soy visual, el sonido de la hierba al crecer, siembra estrellas, 9 letras... Es una forma diferente de trabajar la cual a los niños les llama mucho la atención...”*

De esta categoría, a través de las respuestas obtenidas se puede apreciar que emerge la categoría de apoyo visual y recursos materiales, los cuales son la esencia de la propia categoría y pregunta.

- Motivación de los alumnos con autismo para aprender un segundo idioma

Esta categoría se presenta a los docentes mediante dos preguntas, una la motivación del alumno hacia el inglés y otra el papel que juegan los beneficios de aprender un segundo idioma. La mayoría de las respuestas van en la misma dirección, menos una que piensa que les sería más beneficioso aprender otras cosas en lugar del inglés.

En cuanto a la motivación, M7 dice que *“la motivación depende del alumno, dependiendo de su carácter y la forma de funcionamiento del alumno...”*. A esta idea se le puede sumar la aportación de M3, que dice que *“Suelen tener un centro de interés definido y a partir de ahí es ir trabajando los diferentes ámbitos que se quieren trabajar; lo prefieren todo visual y manipulativo y esto favorece su aprendizaje”*. M6 añade que *“el niño se motiva a través del juego en el idioma...”* y M2 explica que también *“Funciona muy bien el refuerzo positivo, adelantar siempre lo que se va a hacer”*.

En cuanto a los beneficios, las ideas más relevantes son las aportadas por M3 que explica que *“los beneficios de aprender una segunda lengua juegan un papel muy importante ya que al igual que nosotros ellos abren su campo y su mente con el aprendizaje, aunque todo depende el alumno, su interés... Son beneficios a largo plazo”*. Asimismo, M6 dice que *“es beneficioso para él, siempre que se adapten contenidos y metodologías acorde a sus necesidades”*. Y a esta idea hay que añadir la que expone M2 *“...Sin embargo, un problema a tener en cuenta es que según como sea el niño, hay niños muy rígidos que no están abiertos a los cambios, muchas veces no les entran en la cabeza que ciertas normas o estructuras lingüísticas son de una forma en un idioma y que esto cambia en el otro. Les cuesta mucho entenderlo. Hay que intentar que este factor no influya negativamente en el aprendizaje tanto de la primera lengua como de la segunda”*. Para finalizar, M4 piensa que *“Los beneficios de aprender una segunda lengua, especialmente a nivel social, no juegan el mismo papel. Si ya presentan muchas dificultades a nivel social en su idioma, en la segunda lengua ya presentan un hándicap añadido. Si les puede resultar útil, en cambio, a alumnos TEA de alto funcionamiento, como herramienta para explorar sus intereses más técnicos y científicos, ya que la mayor parte de las publicaciones científicas están redactadas en inglés”*.

De esta categoría emergen tres ideas nuevas, el centro de interés definido, el refuerzo positivo y la anticipación a la tarea. Son tres factores que contribuyen a la motivación del niño a la hora de realizar la tarea.

Tras realizar y analizar las diferentes entrevistas, se puede apreciar que la mayoría de los docentes tienen la misma idea respecto al tema en general. Sin embargo, se puede observar que hay discrepancias a la hora de si hay un contexto inclusivo y si es favorable para ellos aprender una segunda lengua o no.

A continuación, se presenta una tabla que sintetiza las ideas expuestas con anterioridad.

<i>ENTREVISTA CUALITATIVA</i>		
<i>CATEGORÍAS PREVIAS</i>	<i>SUB-CATEGORÍAS</i>	<i>CATEGORÍAS EMERGENTES</i>
Experiencia del docente		Cultura e idioma del alumno
Cómo se aborda la enseñanza del inglés en niños con TEA	Enfoque Respuestas educativas Segunda lengua, inglés	Sentido del aprendizaje
Inclusión	Zona de Desarrollo Próxima Características del niño según su nivel de gravedad	Plurilingüismo Individualización de la enseñanza
Grado de inclusión en la escuela ordinaria de las personas autistas	Beneficios de aprender una L2 Barreras comunicativas	Lenguaje natural asistido Planificación motora Recursos personales Formación del profesorado
Recursos	Recursos para la comunicación	Apoyo visual
Motivación de los niños TEA para aprender un segundo idioma		Centro de interés definido Refuerzo positivo Anticipación de la tarea

