

INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA EN EL AUTISMO: CONSIDERACIONES TEÓRICAS METODOLÓGICAS SOBRE SU PROCESO DE ENSEÑANZA

English as a second language in autism: theoretical and methodological considerations about the teaching process

Bety Marisol Yáñez García *, <https://orcid.org/0000-0001-5555-4016>

Celia Lorena Saltos Dueñas, <https://orcid.org/0000-0002-8140-2364>

Rider Eloy Mendoza Saltos, <https://orcid.org/0000-0003-3520-3628>

Claudia Katuska Loor Caicedo, <https://orcid.org/0000-0003-3756-2771>

Diana María Rojas Zambrano, <https://orcid.org/0009-0006-2039-116X>

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador

*Autor para correspondencia. email m-v-r-v22@hotmail.com

Para citar este artículo: Yáñez García, B. M., Saltos Dueñas, C. L., Mendoza Saltos, R. E., Loor Caicedo, C. K. y Rojas Zambrano, D. M. (2024). Inglés como segunda lengua en el autismo: consideraciones teóricas metodológicas sobre su proceso de enseñanza. *Maestro y Sociedad*, 21(1), 61-69. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu>

RESUMEN

Introducción: El aprendizaje de una segunda lengua constituye un imperativo para cualquier persona, independientemente de su edad, condición o la zona geográfica de residencia. Materiales y métodos: El presente trabajo se abordan algunas de las características fundamentales del autismo y se tratan algunos aspectos teóricos y metodológicos que resultan fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como segunda lengua en el autismo. Resultados: Entre las lenguas que más comúnmente se aprende como segunda lengua está el inglés, la lengua más hablada en el mundo, el cual cumple un papel fundamental en la interacción social de las comunidades. El inglés se empezó a enseñar de manera obligatoria desde principios del siglo xx en la enseñanza media y la educación superior. Discusión: Sin embargo, para finales del mismo siglo, su enseñanza del inglés como segunda lengua obligatoria alcanzó los salones escolares de la educación primaria común. Conclusiones: En la actualidad, las nuevas tendencias exigen que la educación en general inclusiva y dinámica. Tal enfoque ha puesto en la mira a los niños con necesidades educativas especiales asociados a discapacidad, como son los niños sordos, por ejemplo, o a niños con condiciones especiales, como es el caso del autismo.

Palabras clave: Trastornos del espectro autista, enseñanza del inglés, educación inclusiva.

ABSTRACT

Introduction: Learning a second language is an imperative for anyone, regardless of their age, condition or geographical area of residence. Materials and methods: This work addresses some of the fundamental characteristics of autism and addresses some theoretical and methodological aspects that are fundamental in the teaching-learning process of English as a second language in autism. Results: Among the languages most commonly learned as a second language is English, the most spoken language in the world, which plays a fundamental role in the social interaction of communities. English began to be taught compulsorily since the beginning of the 20th century in secondary education and higher education. Discussion: However, by the end of the same century, its teaching of English as a mandatory second language reached the school classrooms of common primary education. Conclusions: Currently, new trends demand that education in general be inclusive and dynamic. Such an approach has targeted children with special educational needs associated with disabilities, such as deaf children, for example, or children with special conditions, such as autism.

Key words: Autism spectrum disorders, English teaching, inclusive education.

Recibido: 19/10/2023 Aprobado: 4/12/2023

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de una segunda lengua en la actualidad constituye un imperativo para cualquier persona, independientemente de su edad, su condición o la zona geográfica donde viva. Los seres humanos se desenvuelven en diversos contextos y para comprender mejor su medio, es importante la adquisición de otras lenguas que le permitan no solo comunicarse, sino absorber lo más que pueda toda la cultura que esté a su alcance. Entre las lenguas que más comúnmente se aprende como segunda lengua está el inglés, idioma que, al ser la lengua más hablada en el mundo, cumple un papel fundamental en la interacción social de las comunidades (Alcaraz, 2020).

Según Fleta (2006), el ser humano, además de alcanzar el dominio del lenguaje nativo, tiene la capacidad potencial de aprender otras lenguas. Por ello, los estudios que giran en torno a la adquisición del lenguaje no nativo, intentan explicar cómo se aprende un segundo sistema de reglas y cómo esas dos o más gramáticas se relacionan en la mente del aprendiz.

Cada país, vive su proceso en la adaptación de la enseñanza del idioma inglés, desde su inclusión a los sistemas de educación pública, hasta el diseño de los planes de estudio que rigen dicha lengua en su currículo. En buena parte de Occidente, el inglés se empezó a enseñar de manera obligatoria desde principios del siglo xx en la enseñanza media y la educación superior. Sin embargo, para finales del mismo siglo, la enseñanza del inglés como segunda lengua obligatoria había alcanzado los salones escolares de la educación primaria común. Sin embargo, en la actualidad, las nuevas tendencias exigen que la educación en general sea inclusiva y dinámica. Tal enfoque ha puesto en la mira a los niños con necesidades educativas especiales asociados a discapacidad, como son los niños sordos, por ejemplo, o a niños con condiciones especiales, como es el caso del autismo (Alvarado, Alvarado, Ortiz & Parada, 2015).

