



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO**

**GABRIELLI AFONSO DA SILVA**

**APRENDIZAJE DE LENGUA EXTRANJERA PARA ESTUDIANTES CON TEA**

**RECIFE**

**2023**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**  
**CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO**  
**LICENCIATURA EM LETRAS-ESPAÑOL**

**GABRIELLI AFONSO DA SILVA**

**APRENDIZAJE DE LENGUA EXTRANJERA PARA ESTUDIANTES CON TEA**

Trabajo de Conclusión de Curso presentado al Curso de Licenciatura en Letras Español de la *Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação*, como requisito para la obtención del título de Licenciado em Letras Espanhol.

Orientador(a): Profa. Dra. Edleide Santos Menezes

**RECIFE**

**2023**

GABRIELLI AFONSO DA SILVA

**APRENDIZAJE DE LENGUA EXTRANJERA PARA ESTUDIANTES CON TEA**

Trabajo de Conclusión de Curso presentado al Curso de Licenciatura en Letras Español de la *Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação*, como requisito para la obtención del título de Licenciado em Letras Espanhol.

Aprovado em: 15/05/2023.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profº. Dr. Edleide Santos Menezes (Orientador)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Profº. Caroline Bezerra do Nascimento (Examinador)  
Universidade Federal de Pernambuco

Recife  
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Silva, Gabrielli Afonso da.

Aprendizaje de Lengua Extranjera para Estudiantes con TEA / Gabrielli Afonso da Silva. - Recife, 2023.

24 p.

Orientador(a): Edleide Santos Menezes

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Letras Espanhol - Licenciatura, 2023.

Inclui referências.

1. Aprendizaje. 2. lengua extranjera. 3. autismo. I. Menezes, Edleide Santos. (Orientação). II. Título.

370 CDD (22.ed.)

## **RESUMEN**

La *Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015* asegura a los alumnos con discapacidades el acceso y permanencia en las escuelas regulares de educación básica, permitiéndoles tener oportunidades de acceso a los contenidos, incluso el estudio de lenguas extranjeras a partir de la adaptación del currículo a sus necesidades. Motta (2020) aborda la necesidad de organización del ambiente escolar, capacitación de los funcionarios, eliminación de las barreras arquitectónicas y que la escuela recoja a prácticas pedagógicas y herramientas didácticas que posibiliten un espacio de inclusión. Sin embargo, Vera Rodrigues y Macias (2022) abordan que el profesor debe atentarse a las necesidades del alumno y al uso de metodologías, organización del entorno y adaptación del currículo de manera que propicien la inclusión en la clase. A partir de esto y al observar los estudios y materiales reduzidos que aborden la enseñanza de LE para alumnos con Trastornos del Espectro de Autismo (TEA) este trabajo se propone a reflexionar sobre los procesos de enseñanza de lengua extranjera para estos estudiantes a través de una revisión bibliográfica sobre trabajos publicados en el *Google Académico*, que abordan esta temática. Los textos analizados poseen informaciones pertinentes para los maestros que se encuentran en contexto de inclusión y que necesitan de más información sobre el tema. Con estos análisis este artículo busca abordar la importancia de la enseñanza de LE para el desarrollo lingüístico y social de los estudiantes con autismo e indicar caminos de inclusión a los maestros a través de las metodologías y herramientas didácticas presentes en los textos revisados.

**Palabras-clave:** Aprendizaje, lengua extranjera, autismo.

## **RESUMO**

A Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, garante aos alunos com deficiência o acesso e a permanência nas escolas regulares de educação básica, permitindo que tenham oportunidades de acesso a conteúdos, incluindo o estudo de línguas estrangeiras, a partir da adaptação do currículo às suas necessidades. Motta (2020) aborda a necessidade de organização do ambiente escolar, capacitação dos funcionários, eliminação das barreiras arquitetônicas e que a escola recorra a práticas pedagógicas e ferramentas didáticas que possibilitem um espaço de inclusão. No entanto, Vera Rodrigues e Macias (2022) abordam que o professor deve estar atento às necessidades do aluno e ao uso de metodologias, organização do ambiente e adaptação do currículo de forma que promova a inclusão na sala de aula. Com base nisso e observando os estudos e materiais reduzidos que abordam o ensino de LE para alunos com Transtornos do Espectro Autista (TEA), este trabalho se propõe a refletir sobre os processos de ensino de uma língua estrangeira para esses alunos por meio de uma revisão bibliográfica de trabalhos publicados no *Google Acadêmico*, que abordam esse tema. Os textos analisados trazem informações relevantes para professores que estão em contexto de inclusão e que precisam de mais informações sobre o assunto. Com essas análises, este artigo busca abordar a importância do ensino de LE para o desenvolvimento linguístico e social de alunos com autismo e indicar caminhos de inclusão para professores por meio das metodologias e ferramentas didáticas presentes nos textos revisados.