7.- DISCUSIÓN

En este apartado se van a analizar los resultados obtenidos a la luz del marco teórico. En este, se menciona la importancia del dominio del inglés como segunda lengua a partir del convenio de Colaboración establecido en España por parte del Ministerio de Educación y el British Council en 1996. La lengua inglesa es un idioma vehicular en algunas asignaturas. A través de las entrevistas, se puede apreciar que los docentes se posicionan en dos posturas diferentes sobre este tema. A pesar de la importancia que tiene el inglés hoy en día, hay algunos profesores que piensan que puede ser contraproducente el aprendizaje del idioma en niños con TEA, mientras que otros piensan que si es beneficioso o contraproducente depende del grado de autismo (además de si posee lenguaje verbal o no). Además, en las entrevistas hay algunos docentes que piensan que puede ser mejor para el alumno reforzar alguna área o habilidad que aprender inglés. Sin embargo, en la literatura revisada no hay ningún artículo que muestre que afecta negativamente este aprendizaje.

Asimismo, en relación con la importancia del inglés, ¿Cómo enseñan los docentes este idioma al alumnado? Se puede apreciar que la mayoría de los docentes coinciden con lo expuesto en el marco teórico, utilizan la metodología CLIL, presentando la lengua extranjera de forma natural, mediante contextos comunicativos reales, buscando lograr una mayor competencia comunicativa por parte del alumnado, así lo plantea Francisco Gallardo y María Martínez (2013). Sin embargo, los autores no se plantean como abordar al alumnado con NEE por lo que, ¿cómo se está planteando la enseñanza de este programa para alumnos con NEE? Esta pregunta la responden todos los entrevistados ya que hablan del principio de individualización de la enseñanza y de la atención a la diversidad, los cuales también se explican en la introducción del presente escrito. Opinan que para que todos los alumnos de su aula sean capaces de lograr los objetivos, deben de adaptarse las actividades a sus características individuales, adaptado a sus dificultades (condiciones propicias para el aprendizaje de cada alumnado), brindándoles así la oportunidad de poder seguir el ritmo de la clase. Por ejemplo, en el caso de las personas autistas, dicen que los pictogramas son una gran ayuda para que puedan seguir mejor el ritmo de la clase. Asimismo, coinciden con Delmastro (2008) al hablar de que el aprendizaje se basa en un andamiaje, empezando por un nivel donde el alumno se sienta capaz y seguro, reduciendo las posibilidades de error. El alumno es el protagonista en el proceso de construcción de su aprendizaje en condiciones propicias.

Como se ha nombrado con anterioridad la metodología CLIL, también destacar el método TEACCH, el cual aparece tanto en la información recopilada al principio del trabajo como en las entrevistas. Es un método que parece ser de gran ayuda a la hora de trabajar con personas autistas ya que aprovecha el procesamiento de la información visual a través de una estructura fija, la cual permitirá al niño saber siempre que toca hacer en cada momento (este concepto de anticipación le dan importancia en las entrevistas al ver que ha funcionado en su experiencia como docente).

En referencia a la inclusión, cabe destacar del marco teórico la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Declaración Mundial sobre Educación donde hacen referencia al apoyo pedagógico para atender a los estudiantes con NEE en el contexto de una educación inclusiva. Asimismo, la normativa vigente respalda una educación inclusiva y de calidad. Sin embargo, en las entrevistas se puede observar cómo los docentes dan a entender que no se produce este contexto inclusivo por diferentes casuísticas como son la falta de recursos personales, un ratio alto en el aula, falta de formación profesional para atender las necesidades de este alumnado, etc. La educación es un derecho y todas las personas pueden acceder a él, pero no vale cualquier tipo de educación, sino una educación de calidad y con igualdad de oportunidades. Implica evitar cualquier forma de discriminación y exclusión educativa (Muñoz, A. P., 2011). Si realmente no se produce un contexto inclusivo, ¿se trata de una educación de calidad y con igualdad de oportunidades? Esta pregunta remite al autor Ignacio Calderón Almendros (2014) en cual habla del modelo educativo inclusivo, en que se entiende que el otro/a es igual que los demás. El sistema educativo debe multiplicar sus recursos para equiparar las oportunidades de los estudiantes con riesgo de exclusión, intentando paliar sus diferencias (Echeita, 2008). La educación inclusiva empieza en el momento que se reducen las barreras que obstaculizan el aprendizaje.

Asimismo, se habla de la inserción de estudiantes con NEE, en este caso de estudiantes autistas, que hace reconsiderar los apartados curriculares correspondientes a la competencia lingüística y comunicativa principalmente, para que se ajusten a su condición de aprendizaje. M4 hace referencia directamente de la LOMCE; dice que establece contenidos “herméticos y estancos”, por lo que puede resultar complicado realizar proyectos que capten la atención a alumnado con autismo.