Estos últimos, de hecho, han ganado un lugar significativo en los estudios actuales, debido no solo a la incidencia cada vez más significativa de tal condición, sino además por la diversidad que existe dentro del propio espectro autista y el lugar que ocupan estas personas en los diferentes sectores sociales, por los altos niveles educacionales que en muchos casos pueden alcanzar. Por ello, se ha convertido en una necesidad el desarrollo e implementación de modelos y herramientas que ofrezcan un aprendizaje significativo en menores que tengan dicha condición (Dubin, Eskey & Grabe, 2022).

Según el Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-5 (2013), el Trastorno del Espectro del Autista (TEA), es un Trastorno del Neurodesarrollo caracterizado por deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos, manifestado por deficiencias en la reciprocidad socioemocional, deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social y deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones sociales, que varían desde dificultades para ajustar el comportamiento en diversos contextos sociales, pasando por dificultades para compartir juegos imaginativos o para hacer amigos, hasta la ausencia de interés por otras personas. Cabe aclarar, que se mencionan algunos ejemplos; sin embargo, se hace hincapié en que el TEA es una condición que varía según la gravedad del caso.

Bonilla & Chaskel (2016) conceptualizan el autismo como un conjunto de alteraciones heterogéneas a nivel del neurodesarrollo que inicia en la infancia y permanece durante toda la vida. Implica alteraciones en la comunicación e interacción social y en los comportamientos, los intereses y las actividades.

El autismo a través de la historia en la psicología ha pasado de ser considerado como un síntoma de la esquizofrenia, hasta lo que en la actual se reconoce como un trastorno del neurodesarrollo. Esta evolución tanto en la conceptualización como en la descripción clínica del autismo es resultado de la misma diversidad que ha dado lugar a que se considere como un espectro autista, donde entre uno y otro extremo se ubica cada persona con tal condición. Es por ello que resulta fundamental que los expertos en educación en diversas ramas, sepan distinguir que cada caso se manifiesta de forma diferente a través de diversos síntomas. Por lo tanto, sin un diagnóstico adecuado, algunos niños podrían pasar inadvertidos al padecer el TEA (Esparza, Jima, & Tenelanda, 2021).

Es por ello que según Martos (2019), para perfeccionar el proceso de aprendizaje de niños/as autistas, es necesario el desarrollo de herramientas que permitan modelar y modular el conocimiento según su condición, las cuales requieren la participación interdisciplinaria. Actualmente, la educación es transversal, y por ello, implica el uso de conocimientos de diversas disciplinas, pero no solo para el alumno, sino también para el docente.

Por todos estos elementos, en el abordaje de los procesos de aprendizaje del autista, en la comprensión de la forma en que pueden adquirir una segunda lengua como es el inglés, no solo es necesario conceptualizar el TEA, sino que se convierte en un imperativo hacer un recorrido por las principales herramientas que ayuden a descifrarlo y a construirlo como una nueva forma de impartir conocimiento. Siendo así, el docente de inglés será capaz de verlo como un reto y no como un obstáculo para su labor, ya que existen diversas vías para trabajarlo según cada caso y las posibilidades de las diversas instituciones, en el caso de estas letras, enfocándose a la educación de niños en edad preescolar o primaria.

Es por ello que en el presente trabajo se abordan algunas de las características fundamentales del autismo y se tratan algunos aspectos teóricos y metodológicos que resultan fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como segunda lengua en el autismo.

MATERIALES Y MÉTODOS

Para la realización del trabajo, se adoptó una metodología cualitativa de carácter documental. Esta investigación se llevó a cabo mediante la consulta de diversas fuentes de información, tanto electrónicas como impresas, entre las que destacan libros, revistas científicas, memorias, anuarios, registros institucionales y manuales médicos. Precedido de esta búsqueda, se clasificaron las siguientes categorías a priori según la relación de la temática del estudio.

La búsqueda y la elección de los textos se plantearon entorno a dos conceptos clave: el trastorno del espectro autista y la adquisición de una segunda lengua. Se eligieron los documentos con mayor similitud en cuanto a metodología y a la segunda lengua adquirida. El análisis de cada documento obtenido se desarrolló a través de una reseña individual en la que se extrajeron los conceptos más importantes, el contexto, la metodología y las conclusiones, para después determinar su pertinencia para el presente trabajo.

En el ámbito internacional, se encontraron 29 estudios relacionados con la adquisición de una segunda lengua en niños con autismo. Entre estos trabajos, se encuentran estudios, artículos y libros que contribuyen con la presente investigación.