**Palavras-chave:** Aprendizagem, língua estrangeira, autismo.

## SUMARIO

<b>1. INTRODUCCIÓN</b>	<b>8</b>
<b>2. METODOLOGÍA</b>	<b>9</b>
<b>3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</b>	<b>9</b>
<b>4. REFERENCIAL TEÓRICO</b>	<b>11</b>
4.1. EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA	11
4.2. EL AUTISMO Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN BRASIL	13
4.3. LENGUA EXTRANJERA PARA ALUMNOS CON AUTISMO	16
<b>5. CONSIDERACIONES FINALES</b>	<b>21</b>
<b>6. REFERENCIAS</b>	<b>22</b>

## APRENDIZAJE DE LENGUA EXTRANJERA PARA ESTUDIANTES CON TEA

*Gabrielli Afonso da Silva*

### 1. INTRODUCCIÓN

El Trastorno del Espectro Autista está relacionado con la discapacidad del neurodesarrollo que afecta la comunicación y la interacción social de la persona. El término “espectro” hace referencia a la variedad de síntomas y diferentes grados que las personas pueden presentar. Según el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5), la persona con TEA pueden presentar dificultades en el modo como se socializa y se comunica con los demás, el trastorno también se caracteriza por manifestaciones comportamentales como padrones restrictos e movimientos repetitivos, interés fixos, hipo o hipersensibilidad a estímulos sensoriales. Pese a estas regularidades comportamentales, cada persona con TEA se comunica, comporta, siente, aprende e interactúa de manera distinta. Una persona diagnosticada con TEA no necesariamente presenta todas las dificultades citadas anteriormente.

Según el DSM-5, la gravedad del espectro autista se define en 3 grados que varían a partir de los niveles de exigencia de apoyo y están basadas en las dificultades en la comunicación social y en patrones comportamentales restringidos y repetitivos .

En los últimos años, ha crecido significativamente el volumen de estudios sobre el TEA. No obstante, la investigación sobre la enseñanza de LE para alumnos con TEA es un tema que tiene muy pocos trabajos publicados, a pesar de que el número de niños diagnosticados con autismo está aumentando en las escuelas de educación básica. Algunos de los estudios publicados recientemente son los de Rodriguez y Macias (2022), Ferreira y Tonelli (2020), Núñez y Morales (2020) y de Grosso (2021).

A partir de la constatación de que la investigación sobre enseñanza de lengua para estudiantes con TEA es todavía rudimentaria, este trabajo pretende contribuir para el avance de la comprensión de esta temática a través de una revisión bibliográfica sobre las especificidades de la enseñanza de lenguas extranjeras para alumnos con Trastornos del Espectro Autista. Para entender mejor la temática, el trabajo se organiza de la siguiente manera: revisión sobre el Trastorno del Espectro Autista; seguido de la revisión sobre la educación inclusiva en Brasil, destacando las

leyes que garantizan la permanencia de los alumnos con autismo en las clases regulares; y, por fin, la revisión sobre aprendizaje de lenguas para alumnos autistas, destacando las características didácticas para una enseñanza de LE para alumnos con TEA .

## **2. METODOLOGÍA**

El trabajo parte de una revisión bibliográfica sobre aprendizaje de LE a alumnos con TEA y las particularidades didácticas necesarias para una enseñanza de LE a ese público. Los autores y estudios citados tienen sus estudios publicados en la plataforma *Google Académico*.