La enseñanza de un segundo idioma tiene numerosos beneficios, ya que los alumnos tienen que compaginar dos sistemas lingüísticos diferentes, así lo expone Alfredo Ardila

(2012). Los profesores entrevistados apuntan a que los alumnos con autismo pueden “aprovecharse” de estos beneficios siempre y cuando se les presente el idioma en su ZDP, que este adaptadas las clases al nivel y a las características individuales del alumno, lo que el alumno es capaz de hacer (condiciones propicias). Este término, la ZDP, lo presenta Vygostky, refiriéndose a lo que la persona puede hacer por sus propios medios y lo que puede hacer con ayuda. Esta distancia se crea entre los alumnos (los cuales están en proceso de aprendizaje del idioma) y el profesor (domina el idioma).

Dentro de un aula ordinaria en la que hay un niño con TEA, existen métodos o sistemas de intervención gracias a los cuales se puede favorecer su desarrollo. Uno de los más destacados y usados por los maestros son los Sistemas alternativos/aumentativos de comunicación (SAAC), en Aragón destacan ARASAAC. Todos los docentes exponen que utilizar SAAC puede resultar un recurso muy útil con este alumnado tanto para el aprendizaje de inglés como para otras áreas. Asimismo, aportan la idea de los recursos materiales como los personales. Los cuales no se habían contemplado, pero han emergido de las entrevistas. Respecto a los recursos personales, los docentes “se quejan” de no hay los suficientes para poder atender las características individuales de cada alumno y en especial, de los niños con autismo. Faltaría personal de apoyo dentro del aula. Al hablar de los recursos personales, nombrar la formación profesional de estos, la cual tampoco queda contemplada previamente. A pesar de que la primera vez que se habló de autismo fue en 1943, todavía hoy en día hay un desconocimiento general de cómo abordar de la mejor forma posible la enseñanza a este alumnado. Es cierto que los docentes poseen recursos para estar en el aula con los niños autistas, prueban diferentes recursos y métodos para ver que se adapta mejor a las características del niño, pero reclaman más formación para poder ofrecer una educación inclusiva y de calidad.

Otro punto en el que coinciden tanto los docentes entrevistados como la información recogida en el marco teórico es que todas las personas con TEA presentan alguna dificultad en el área lingüística y/o en el área comunicativa. En mayor o menor grado dependiendo de la persona. En esta idea coinciden entre otros, con Hauser, Chomsky & Fitch (2002).

Otro de los aspectos a destacar, el cual emerge mediante las entrevistas, ya que no se tiene en cuenta previamente, es que el niño con autismo pueda proceder de otro país y por tanto, no haya aprendido aun el castellano. No se habla de aprender una segunda

lengua, si no un tercer idioma. ¿Es el niño con autismo capaz de aprender dos idiomas a la vez? ¿Es beneficioso para él? En situaciones como estas, mediante las entrevistas, dan a entender que siempre se debe tener cuenta el contexto familiar, los apoyos que solicita el niño, el proceso de adaptación al nuevo entorno y a personas nuevas, etc. Sin embargo, aunque no se ha tenido en cuenta la procedencia del alumno en el Marco Teórico, es un aspecto que recoge uno de los artículos revisados. Este artículo muestra que el niño TEA pasa por las mismas fases que un niño con desarrollo típico, pero presenta algunas dificultades que se pueden paliar con apoyo individual permanente. Asimismo, destacar la falta investigación sobre este aspecto, ya que se remite a la realidad subjetiva de las personas entrevistadas y a la hora de buscar artículos con la temática expuesta, no hay suficiente literatura hasta el momento por lo que es una vía abierta a la investigación.

Sin embargo, hay algunos puntos en los que emergen diferentes opiniones como en la inclusión en el aula y si es favorable o desfavorable que aprendan los niños autistas un segundo idioma. Depende en gran medida de las características del niño, pero es indispensable que posea el lenguaje verbal para que pueda aprender la lengua extranjera. Asimismo, se recoge información muy valiosa a través de las entrevistas ya que proporcionan información real de lo que ocurre en las aulas hoy en día. Igualmente, surgen algunas ideas no contempladas previamente como es que el niño pueda proceder de una cultura diferente, la falta de formación por parte del profesorado, la importancia de la anticipación de la tarea, etc.

8.- CONCLUSIONES

En el presente escrito se pretendía explorar cómo es el aprendizaje de un idioma extranjero en alumnado con autismo. Cuando hay un alumnado con necesidades educativas especiales, una de las primeras áreas que se eliminan de su formación académica es la lengua extranjera y más concretamente, en este caso, ya que los niños con autismo presentan, habitualmente, dificultades en el área del lenguaje.