RESULTADOS

El origen del autismo. algunas consideraciones

El uso del lenguaje verbal es uno de los elementos fundamentales que diferencia al ser humano del resto de los animales. Su adquisición requiere tiempo, es decir, se va adquiriendo desde el nacimiento e involucra a toda la corteza cerebral. Es en los lóbulos parietales donde se realiza una porción del procesamiento y la comprensión del lenguaje y en los temporales donde se realiza el procesamiento auditivo de tonos, sonidos, ritmos y significados naturales de la lingüística (Trull y Phares, 2003). Estas características suelen estar de alguna forma alteradas en el autismo, lo cual requiere ser tomado en cuenta en la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua en este tipo de población (Fernández, 2018).

Existe una gran evidencia de que el autismo tiene una base orgánica, hasta la fecha de etiología desconocida. De acuerdo con la literatura especializada, la mayoría de los síntomas de las personas con autismo, son consecuencia de una alteración neurobiológica, primaria o secundaria, estructural o funcional, imposible todavía de delimitar con los métodos de que disponemos. Se han descrito, inclusive, en determinados casos, anomalías estructurales, alteraciones metabólicas de histología cerebral, trastornos genéticos, bioquímicos y procesos infecciosos como criterios para el diagnóstico del autismo (Paluszny, 2002).

El concepto de TEA fue utilizado en primera instancia por el psiquiatra Kanner (1943). Este autor estudio 11 chicos/as que presentaban incapacidad para tener relaciones de manera habitual con la gente y las situaciones desde el inicio de su vida. Aproximadamente en la misma etapa, Asperger (1944) transmitió las peculiaridades del trastorno autista. La labor de Asperger estuvo olvidada hasta que se recuperó a últimos del siglo pasado.

En la actualidad el criterio de autismo concierne a un grupo diverso de trastornos con ciertas características comunes. La edad en la que se sospecha en los niños autistas es en torno a los 22 meses. El trastorno del espectro autista se produce por variaciones del neurodesarrollo y se determina por carencia en la comunicación e interacción social en diversos contextos y patrones restringidos y repetitivos de conducta. Los síntomas se descubren en el tiempo de desarrollo temprano y provocan un desperfecto característico en la conducta social (Artigas, 1999).

El autismo no posee un fundamento exclusivo y su expresión en la conducta es difícil, englobando distintos trastornos autistas o un encadenamiento de atributos y conductas autistas definidos como TEA. A pesar de las similitudes entre personas autistas, se ha descubierto una variedad clínica exagerada, que comienza en alteraciones ligeras del temperamento hasta discapacidad grave (Martín, Méndez, Hervás & Bautista, 2018).

El autismo se considera un reto para ciertas estimulaciones más elementales como seres humanos. Las exigencias de entender a los demás, participar en universos mentales y relacionarlos son muy característicos en la sociedad actual. Algunos niños presentan indicios de discapacidad leve, sin embargo, otros muestran discapacidad severa. Los sujetos con trastorno autista pueden mostrar un extenso grado de síntomas conductuales, englobando: hiperactividad, risa o llanto inapropiados, impulsividad, agresividad, comportamientos autolesivos y puede poseer respuestas sorprendentes a impulsos sensoriales (Peña, 2016).

Al inicio de los años 80 se enuncian hipótesis del autismo y destrezas para su mejora y se plantea el interés del principio genético del autismo, dado que ciertos pacientes mostraban desórdenes cromosómicos. Asimismo, las investigaciones elaboradas con familias y hermanos idénticos explicaron el autismo como el más genético de las alteraciones neuropsiquiátricas, con estimaciones de autismo del 90 % dentro de hermanos gemelos, reduciendo en 10 % en los hermanos mellizos (Peña, 2016).

A comienzo de los años 90, la Organización Mundial de la Salud (OMS) integró en la CIE-10, a los Trastornos Generalizados del Desarrollo que se determinaban por cambios en el intercambio social, en el dialogo y por la elaboración de acciones reiterativas y estereotipadas. Más adelante, la "American Psychiatric Association" (APA) difundió en 1995 la cuarta versión del DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) con el apartado de Trastornos Generalizados del Desarrollo, que englobaba el Síndrome de Asperger, el Trastorno Desintegrativo Infantil, el Trastorno de Rett, el Trastorno Autista y el Trastorno Generalizado del Desarrollo no especializado.