El objetivo general de este trabajo ha sido revisar los estudios sobre la enseñanza de lenguas extranjeras para alumnos con TEA. Más concretamente, nos interesó averiguar qué dicen los estudios sobre esta temática y sobre las especificidades de ese proceso. Para eso, nos propusimos a alcanzar los siguientes objetivos específicos: 1. Comprender el trastorno de Espectro Autista, 2. Describir la educación inclusiva en el Brasil a partir de las políticas educacionales, y 3. Analizar las especificidades del proceso de enseñanza de LE para alumnos con TEA. Para esa revisión, el trabajo tendrá por base los autores Ferreira y Tonelli (2020), Rodríguez y Macia (2022), Rocha y Tonelli (2013), Núñez y Morales (2020) y Grosso (2021).

La motivación que llevó a elaborar este trabajo fue la experiencia personal con niños con autismo en la familia y en el ambiente de trabajo. A partir del contacto con esos niños, empecé a cuestionarme como nosotros, profesores de LE, podríamos hacer una clase inclusiva de lenguas de manera que esos alumnos logren las competencias lingüísticas y sociales, considerando sus limitaciones. Fue entonces, que sentí la necesidad de buscar estudios sobre la temática para comprender el Trastorno del Espectro Autista y las especificidades del proceso de enseñanza de LE para estudiantes diagnosticados con TEA.

## **3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

El aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso que va más allá de la simple memorización de vocabulario o estructuras gramaticales. Aprender una lengua implica comprender, retener y usarla de manera significativa, conectando

pensamiento, emoción y comunicación. Desde esta perspectiva, las teorías de adquisición de segunda lengua de Krashen (1982) y los enfoques socioconstructivistas de Vygotsky (1998) ofrecen un marco teórico valioso para comprender cómo se desarrolla este proceso y cómo puede adaptarse a las necesidades de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Los estudiantes con TEA presentan particularidades en su manera de procesar la información lingüística, interpretar los estímulos sensoriales y participar en interacciones sociales (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014). Por esta razón, comprender cómo estos factores influyen en la adquisición de una segunda lengua es esencial para construir propuestas pedagógicas verdaderamente inclusivas y significativas. Analizar los principios teóricos de Krashen y Vygotsky permite no solo entender los mecanismos del aprendizaje, sino también ofrecer caminos posibles para que el proceso de aprendizaje del Español como Lengua Extranjera (E/LE) sea accesible, significativo y motivador para estos alumnos.

Desde la perspectiva de Krashen (1982), el aprendizaje de una nueva lengua se produce de manera natural cuando el estudiante recibe un *input comprehensible*, es decir, mensajes lingüísticos que puede entender con el apoyo del contexto y de elementos visuales. Según el autor, “la adquisición se produce cuando el aprendiz entiende lo que oye o lee, y esa comprensión se convierte en competencia lingüística subconsciente” (KRASHEN, 1982, p. 21). Esta concepción posee especial relevancia para los estudiantes con TEA, ya que frecuentemente necesitan de apoyos visuales y contextos comunicativos claros para comprender el lenguaje oral. El uso de imágenes, gestos, objetos concretos y situaciones cotidianas contribuye a hacer que el aprendizaje del español sea más apreciable y menos teórico, reduciendo la ansiedad y favoreciendo la comprensión.

Además, Krashen (1982) propone la Hipótesis del Filtro Afectivo, que sostiene que factores emocionales como la motivación, la autoestima o la ansiedad influyen directamente en la adquisición de una lengua. En el caso de los alumnos con TEA, crear un ambiente seguro, estructurado y emocionalmente acogedor es una condición esencial para que el aprendizaje se produzca de forma efectiva. Un entorno libre de presión comunicativa y rico en estímulos significativos puede disminuir el filtro afectivo, permitiendo que el estudiante se sienta capaz de participar y comunicarse.

Por otra parte, Vygotsky (1998) define el aprendizaje como un proceso social que se construye a través de la interacción y del lenguaje. Según el autor, “el aprendizaje despierta procesos internos de desarrollo que solo operan cuando el individuo interactúa con otras personas en su entorno y en cooperación con sus compañeros” (VYGOTSKY, 1998, p. 94). Esta visión aporta una dimensión profundamente humana al aprendizaje de lenguas: se aprende no solo sobre la lengua, sino *a través* de la relación con los otros. En este sentido, la enseñanza del español debe favorecer interacciones guiadas y significativas, donde el profesor actúe como mediador y los compañeros como colaboradores activos, para los estudiantes con TEA.