Respecto a los objetivos de este trabajo se puede concluir que los docentes intentan incluir a los alumnos autistas en la enseñanza del inglés en el aula ordinaria, aunque según las características que presenten puede resultar difícil. Intentan paliar estas dificultades aprovechando sus puntos fuertes como es su procesamiento visual. Apuntan

que si el alumno con TEA presenta lenguaje verbal es un punto a favor para su desarrollo lingüístico en una segunda lengua como es el inglés. Utilizan diferentes metodologías y optan por la que parece ser más beneficiosa para su grupo de alumnos y más concretamente, para el niño con autismo que está en su aula (intentando partir de los intereses del niño), por ejemplo, destacan la metodología TEACCH y CLIL. Se puede interpretar que lo que los docentes expresan durante las entrevistas está en relación con su realidad subjetiva y está condicionado por su contexto, es decir, se centran bastante en sus experiencias personales y que han funcionado con un alumno concreto. Igualmente, a través de su visión de la realidad, he podido dar respuestas a los objetivos de este trabajo, por ejemplo, han mostrado los recursos que utilizan para enseñar inglés, las barreras comunicativas con las que se encuentran, las respuestas educativas que ofrecen al alumno y, sobre todo, si es beneficioso para ellos este aprendizaje. Es interesante ver como los profesores creen en las fortalezas de sus alumnos e intentan que salgan adelante, es decir, no se puede dar por hecho que por tener autismo u otra NEE no van a poder lograr los mismos objetivos que sus iguales. Por ejemplo, intentan que aprendan inglés a través de una metodología y al ver que no funciona, cambian de estrategia y prueban con otra, como pueden ser las fichas interactivas, así lo expresan los docentes M2, M3 y M4. Como se expone en los resultados y la discusión, hay conexiones entre las percepciones y la práctica del profesorado, y parte de la literatura explorada.

Gracias a este trabajo he podido conocer de forma más cercana la realidad de los niños con autismo, sus características y como es el contexto educativo con el que conviven. Es interesante ver que siempre se habla de un contexto inclusivo, pero realmente no se practica siempre en las aulas y es algo que debería cambiar por la diversidad de alumnado que hay hoy en día. Además, las entrevistas me han aportado algunos factores que no había tenido en cuenta, como por ejemplo, las circunstancias que se dan en el aprendizaje de una segunda lengua en el caso de un niño autista pueda proceder de otro país, y que por tanto, para él supone el aprendizaje de una tercera lengua. Podría ser interesante explorar el punto de vista de personas adultas con autismo para conocer también su experiencia en el sistema educativo, como han vivido ellos el aprendizaje de una segunda lengua si es que la ha habido y que carencias observan. Además, podría ser relevante conocer la formación de los docentes respecto a cómo enseñar a niños con autismo o con NEE, ya que como comentan, hay una falta de

formación general para atender a la diversidad de alumnado. Asimismo, he tenido la oportunidad de “rebuscar” y aprender a usar diferentes bases de datos, como conocer un poco más el mundo de la investigación, el cual no había tenido la oportunidad de abordarlo hasta el momento, y me parece fundamental que aparezca un poco antes en nuestra formación.

9.- BIBLIOGRAFÍA

Alcón Soler, E. (2001). «Interacción y aprendizaje de segundas lenguas en el contexto institucional del aula». En *Estudios de Lingüística* (S. Pastor Cesteros y V. Salazar García, eds.). Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.

Almendros, I. C. (2013). Entre la realidad y los sueños: reflexiones sobre la inclusión educativa desde la vida de mi hermano. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(1), 156-159.

Almendros, I. C., & Sánchez, E. M. S. (2014). Expresión e inclusión. Entrevista a Ignacio Calderón Almendros. "La discapacidad no es una realidad biológica y personal, sino que fundamentalmente es de naturaleza social y cultural". *Aularia: Revista Digital de Comunicación*, 3(2), 43-46.

Álvarez, A., & Del Río, P. (1990). Educación y desarrollo: la teoría de Vigotsky y la zona de desarrollo próximo. *Coll C, Palacios J, Marchesi A.(comp.) Desarrollo psicológico y educación*, 2.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC

Ardila, A. (2012). Ventajas y desventajas del bilingüismo. *Forma y función*, 25(2), 99-114.

Arnaiz Castro, P.; Peñate Cabrera, M. El papel de la producción oral (output) en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (LE): el estudio de sus funciones. *Porta Linguarum*, 1: 37-59 (2004). [<http://hdl.handle.net/10481/28349>]

Baron-Cohen, S., & Swettenham, J. (1997). Theory of mind in autism: Its relationship to executive function and central coherence. *Handbook of autism and pervasive developmental disorders*, 2.