Los datos que se han adquirido durante los veinte años posteriores han predispuerto que la APA revisara la clasificación en 2013 sobre los Trastornos Generalizados del Desarrollo. El cambio primordial hace alusión a su correspondiente nombre y ahora es nombrado como Trastorno del Espectro Autista (TEA). El TEA comprende tres de los cinco Trastornos Generalizados del Desarrollo: síndrome de Asperger (su expresión puede ser correcta, con fórmulas complejas y su léxico llega a ser inadecuado), trastorno autista (incluye la hiperactividad, impulsividad, agresividad y conductas autolesivas) y trastorno generalizado del desarrollo no especificado en otras categorías (aquél el cual carece de precisión suficiente para decretarse por uno de los trastornos anteriores o se muestran incompletamente los síntomas del autismo), se incluye el término autismo atípico, dicho de otra manera, un trastorno generalizado del desarrollo que no se ajusta en el diagnóstico de los trastornos específicos del espectro autista y se caracteriza por un retraso del desarrollo y social normalmente más leve y un comportamiento menos estereotipado (Dubin, Eskey & Grabe, 2022).

Algunas consideraciones sobre la enseñanza del inglés como segunda lengua en el niño autista

En el caso del estudiante con autismo, se observa la importancia de que los maestros tomen conciencia y conozcan más sobre el cerebro para que manejen más y de la mejor manera, la información sobre cómo funciona este órgano. Esto, les permitirá desarrollar una enseñanza, tomando como base el ambiente escolar, el currículo, las evaluaciones las cuales serán, entonces, más acordes con las características de los alumnos. Todo ello como consecuencia de que se conoce el funcionamiento del sus características intrínsecas e innatas. Es así como el docente puede medir más adecuadamente lo que sus alumnos han aprendido y, desarrollar técnicas más compatibles e individualizadas. Hoy se conoce que en la medida en que el alumno con TEA se involucra con las estrategias de enseñanza-aprendizaje incrementa su calidad de ejecución. Es decir, el alumno con TEA va adquiriendo niveles cada vez mayores de conocimiento e independencia a partir de la actividad escolar (Dioses *et al.*, 2014).

En lo que respecta al aprendizaje de una segunda lengua, según señalan algunos autores, se pueden ver las similitudes y diferencias que tiene el aprendizaje de una segunda lengua respecto al aprendizaje de la lengua materna. Uno de los errores que pueden aparecer es que el niño junte los conocimientos de la nueva lengua con los que ya ha adquirido, llegando a la equivocación entre los dos, por eso propone que el adulto debe observar que confusión lleva al error y proponer una manera práctica de ensayos, con los que el niño pueda diferenciar la estructura del lenguaje materno y crear una nueva estructura de conocimiento para las palabras que le están ocasionando dificultades. Una vez el niño es capaz de repetir el comportamiento sin errores, el docente lo premiará para asegurar que el comportamiento correcto se repite (Dioses *et al.*, 2014).

Basándose en la teoría mentalista de Chomsky, se propone que los niños cuentan con un dispositivo de adquisición del lenguaje secundario. En su opinión, es igual al que utilizan para aprender el idioma materno, en el sentido de que es un sistema innato que lleva a los niños a entender reglas gramaticales fácilmente y en el caso del segundo idioma, funcionaría de la misma manera, pero usando otras reglas independientes de las primeras, a este modo de comunicación lo llama la interlengua. El niño puede enfrentarse a dificultades cuando la interlengua ha adquirido reglas gramaticales de la lengua materna, y no es capaz de separar ambas (Birchenall & Müller, 2014).

Una manera diferente de comprender el aprendizaje del segundo idioma es la indicada por McLaughlin (1987). En este caso, el niño, no llega al aprendizaje de las reglas gramaticales por un sistema innato, sino que es consciente de que es un conocimiento aprendido, o lo que él llama, conocimiento declarativo, que se basa en conocer las reglas del idioma y a medida que se aprende, se va transformando en conocimiento procedimental, por el cual se logra saber estas reglas de manera inconsciente. McLaughlin (1987) expresa que estos sistemas por los que aprenden la segunda lengua siempre se están renovando a medida que el alumno adquiere nuevos conocimientos y reglas gramaticales. Ello en ocasiones puede ocasionar un retroceso en el aprendizaje que, como pasaba en la dificultad es con el dispositivo de adquisición del lenguaje secundario, los niños intentan generalizar una nueva regla gramatical al resto de palabras.

Según Guillén *et al.* (2016), existen cuatro generaciones por las que pasa la enseñanza de la segunda lengua:

- Generación 0: la era prelingüística, anterior a los años 50, donde se enseña como segunda lengua el latín o griego, usando como método la traducción de textos a la lengua materna o viceversa.
- Primera generación: (años 1950-1960) la era científica, por la cual se empieza a enseñarla lengua usando el método de asociación de una palabra a un objeto, sin traducir este vocabulario a la lengua materna.
- Segunda generación: (años 1960-1970) muy centrada en la adquisición de una competencia lingüística por medio del condicionamiento externo y creación de automatismos, como indicaba Skinner, y se centra en la repetición de producciones orales, en esta etapa, empiezan a utilizarse los recursos auditivos y visuales, así como el contar con profesores nativos en el aula con el objetivo de fomentar esa repetición.
- Tercera generación: a partir de los años setenta, la enseñanza de la segunda lengua adquiere un propósito comunicativo, y hacemos diferencia entre lo que implica competencia y acción (Chomsky). Esta es la era que abre la enseñanza lingüística hacia una función socializadora y comunicativa.