En conjunto, las teorías de Krashen y Vygotsky ofrecen una base sólida para pensar una enseñanza del español que sea efectiva e inclusiva. Mientras Krashen enfatiza la importancia del *input comprehensible* y del bienestar emocional del aprendiz, Vygotsky resalta el valor del aprendizaje colaborativo y la mediación social. Combinar ambas perspectivas permite elaborar experiencias de enseñanza que respeten los ritmos, estilos y particularidades de los estudiantes con TEA, propiciando no solo la adquisición lingüística, sino también el desarrollo personal, social y comunicativo.

#### 4. REFERENCIAL TEÓRICO

##### 4.1. EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

El psiquiatra austriaco infantil Leo Kanner, que ejercía su oficio en el Hospital John Hopkins de Baltimore (EEUU), fue el primero en definir el autismo. En 1943, Kaner publicó su primer artículo sobre esta temática. El artículo *Autistic disturbances of affective* (Trastornos Autistas del Contacto Afetivo) se refería a observaciones realizadas con once niños que presentaban el siguiente grupo de características: dificultades en relacionarse con otras personas y en el uso del lenguaje para la comunicación, resistencia a cambios en la rutina, patrones comportamentales restringidos y repetitivos.

De manera simultánea, pero sin tener relación con las investigaciones de Kanner, el psiquiatra infantil Hans Asperger, que actuaba en Viena, investigó características similares en sus pacientes, tales como dificultades sociales, falta de empatía, intereses específicos e intensos, mala coordinación motora, lenguaje

pedante y comportamientos repetitivos. Sin embargo, diferente de los casos de autismo descritos por Kanner, las personas diagnosticadas por Asperger no presentaban retraso en el desarrollo del lenguaje, ni discapacidad intelectual. Este trastorno fue nombrado Síndrome de Asperger.

Según Rutter, el autismo puede caracterizarse con base en los cuatro criterios: atraso en la comunicación y en la interacción social que no tenían causas solo de la discapacidad intelectual (Criterio A), patrones restrictivos y estereotipados (Criterio B), presencia de los síntomas en los tres primeros años de vida del niño y prejuízos en las actividades cotidianas (criterio C y D) .

En 1980,a partir de las contribuciones de Rutter, el autismo fue definido como un trastorno único, independiente del concepto de la esquizofrenia, en la tercera edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales (DSM-3). En 2013, en la quinta edición, DSM-5, fue definido el concepto del Trastorno de Espectro Autista (TEA) Santos et al (2020) concluye que:

Hoje, portanto, do ponto de vista da neurociência, o autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento, ou seja, são condições neurológicas que aparecem precocemente na infância, geralmente antes dos três anos de idade e afetam o desenvolvimento pessoal, social, acadêmico e/ou profissional do indivíduo, pois envolvem dificuldades na aquisição, retenção ou aplicação de habilidades ou conjuntos de informações específicas. (SANTOS et al., 2020, p.11)

Podemos citar algunas características comunes del Trastorno del Espectro de Autismo según el DSM-5, sin embargo, no debemos olvidar que cada diagnóstico es único y que cada persona con TEA puede presentar un grupo individualizado de síntomas. Algunos signos y síntomas que pueden presentar los niños con autismo son:

- Dificultades en la comunicación y en la interacción social, tales como: no hacer el contacto visual; no responder cuando llaman a su nombre; no mostrar expresiones faciales según las emociones (felicidad, enojo, tristeza, etc), falta de empatía; no compartir interés de temas y objetos con otras personas.
- Comportamientos restrictivos o repetitivos tales como: poner objetos y juguetes en fila, la ecolalia (repetición de frase o palabra), apegarse a rutina e irritarse con cambios, mismo los mínimos.
- Retraso en las destrezas del lenguaje, de los movimientos motores y de las habilidades cognitivas o de aprendizaje.