Baron-Cohen, Simon, Dare A. Baldwin & Mary Crowson (1997). Do children with autism use the speaker's direction of gaze strategy to crack the code of language? *Child development* 68/1: 48-57.

Cenoz, J. y J. Perales (2000). «Las variables contextuales y el efecto de la instrucción en la adquisición de segundas lenguas». En C. Muñoz (ed.), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel Lingüística, pp. 109-125.

Custodio Espinar, M. (2019). Los principios metodológicos AICLE (aprendizaje integrado de contenido y lengua).

Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*, 240, 36450-36465.

ORDEN ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva. *Boletín Oficial de Aragón (BOA)*, 18.

Del Puerto, F. G., & Adrián, M. M. (2013). ¿Es más efectivo el aprendizaje de la lengua extranjera en un contexto AICLE? Resultados de la investigación en España. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (349), 25-28.

Delmastro, A. L. (2008). El andamiaje docente en el desarrollo de la lectura y la escritura en lengua extranjera. *Paradigma*, 29(1), 197-230.

Díaz, C. P. (2020). Estrategias de lectura para la enseñanza de las habilidades lectoras en las personas con TEA de alto funcionamiento. *MLS Educational Research (MLSER)*, 4(1), 57-72.

Donato, R. (1994). Collective Scaffolding in Second Language Learning. En J. P. Lantolf and G. Appel (Eds.). *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood, NJ: Ablex, pp. 33-56.

Echeita, G. (2011). El proceso de inclusión educativa en España. ¡Quien bien te quiere te hará llorar!. *Participación Educativa: Revista del Consejo Escolar del Estado*.

Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa: de nuevo "Voz y Quebranto". *REICE. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*.

Echeíta, G., & Duk Homad, C. (2008). Inclusión educativa. *REICE. Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*.

Echeíta, G., & Duk Homad, C. (2008). Inclusión educativa. *REICE. Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*.

Foronda Arnéa, K. T., Rodríguez Betancurth, M. C., & Betancur Betancur, C. (2019). Familia Gala TEA: Estrategia para el mejoramiento de las habilidades sociales y empráticas de niños y niñas diagnosticados con trastornos del espectro autista de alto funcionamiento.

Fundación Autismo Diario (2012) Módulo III: comunicación, conducta social e intereses tgd. Recuperado de <https://autismodiario.org/wpcontent/uploads/2012/02/modulo3.pdf>

Gómez González, A. (2019). Autorregulación de la comunicación oral en el Trastorno del Espectro Autista de alto funcionamiento: una propuesta de intervención.

Gómez-Parra, M. E., & Huertas-Abril, C. A. (2019). La importancia de la competencia digital para la superación de la brecha lingüística en el siglo XXI: Aproximación, factores y estrategias. *Edmetic*, 8(1), 88-106.

Halliday, M.A.K. 1973. *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold.

Hambley, C., & Fombonne, E. (2011). The impact of Bilingual Environments on Language Development in Children with Autism Spectrum Disorders.

Harrop, E. (2012). Content and language integrated learning (CLIL): limitations and possibilities.

Haywood, H.C., Brooks, P. y Burns, S. (1992). Bright Start: Cognitive Curriculum for Young Children. M.A. Watertown: Charlesbridge Publishers. Ed.española: Bright Start, curriculum cognitivo para niños. Zaragoza: FUNDAFE, 1997.

Holguín, J. A. (2003). El autismo de etiología desconocida. *Revista de neurología*, 37(3), 259-266.

Hosseini Breshneh, A., & Riasati, M. J (2014). “Communicative language teaching: characteristics and principles”. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World (IJLLALW)*. P. 436 – 445. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/846e/bf7790f7d19ff1283cb603dd5b3d81dd1d4> c.pdf

Hymes, D. 1971. “Competence and performance in linguistic theory’ in R. Huxley and E. Ingram (eds.) *Language Acquisition: Models and Methods*, 3-28. London: Academic Press.