Asimismo, las autoras explican distintas teorías sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras en educación infantil, llegando a la conclusión de la importancia que tiene para los niños el tener referentes de adultos en su entorno, que les proporcionen un medio adaptado a su nivel para fomentar la adquisición de lenguaje. También, resaltan que las teorías del aprendizaje de la lengua materna explicadas anteriormente se aplican de igual manera a la enseñanza de lenguas extranjeras.

Los niños/as con autismo entienden el mundo de otro modo, pero eso no significa que no puedan aprender. Lo distinto siempre nos causa miedo, ya que somos seres humanos, pero este temor lo tenemos que superar porque lo importante es sacar adelante a los niños/as con TEA. Es un desafío placentero para el profesor que necesita mayor creatividad y conocimiento de habilidades especiales de los estudiantes que sufren autismo (Byram & Zarate, 2017).

La inquietud que el docente debe conseguir es el empeño de sus escolares en el aula para que el aprendizaje se transforme en relevante, para que sea provechoso para toda su vida, indistintamente de la habilidad intelectual de sus alumnos/as. Por último, otra de las posturas problemáticas es el tema de la inclusión escolar e integración. La integración no es un hecho recomendable para todos los niños con TEA, puede manifestarse en aquellos casos en los que existe menor severidad de los síntomas y que cuentan con mayor probabilidad en la evolución del aprendizaje (Corpas, 2012).

Pues en el autismo, está demostrado que el aprendizaje y/o el conocimiento llegan por medio de la observación de las conductas de otras personas. El comportamiento se completa gracias a la observación de la conducta de los demás. En el ámbito escolar los docentes ejercen de modelo a sus estudiantes enseñando conocimientos nuevos. Muchas familias admiten que la responsabilidad de la enseñanza es exclusivamente un trabajo de los profesores, por lo que los perciben como responsables. Es importante destacar que los primeros encargados de la enseñanza del alumnado son los padres, puesto que son quienes ajustan esos comportamientos de sus hijos. Los niños con espectro autista aprenden de manera mucho más dinámica

mediante habilidades auditivas, visuales o interactivas como he mencionado anteriormente. También aprenden observando y modelando conductas y comportamientos de los demás (Cuxart, 2000).

El profesor en la enseñanza del inglés al niño autista

Los docentes de lenguas extranjeras se enfrentan cada vez con más alumnos que se han identificado con TEA. Lo primero que el docente aprecia es la inquietud a la hora de conocer a un alumno de estas características. Estas emociones negativas se pueden explicar porque los docentes escasean de formación, teniendo pocos fundamentos básicos sobre cómo prestar atención a las necesidades concretas de estos niños. Lo que posiblemente ignoran es que el inglés puede ser de gran provecho para el alumnado (Ricoy & Álvarez, 2016).

El logro de una segunda lengua como la agrupación de métodos de manera natural e involuntario en cualquier tipo de alumnado posee como finalidad el incremento de la competencia expresiva. El efectivo logro de una lengua no sucede de manera rápida, es una evolución tranquila en el que la competencia comunicativa se sintetiza seguidamente de que el alumno se introduce en un ámbito característico de la segunda lengua y fomenta destrezas auditivas como es el caso del centro donde me encuentro (Vergara & Jaén, 2017).

La integración de estos alumnos dentro del aula ordinaria, en cualquier área del currículum, favorece que se desenvuelva aún mejor la competencia comunicativa de éstos. Krashen (1981) enseña que existen dos formas o vías para desarrollar la capacidad lingüística en una lengua extranjera. Estas formas son: adquisición y aprendizaje. Entre estos dos aspectos existen una sucesión de desacuerdos pese a ser interdependientes.

La adquisición es un desarrollo automático, natural, implícito e inconsciente semejante al que pasa el niño pequeño con su lenguaje materno y se basa en equiparar la lengua a través de su uso en la comunicación real, por lo que quien la está aprendiendo no es consciente de las reglas gramaticales y desarrolla un sentido que determina qué es lo que está apropiado o incorrecto. Este proceso pretende que se tenga un contacto invariable, profundo y valioso en esa segunda lengua. Este proceso de adquisición lingüística es habitual en los inmigrantes que llegan a un país donde el habla empleada es distinta a su lengua materna (Vergara & Jaén, 2017).

El aprendizaje lingüístico es una evolución consciente, guiada y explícita, esto quiere decir que la persona no sólo conoce la lengua, sus métodos y sus criterios, sino que del mismo modo puede hablar de ellas y explicarlas. Igualmente, en este transcurso consciente de aprendizaje la corrección de errores juega un papel muy poderoso, ya que a través de esta corrección un alumno puede entender una regla. Este progreso es el que se produce en un contexto formal, esto es, en las escuelas o institutos de enseñanza (Zuleta, 2019).