## 4.2. EL AUTISMO Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN BRASIL

Actualmente, está creciendo el número de niños que son diagnosticados con el Trastorno del Espectro Autista. El Center for Diseases Control and Prevention (CDC) encontró, en diciembre de 2021, que entre 1 a 44 niños tiene autismo. Los datos son resultados de una pesquisa que fue realizada a niños de la faixa etária de 8 años que presentan características del trastorno del espectro de autismo, y que viven con sus padres o responsables en los 11 sitios de la Red Monitoreo de Autismo y Discapacidades del Desarrollo (ADDM) en los Estados Unidos: Arizona, Arkansas, California, Georgia, Maryland, Minnesota, Missouri, Nueva Jersey, Tennessee , Utah y Wisconsin. Las causas para el aumento de los diagnósticos son consecuencias de mejoras en los criterios de evaluación, el aumento de profesionales especializados, el diagnóstico precoz y el aumento de pesquisas y políticas de apoyo, como la *La Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.*

El aumento de los diagnósticos de niños con TEA exige de la sociedad adaptación y respeto a sus diferencias y limitaciones. Las escuelas necesitan atentarse a promover la inclusión de modo efectivo, eliminando las barreras que dificulten el acceso de los estudiantes con TEA a los espacios, eventos y contenidos. Cada día más se espera una mejor calificación de los profesionales de la educación para transformar la escuela en un espacio inclusivo en que todos puedan tener las mismas oportunidades. Aún sobre la inclusión, la autora Carol Mota (2020) afirma que:

A inclusão significa organizar a escola estruturalmente, redefinir os planos para uma educação que respeite as diferenças , eliminando as barreiras arquitetônicas e adquirindo novos materiais e recursos, além de preparar funcionárias e funcionários que irão atuar no espaço (educadores, educadoras, cozinheiros, serventes, etc). É indispensável que as instituições de ensino eliminem barreiras arquitetônicas atitudinais, e adotem práticas pedagógicas que se adequem às diferenças dos sujeitos, oferecendo alternativas que contemplam a diversidade, recursos e equipamentos especializados que atendam a todas as necessidades educacionais dos/das estudantes, com as deficiências. (MOTA, 2020, p. 43)

Carol Mota (2020) aborda que la inclusión debe ser realizada en todo el espacio institucional y que debe ser de conocimiento de todos los funcionarios de la escuela, de modo que el alumno con deficiencia pueda aprovechar los espacios y

actividades que la institución ofrece. Aún sobre esa temática, Santos et al (2020) afirman que:

A inclusão é uma ferramenta social fundamental para a igualdade de direitos, na construção de uma sociedade de fato cidadã. Deste modo, na perspectiva da inclusão educacional, todas as pessoas possuem os mesmos direitos, independente das suas características, limitações ou deficiência, pois só assim será possível a construção de nova sociedade, mais plural e democrática. (SANTOS et al., 2020, p. 7)

El derecho a la inclusión está asegurado a los ciudadanos brasileños por la *Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/2015*, que habla sobre los derechos de la persona en el TEA y en su Capítulo IV presenta los derechos de la persona con TEA en contextos educativos. La ley responsabiliza al Estado, la familia y la comunidad escolar por la garantía de este derecho, según expresa en el *Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.*" (BRASIL, 2015). El capítulo IV - *Do direito à educação* - de la *Lei nº 13.146/2015* también afirma que:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015)

La legislación que reglamenta y define el sistema educacional brasileño, la *Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional (LDB)*, está basada en la Constitución Federal brasileña de 1988, que establece el derecho de educación para todos los individuos, desde la educación básica a la superior. La LDB alude, en el Capítulo V, a la Educación Especial y trata de garantizar la adaptación del currículo para atender las necesidades del alumno con discapacidad, y enfatizar la capacitación de los maestros tanto de la enseñanza regular como del servicio especializado, conforme expreso a continuación:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; (BRASIL, 1996)

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; (BRASIL, 1996)

La LDB menciona la *Base Nacional Comum Curricular* - BNCC como el documento responsable por direccionar la formulación del currículo de las escuelas del Brasil. De esta forma, la BNCC tiene por objetivo general la formación integral del individuo y la construcción de una sociedad justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018, p.7). De esta forma, determina las competencias y habilidades a ser desarrolladas por los estudiantes en todas las modalidades de la Educación Básica, sea de la red privada o pública. La BNCC está dividido en textos introductorios; las competencias generales que los estudiantes deberán desarrollar en cada fase de la Educación Básica; las competencias específicas que deberán ser logradas en el área de conocimiento y de los componentes curriculares; y los derechos de aprendizaje o habilidades relacionadas con varios objetivos de conocimiento que los alumnos deberán desarrollar desde la educación preescolar a la secundaria.