- Jane Willis (1996). *A Framework for Task-based Learning*. Oxford: Longman ELT
- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Juan Capistrano, California, Kagan Cooperative Learning.
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. University of Southern California.
- Kremer-Sadlik, T. (2005). *To Be or Not to Be Bilingual: Autistic Children from Multilingual Families*. University of California, Los Angeles.
- Kvale, S. (2012). *Las entrevistas en investigación cualitativa* (Vol. 2). Ediciones Morata.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lozano, A. B., do Nascimento Mascarenhas, S. A., Brenlla-Blanco, J. C., & Fraga, H. M. (2012). Contextos de aprendizaje, determinantes familiares y rendimiento escolar en el alumnado de educación secundaria de Galicia. *Amazônica*, 8(1), 370-412.
- Luis Martin, P. D. L. N. (2019). Uso de SAAC en el autismo: una revisión bibliográfica.
- Mendívil, J. (2009). La Facultad del Lenguaje y la diversidad de las lenguas: ¿una paradoja. *Ciencia Cognitiva: Revista Electrónica de Divulgación*, 3(1), 33-35.
- Mesibov, G. B., Shea, V., & Schopler, E. (2005). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. Springer Science & Business Media.
- Montecinos, J. P. (2000). Adquisición y desarrollo del lenguaje y la comunicación: una visión pragmática constructivista centrada en los contextos. *Límite: revista de filosofía y psicología*, (7), 54-66.
- Moreno Fernández, F. (2004). «El contexto social y el aprendizaje de una L2/LE». En Sánchez Lobato, J. e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, pp. 287-304.
- Muñiz, M. (s.f.). *Estudios de caso en la investigación cualitativa*. Facultad de Psicología, División de Estudios de Posgrado.

Muñoz, A. P. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista colombiana de psiquiatría*, 40(4), 670-699.

Muñoz, C. (Ed.) (2000). *Segundas lenguas: Adquisición en el aula*. Barcelona: Editorial Ariel Lingüística, S.A.

Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press

Pastor, R. M., & Rubio, C. G. (2017). Los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación (SAAC) como instrumento para disminuir conductas desafiantes en el alumnado con TEA: estudio de un caso. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 5(1), 113-132.

Pérez Cabello, A. M. (2011). *Enseñar y aprender a comunicarse en una segunda lengua*. Barcelona: Horsori.

Pérez, M. D. L. L. A., & Pérez, R. B. (2018). Alternativas de tratamiento en los trastornos del espectro autista: una revisión bibliográfica entre 2000 y 2016. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 5(1), 22-31.

Pintor, J. A. Á., Parra, M. E. G., & Abril, C. A. H. Álvarez, Gómez y Huertas/Cultura, Educación y Sociedad, vol. 11 no. 1, pp. 237-250, Enero-Junio, 2020 Las etnomatemáticas y su influencia en el desarrollo de la competencia cultural Impact of ethnomathematics on the development of intercultural competence.

Preston, D. R. y R. Young (2000). *Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social*. Madrid: Arco Libros.

Quijada, C. (2008). Espectro autista. *Revista chilena de pediatría*, 79, 86-91.

Ramos, F. (2006). Los programas bilingües inglés-español en Estados Unidos y en España: dos innovaciones en la enseñanza de idiomas. In *Actas del XL congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE)* (pp. 334-342).

References and slides are based on the book 'Theories of Second-Language Learning' by Barry McLaughlin.

- Reppond, J. S. (2015). English Language Learners on the Autism Spectrum: Identifying Gaps in Learning. School of Education Student Capstones and Dissertations
- Richards, J. y Rogers, T.S. (2011). Approaches and methods in language teaching. New York: Cambridge University Press.
- Richards, Jack. C. 2006. *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivière, Á. (2000). Capítulo 1 ¿cómo aparece el autismo? Diagnóstico temprano e indicadores precoces del trastorno autista. *El déficit central de niños con autismo de dos o tres años. elizabeth newson. 52, 7.*
- Sampieri, R. (. (2006). Similitudes y diferencias entre los enfoques cuantitativo y cualitativo. En Metodología de la investigación (págs. 3-29). Mexico: Mc Graw Hill.
- Seldas, R. P. (2012, January). Los síntomas de los trastornos del espectro de autismo en los primeros dos años de vida: una revisión a partir de los estudios longitudinales prospectivos. In *Anales de pediatría* (Vol. 76, No. 1, pp. 41-e1). Elsevier Doyma.
- Selinker, Larry (1972). Interlanguage.
- Taei, Z. (2015). A clinical case study exploring the impact of bilingual support in speech-language intervention for a child with autism.
- Dráinsson, K. Ó. (2012). Second Language Acquisition and Autism.
- Trastornos del espectro autista. (2021, 1 junio). Organización Mundial de la Salud. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- Velisek-Brasko, O. (s.f.). Bilingualism in a child with asperger's syndrome in inclusive educational conditions.
- Virúes-Ortega, J., Arnold-Saritepe, A., Hird, C., & Phillips, K. (2017). The TEACCH program for people with autism: Elements, outcomes, and comparison with competing models. In *Handbook of treatments for autism spectrum disorder* (pp. 427-436). Springer, Cham.
- Wire, V. (2005). Autistic Spectrum Disorders and learning foreign languages . Support for Learning, the British Journal of Learning Support.