Las tareas puestas en práctica en una lección de lengua extranjera serán oportunas, agradables y un mecanismo muy práctico con el objetivo de que el alumnado se forme y produzcan las competencias de comunicación social en otras lenguas y culturas. En otras palabras, una ventaja con el fin de relacionar estas destrezas con las de su correspondiente cultura e idioma. La materia de lengua extranjera debe ser intrigante, pragmática y que estimule al alumnado, no obstante, debe ser un momento para el alumnado con TEA de enriquecer sus capacidades comunicativas y su aplicación a contextos específicos de la vida cotidiana. Con relación al ambiente concreto de la materia de lengua extranjera, es completamente emplearla para aumentar las competencias sociales y comunicativas del alumnado con autismo. La enseñanza de lenguas extranjera nos proporciona una de las grandes ventajas como es el hecho de tener que narrar específicamente apariencias formativas de los territorios en los que se manifiesta ese idioma. De este modo, los estudiantes logran relacionar esos acuerdos sociales o las características culturales con los de su adecuada cultura e idioma. Lo cual les da la ocasión de recapacitar hacia ello y adquirir una importante asimilación de su ambiente (Navarro, 2017).

DISCUSIÓN

Problemas para el aprendizaje del inglés en el autismo

A pesar de los avances legislativos que se han dado en los últimos años se identifican tres hechos problemáticos del aprendizaje de una segunda lengua en una población con autismo.

En primer lugar, en la actualidad es habitual escuchar a los educadores y todos aquellos relacionados con el ámbito educativo, discutir acerca de la necesidad de una educación inclusiva. Sin embargo, en la mayoría de los casos se habla de la necesidad de usar una única lengua para comunicarse con las personas con algún tipo de síndrome o trastorno y por esta razón, en algunos casos, se restringe la posibilidad de acercamiento a la segunda lengua. Aun así, desde hace varios años se están implementando programas de inclusión en jardines y colegios donde se encuentran situaciones en las que, por motivos en su mayoría académicos, los menores

deben aprender una nueva lengua. En muchos casos los docentes no están preparados para propiciar una buena inclusión y mucho menos para dictar clases a esta población. Es por ello que se hace tan necesario un mayor entendimiento de la situación de personas autistas y así contribuir al proceso de aprendizaje en esta población, y al entendimiento de las tareas que deben desarrollar los profesores (Navarro, 2017).

En segundo lugar, hasta hace poco se recomendaba que los menores con algún tipo de síndrome o déficit no aprendieran una segunda lengua o una segunda lengua porque se creía que esto podía afectar más su desarrollo y desempeño en la lengua materna. Lo anterior se debe a que diferentes expertos como Kremer-Sadlik (2005), argumenta que cuando la habilidad en la primera lengua está afectada la habilidad en una nueva lengua también lo estará, por lo que recomiendan no enseñarle a la persona con autismo una nueva lengua (Madrid, 2001).

En tercer lugar, son muy pocas las investigaciones realizadas acerca de este. Por un lado, se encuentran muchas investigaciones acerca del bilingüismo, la adquisición de una segunda lengua y los procesos de enseñanza o aprendizaje, y por el otro lado existen muchos trabajos investigativos, a nivel global, acerca del trastorno del espectro autista. Sin embargo, existen pocos trabajos que investiguen la dinámica entre estos dos factores (Fernández, 2018).

En cuarto lugar, se evidencia una falta de preparación por parte de las instituciones universitarias que forman docentes en lengua materna o segundas lenguas, ya que, en la mayoría, de los currículos no se contempla la preparación para una educación especial e inclusiva desde el pregrado (Dubin, Eskey & Grabe, 2022).

Las problemáticas previamente mencionadas afectan directamente al proceso de adquisición de una lengua en los individuos con TEA, ya sea la Lengua materna o una segunda lengua (Moya, 2003). Moya comenta la importancia que tiene que el individuo se encuentre unas condiciones específicas que favorezcan la comunicación, en las que se ofrece la oportunidad de escuchar y entender y, posteriormente, producir, por parte del individuo, sonidos con el fin de entenderse y comunicarse de manera social con el entorno.

En sus estudios sobre el proceso de adquisición de una segunda lengua fue Krashen (1985), propuso cinco hipótesis sobre la adquisición de la segunda lengua:

- La hipótesis de adquisición/aprendizaje, que separa la adquisición del aprendizaje, definiendo la adquisición como un proceso automático del subconsciente.
- La hipótesis del monitor, que define la adquisición de la lengua extranjera del mismo modo que la competencia adquirida en la lengua materna, a excepción de la comprensión y producción de las estructuras gramaticales, las cuales se ven sometidas a un continuo proceso de corrección que las modifica en base a las reglas gramaticales ya conocidas.
- La hipótesis de orden natural, que se centra principalmente en el proceso de adquisición, definiendo que determinadas estructuras gramaticales se adquieren antes que otras, al igual que ocurre en la lengua materna.
- La hipótesis de entrada, que define que el proceso de adquisición de una segunda lengua solamente ocurre si el individuo se encuentra expuesto a muestras de la lengua que se pretende adquirir de un nivel de competencia lingüística mayor al que el individuo tiene.
- La hipótesis del filtro afectivo, donde se atribuye a los factores afectivos una gran relevancia en cuanto al proceso de adquisición de una segunda lengua, siendo los factores afectivos los sentimientos o las emociones que se provocan en los individuos como respuesta a una serie de acciones o experiencias.