La BNCC es sencilla al hablar sobre la educación inclusiva, aunque es clara al enfatizar que las instituciones de enseñanza deben planear sus currículos con foco en la equidad del individuo, comprendiendo que cada estudiante tiene necesidades distintas. De esta manera, aborda la importancia de adaptación del currículo conforme la necesidad de los alumnos.

Promover la educación inclusiva, en la práctica, es un desafío para muchos profesores. Menezes (2012) resalta las dificultades enfrentadas por los profesores en los procesos de inclusión de los alumnos con TEA es un tema discutido en varios estudios y la autora también afirma y defiende la importancia de la formación continuada de los maestros como punto facilitador principal en el proceso de escolarización de alumnos con necesidades especiales en el contexto de enseñanza común, en que intensifica el profesor a mirar a las necesidades de sus alumnos y a trabajar con las individualidades de ellos.

Os desafios que envolvem a inclusão de crianças com TEA em sala de aula estão relacionados à construção de relações sociais e contextos que favoreçam o estabelecimento de ciclos de amizade e relacionamento afetivo junto a esses alunos, pois é importante que visualizem a escola como um ambiente acolhedor, a fim de aprenderem de forma significativa. (FERREIRA; TONELLI, 2020, p. 559)

La educación inclusiva requiere, por tanto, una mirada a la individualidad del alumno, organización del ambiente escolar de manera que elimine barreras y motive al alumno con TEA a estar en ese lugar.

#### **4.3. LENGUA EXTRANJERA PARA ALUMNOS CON AUTISMO**

La Constitución Federal Brasileña de 1988 afirma que la educación es un derecho de todos. Eso implica que todos deben tener las mismas oportunidades de acceso a los contenidos curriculares, incluso el de lenguas extranjeras. A respecto de la importancia de aprender una LE, los *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) de lengua extranjera resaltan que:

A aprendizagem de Língua Estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas. Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s). (BRASIL, 1998, p. 37)

A partir de la perspectiva indicada en los PCNs y de la afirmativa de Ferreira y Tonelli (2020), de que el aprendizaje del inglés como LE para alumnos con autismo puede favorecer su desarrollo lingüístico y social, consideramos que el acceso al estudio de lenguas extranjeras debe ser facilitado a todo y cualquier estudiante y, en especial, a alumnos con TEA de modo que estos estudiantes puedan alcanzar las expectativas relatadas en los PCNs sobre el aprendizaje de lengua extranjera. Con los aprimoramientos de los métodos y herramientas de diagnósticos, el número de niños diagnosticados con TEA vienen creciendo, y con las leyes de inclusión que garanticen el derecho a educación y permanencia en clases regulares, la enseñanza para alumnos diagnosticados con TEA se ha convertido en un reto para cualquier profesor de la enseñanza regular.

Aunque los estudios sobre el TEA se han ampliado, la investigación sobre enseñanza de LE para ese público es muy limitada. Durante la pesquisa en el Google Académico sobre trabajos que abordan la enseñanza de LE para alumnos con autismo, se ha visto que la cantidad de publicaciones que hablen sobre la

importancia de la enseñanza de LE para esos alumnos y sobre estrategias de enseñanza y aprendizaje es limitada.

Uno de los estudios recientes sobre la temática es el de Rodriguez y Macias (2022). Los autores discuten, en su trabajo, sobre la enseñanza del inglés como LE para niños con autismo a partir del programa TEACCH - *Treatment and Education of Autistic and related Communication-Handicapped Children*, o “Tratamiento y Educación de Niños con autismo y con problemas de la comunicación”. Los autores afirman que el programa no solo ayuda en el desarrollo de los niños con TEA, como también auxilia en la ansiedad y estrés de los padres.