10.- ANEXOS

Anexo I

RESUMEN NIVELES DE GRAVEDAD DE TEA		
NIVEL DE GRAVEDAD	COMUNICACIÓN SOCIAL	COMPARTAMIENTOS RESTRINGIDOS Y REPETITIVOS
GRADO 3 “NECESITA AYUDA MUY NOTABLE”	Mínima comunicación social verbal y no verbal causan alteraciones graves del funcionamiento. Limitadas interacciones sociales y respuesta mínima social.	Inflexibilidad de comportamiento, extrema dificultad de cambio u otros comportamientos restringidos/ repetitivos interfieren en todos los ámbitos.
GRADO 2 “NECESITA AYUDA NOTABLE”	Deficiencias importantes en la comunicación verbal y no verbal; problemas sociales aparentes; inicio condicionado de interacciones sociales y respuestas reducidas.	Inflexibilidad de comportamiento. Dificultades ante los cambios u otros comportamientos restringidos/ repetitivos (con frecuencia)
GRADO 1 “NECESITA AYUDA”	Sin apoyo in situ, existen deficiencias en la comunicación social que causan problemas. Dificultad para iniciar interacciones sociales y hay respuestas atípicas o insatisfactorias con otras personas.	Puede haber interferencia significativa en el funcionamiento de algún contexto. Dificultad para alternar actividades. Las dificultades de organización y de programación dificultan la autonomía.

Fuente: American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Washington, DC

Anexo II

NIVEL	LENGUAJE EXPRESIVO	LENGUAJE RECEPTIVO
1	Ausencia total de lenguaje expresivo. El mutismo puede ser total o "funcional".	"Sordera central". La persona con autismo ignora el lenguaje, independientemente de que sea dirigido a él. No responde a indicaciones lingüísticas (órdenes, llamadas...).
2	El lenguaje presenta ecolalias o está compuesto de palabras sueltas. No hay oraciones. No hay discurso ni conversación.	"Comprende órdenes sencillas". Sin embargo, su comprensión no implica ni la asimilación de los enunciados a un código ni su interpretación e incorporación a un sistema semántico-conceptual, ni su definición intencional en términos pragmáticos.
3	Lenguaje oracional. Capacidad de producir oraciones, y que existe algún grado de conocimiento de reglas lingüísticas (competencia formal). Sin embargo, las oraciones no configuran un discurso. La interacción lingüística carece del dinamismo espontáneo de las conversaciones estándar. Puede haber emisiones irrelevantes o inapropiadas.	Comprensión de enunciados. La comprensión suele ser literal y poco flexible. Existe una actividad mental psicolingüística, es decir, un análisis estructural de los enunciados, al menos parcial. Existen grandes dificultades pragmáticas. La inferencia, coherencia y cohesión que acceden a la "comprensión del discurso" son muy limitados o inexistentes.
4	Lenguaje discursivo. Es posible la conversación. Las personas en este nivel pueden ser conscientes de sus dificultades en conversar;	Nivel más alto: capacidad de comprender conversaciones y discursivos del lenguaje. Sin embargo, hay pequeñas alteraciones en la

	<p>intercambian con dificultad roles conversacionales, comienzan y terminan las conversaciones de forma escabrosa, pueden decir cosas poco apropiadas socialmente. Su componente prosódico del lenguaje está muy alterado. Parece “poco natural”. Hay dificultades al seleccionar el tema de conversación y a la hora del cambio de este.</p>	<p>diferenciación del significado intencional literal. Asimismo, en los procesos de doble semiosis (comprensión del lenguaje figurado) y variación de la comprensión por variables del contexto.</p>
--	---	--

Anexo III

CATEGORIAS PREVIAS	SUB-CATEGORIA	PREGUNTAS
Experiencia del docente		¿Ha tenido alguna experiencia/s reseñable/s durante su trayectoria como docente con esta población? ¿Cuál o cuáles?
Cómo se aborda la enseñanza del inglés en niños con TEA	<p>Enfoque</p> <p>Respuestas educativas</p> <p>Segunda lengua, inglés</p>	<p>¿Cuáles son las respuestas educativas que se ofrecen al alumnado con autismo para aprender un segundo idioma?</p> <p>Por su conocimiento y experiencia, ¿Qué enfoque es más beneficioso para los niños con autismo para la enseñanza del inglés? ¿Son beneficiosos los modelos que propone la enseñanza bilingüe? (Por ejemplo, el CLIL/AICLE, modelos de la enseñanza bilingüe.) El enfoque AICLE se basa en enseñar contenidos y la segunda lengua a la vez, de una forma integrada, de forma que se hace uso de la lengua con el fin de aprender contenidos y viceversa.</p>