El análisis de estas hipótesis sugiere que la adquisición de una segunda lengua en cada individuo con autismo es completamente distinta y que existen numerosas variaciones entre diferentes individuos. Con base en ello, Navarro (2017) clasifica en tres puntos diferentes las problemáticas que pueden encontrar los alumnos con autismo en la adquisición de una segunda lengua:

- No se desarrolla ningún tipo de lenguaje oral. En algunos casos de individuos con T.E.A. el desarrollo del lenguaje es muy limitado o inexistente, por lo que la adquisición de una segunda lengua es complicado o nulo.
- Adquiere el lenguaje en una edad más avanzada de la esperada, tanto en la comprensión como en la expresión.
- Lenguaje que presenta anomalías tales como ecolalia, trastornos pragmáticos, alteraciones de la prosodia o del uso de determinadas palabras.

Según lo citado por Cardona (2021), se puede hablar de los tres requisitos que se desarrollan en el proceso de adquisición de la segunda lengua: las habilidades comunicativas básicas, el seguimiento de órdenes y la imitación. Para ello se utiliza una metodología que permite cumplir con los requisitos previos. Madrid (2001) explica cuáles son las funciones de los materiales manipulativos dentro del aula, como pueden ser los materiales didácticos aproximan al alumnado a la realidad en su proceso aprendizaje contribuyendo, a su vez, a su mejor fijación. En relación con lo que es enseñado y lo que es aprendido, los materiales didácticos facilitan el aprendizaje de conceptos, el desarrollo de estrategias y destrezas, así como la formación de actitudes y valores del alumnado. Para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, los materiales didácticos muestran de forma intuitiva lo que el docente explica de forma oral. Empleando el material de manera adecuada y correcta, habiendo comprobado que el material sea apto para los alumnos, motivará el proceso de enseñanza aprendizaje.

CONCLUSIONES

La enseñanza del inglés en el autismo es un tema de suma importancia para aquellas personas que desean comunicarse y relacionarse con el mundo en un idioma diferente. El inglés se ha convertido en una lengua global y su dominio puede abrir muchas puertas en el ámbito personal y profesional. Sin embargo, para las personas con autismo, aprender inglés puede presentar ciertos desafíos debido a las particularidades propias de este trastorno. El autismo es un trastorno del desarrollo que afecta la interacción social, la comunicación verbal y no verbal y el comportamiento. Las personas con autismo presentan dificultades para comprender y utilizar el lenguaje, lo que puede dificultar su proceso de aprendizaje del inglés. No obstante, existen estrategias y enfoques educativos adaptados que pueden ayudar a estas personas a aprender y mejorar su nivel de inglés. La enseñanza del inglés para personas con autismo debe ser individualizada y adaptada a las necesidades y habilidades específicas de cada alumno. Es importante utilizar materiales visuales y recursos audiovisuales para facilitar la comprensión y el aprendizaje. Los carteles, imágenes y videos pueden ser herramientas efectivas para enseñar vocabulario y estructuras gramaticales de manera visual y concreta. Además, es importante establecer un ambiente de aprendizaje estructurado y predecible, ya que las personas con autismo suelen beneficiarse de la estructura y la claridad. Esto implica establecer rutinas y estructurar las sesiones de enseñanza de manera consistente. También es recomendable utilizar estrategias de enseñanza basadas en el juego y la motivación, ya que el aprendizaje a través del juego puede resultar más atractivo y significativo