Inclusión	Se tiene en cuenta la Zona de Desarrollo Próximo del alumnado Características del niño autista según su nivel de gravedad	¿Es favorable o desfavorable que aprendan otra lengua los niños autistas? ¿Todos los niños autistas pueden aprenderla? ¿Las dificultades que presentan en la primera lengua influyen o las presentan también en el aprendizaje de una segunda lengua? ¿Presenta las mismas alteraciones de las unidades lingüísticas en la primera como en la segunda lengua, son otras diferentes, o se añaden más? ¿Se pueden reconducir estas dificultades del lenguaje cara al aprendizaje de una segunda lengua? ¿es posible? (Reconvertir sus dificultades en un aspecto positivo).
Grado de inclusión en la escuela ordinaria de las personas autistas	Beneficios de aprender una segunda lengua Barreras comunicativas	¿Cómo se pueden disminuir las barreras comunicativas de la primera lengua para empezar la enseñanza de una segunda lengua? Remitiendo otra vez a su experiencia como docente, ¿Los niños con TEA tienen las mismas posibilidades que sus iguales en un aula ordinaria? ¿Se produce en la escuela un contexto inclusivo? ¿Los beneficios de aprender una segunda lengua, juegan el mismo papel en personas con autismo que en personas que no consideramos autistas?
Motivación de los niños con autismo para aprender un segundo idioma.		¿Qué tipo de motivación para el aprendizaje predomina en los niños TEA? ¿Y para el aprendizaje de una segunda lengua? ¿Los beneficios de aprender una segunda lengua, juegan el mismo papel en personas con autismo que en personas que no consideramos autistas?
Recursos	Recursos para la	De todos los recursos que usa que existen en el

	comunicación	aula, ¿cuáles utilizas y por qué? Por ejemplo, SAAC (Sistemas aumentativos y alternativos de comunicación, por ejemplo, pictogramas)
	Recursos para el aprendizaje	¿Cuáles consideras que funcionan? ¿Cómo los ha utilizado?

Anexo IV

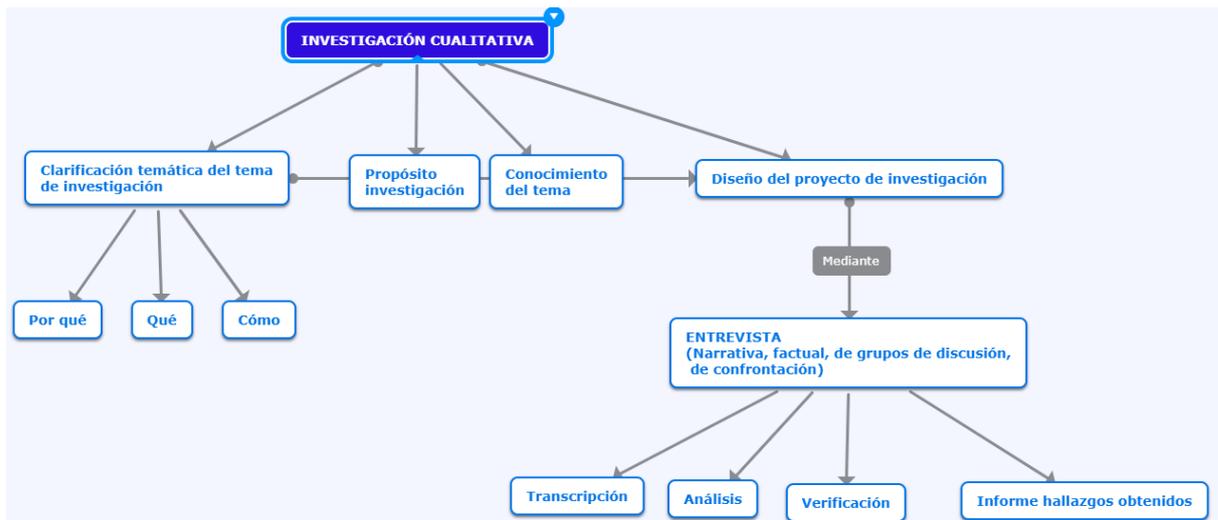


Figura 1. Esquema resumen investigación cualitativa mediante entrevista. Fuente: Creación propia