Referencias bibliográficas

1. Alario, C., & Guillen, C. (2003). *Didáctica de la lengua extranjera en educación infantil y primaria*. Síntesis Editorial.
2. Alcaraz, E. (2020). *El inglés profesional y académico*. Alianza Editorial.
3. Alvarado Jiménez, D., Alvarado López, A., Ortiz Romero, M., & Parada González, F. (2015). La Enseñanza del Inglés en la Educación Especial. Sexto Foro de la Red de Servicio Social Sur Sureste de la Anuies. 42-47.
4. American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. APA Press.
5. Artigas, J. (1999). El lenguaje en los trastornos autistas. *Revista de neurología*, 28(2), 118-123.
6. Asociación Americana de Psiquiatría. (1995). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-IV*. Masson S.A.
7. Birchenall, L.B., & Müller, O. (2014). La Teoría Lingüística de Noam Chomsky: del inicio a la actualidad. *lenguaje*, 42(2), 417-442.
8. Bonilla, M., & Chaskel, R. (2016). Trastorno del espectro autista. Programa de Educación continua en Pediatría. *Sociedad Colombiana de Pediatría*, 53, 19-29.
9. Byram, M. & Zarate, G. (2017). *The Sociocultural and Intercultural dimension of language learning and teaching*. Council of Europe Publishing.
10. Cardona Cabrera, N. (2021) Adquisición del inglés como lengua extranjera en alumnos de educación infantil con TEA. Algunos recursos didácticos. *Sociedad Colombiana de Pediatría*, 59, 11-21.
11. Corpas, M. D. (2012). La enseñanza de una segunda lengua al alumnado adolescente con Síndrome de Asperger. *Consejería de Educación, Formación y Empleo de Murcia*.
12. Cuxart, F. (2000). *El autismo: aspectos descriptivos y terapéuticos*. Ediciones Aljibe.
13. Dioses, A., et al. (2014). Lenguaje oral en niños con trastornos del espectro autista. *Theorema*, 123, 111-122.
14. Dubin, F., Eskey, D. E. & Grabe, W. (2022). *Teaching second language reading for academic purposes*. Addison-Wesley Publishing Company.

15. Esparza-Choto, M., Jima-Pardo, Y. & Tenelanda-López, D. (2021). Asociación entre el conocimiento de docentes sobre arteterapia y el proceso de enseñanza-aprendizaje de inglés en niños con autismo. *Polo del conocimiento*, 58(6), 236-247.
16. Fernández, C. (2018). Enseñanza de lenguas extranjeras en alumnos con trastorno del espectro autista. *Campus Educación Revista Digital Docente*.
17. Fleta, M. (2006). Aprendizaje y técnicas de enseñanza del inglés en la escuela. *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 33, 51-62.
18. García Guillén, S., Garrote Rojas, D., & Jiménez Fernández, S. (2016). Uso de las TIC en el Trastorno de Espectro Autista: aplicaciones. *Revista de Educación Mediática y TIC*, 45, 134-157.
19. Kanner, L. (1943) *Psiquiatría Infantil*. Mc Graw-Hill Interamericana.
20. Kremer-Sadlik, T. (2005). *To be or not to be bilingual: autistic children from multilingual families*. University of California Press.
21. Krashen, S.D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. University of Southern California Press.
22. Madrid, D. (2001). Materiales didácticos para la enseñanza del inglés en Ciencias de la Educación. *Revista de Enseñanza Universitaria, No Extraordinario*, 213-232.
23. Martín, A., Méndez, G., Hervás, R., & Bautista, S. (2018). PICTAR: Una herramienta de elaboración de contenido para personas con TEA basada en la traducción de texto a pictogramas. *Interacción*, 43, 234-245.
24. Martos, M. (2019). *El autismo y la enseñanza de inglés: un caso práctico*. Ediciones Universidad de Jaén.
25. Moya, A.J. (2003). La adquisición-aprendizaje de la pronunciación, del vocabulario y de las estructuras interrogativas en lengua inglesa: un estudio por edades. *Didáctica*, 45, 123-134.
26. Navarro, I. (2017). *Cómo es el lenguaje en niños con autismo*. TEA Ediciones.
27. Peña, T. (2016). *Metodología waldorf en la enseñanza de lengua extranjera inglés en niños autistas*. [Tesis. Universidad Central de Quito].
28. Ricoy, M.C., & Álvarez-Peréz, S. (2016). La enseñanza del inglés en la educación básica de personas jóvenes y adultas. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(69), 385-409.
29. Trull, T.J. & Phares, E.J. (2003). *Psicología Clínica. Conceptos, métodos y aspectos prácticos de la profesión*. Tomson.
30. Vergara, R., & Jaén, F.T. (2017). *La globalización de un mundo globalizado*. Editorial Universitaria Ramón Arcés.
31. Zuleta, A. (2019). *¿Cuál es el idioma más importante del mundo?* Blendex.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Declaración de responsabilidad de autoría

Los autores del manuscrito señalado, DECLARAMOS que hemos contribuido directamente a su contenido intelectual, así como a la génesis y análisis de sus datos; por lo cual, estamos en condiciones de hacernos públicamente responsable de él y aceptamos que sus nombres figuren en la lista de autores en el orden indicado. Además, hemos cumplido los requisitos éticos de la publicación mencionada, habiendo consultado la Declaración de Ética y mala praxis en la publicación.

Bety Marisol Yáñez García, Celia Lorena Saltos Dueñas y Rider Eloy Mendoza Saltos: Proceso de revisión de literatura y redacción del artículo.

Claudia Katuska Loor Caicedo y Diana María Rojas Zambrano: Revisión y corrección de la redacción del artículo.