Una de las características de mayor relevancia en esta metodología es la de facilitar la enseñanza de las personas con autismo para que su vida sea lo más efectiva posible a nivel social y educativo. Asimismo, busca constantemente el aumento de la motivación para aprender, la mejora de las capacidades de las personas autistas para que logren explorar y conocer su entorno, así como también, mejorar sus interacciones con los demás. A su vez, la metodología TEACCH promueve el desarrollo del funcionamiento intelectual, las áreas sensoriales finas y sensorio motrices gruesas, y superar los problemas de adaptación escolar del niño con TEA lo que favorece en la disminución del estrés de las familias. (RODRIGUEZ; MACIAS, 2022, p.103).

Los autores (*ibidem*) afirman que la metodología TEACCH busca promover la enseñanza y aprendizaje de LE para alumnos con TEA y motivar a esos estudiantes. También abordan que el aprendizaje de una LE a alumnos con TEA puede favorecer su desarrollo social y cognitivo, desde que la metodología utilizada esté adaptada a las necesidades de los alumnos.

Para los niños con autismo, el estudio de una segunda lengua como el inglés puede ser algo complejo y que por lo general no se le toma mucha importancia, esto según lo explica Barletta (2018, p. 184) se debe a que “los padres, maestros y terapeutas de niños autistas suelen estar más preocupados por otras necesidades más urgentes relacionadas con conductas inapropiadas, falta de atención o habilidades sociales”. Sin embargo, como se ha expuesto anteriormente, el aprendizaje de una segunda lengua como el inglés puede favorecer de manera significativa el desarrollo de las habilidades de los niños con autismo, siempre y cuando se busque o se adapte la metodología más apropiada para ejecutar esta labor que favorezca el aprendizaje integral de cada niño. (RODRIGUEZ; MACIAS, 2022, p.105).

Rocha y Tonelli (2013) también consideran que la adquisición de una LE para alumnos con TEA puede contribuir para el desarrollo de las habilidades interactivas y

sociales de esos estudiantes. En relación a la importancia del aprendizaje de LE a estudiantes con TEA, Ferreira y Tonelli (2020) utilizan la corriente teórica del interaccionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2003), el cual tiene el lenguaje como elemento principal del desarrollo del individuo, como referencial teórico y afirman: “Acreditamos que por meio da linguagem a criança possa tornar-se apta a agir e interagir na sociedade, estabelecendo relações interpessoais e lidando com sujeitos e objetos” (p. 558).

Rodríguez y Macias (2022), por su parte, sugieren algunos criterios para que el proceso de aprendizaje de una LE a alumnos con TEA sea provechoso y significativo. Entre estos criterios, destaca la organización del entorno, la clase; el establecimiento de rutinas; y el uso de secuencias visuales, tales como el pictograma, que permitan a estos alumnos tener mejor comprensión de las tareas.

Sobre la organización del espacio y de una rutina, Ferreira y Tonelli (2020) enfatizan la importancia de la figura del profesor y la necesidad de que conozcan bien a sus alumnos autistas.

Além do cuidado com os materiais e as próprias atividades, é importante que os professores saibam enxergar e valorizar seus papéis em relação ao aluno e a sua inclusão em sala de aula. A criança com TEA tem no professor uma figura de referência e busca nele a compreensão para comportamentos padrão em sala de aula, identificação de rotina e de organização (SANTOS et al., 2013). (FERREIRA; TONELLI, 2020, p. 563).

Los autores (*ibidem*) también alertan para la necesidad de que los profesores busquen materiales alternativos y que diversifiquen las actividades, a fin de adecuarlas a las necesidades y a la individualidad del alumno. En relación con las actividades propuestas para el aprendizaje de LE, Ferreira y Tonelli (2020) proponen la selección de actividades lúdicas y defienden que estos tipos de actividades estimulan la motivación de los alumnos. Sugieren, además, que sean actividades que contemplen las necesidades específicas de los estudiantes, que tengan buena organización visual y promuevan la interacción oral del aprendiz. Los autores afirman que la utilización de herramientas multimodales puede favorecer la eliminación de barreras y propiciar un ambiente de inclusión.

Así como Rodriguez y Macias (2022), que resaltan la importancia de los estímulos visuales para mejor comprensión de los contenidos y desarrollo de las habilidades en el proceso de adquisición de una LE a los alumnos con TEA, Núñez

y Morales (2020) abordan los beneficios del uso de las tarjetas didácticas (flashcards) como herramienta pedagógica en el proceso de enseñanza y aprendizaje de LE para alumnos con autismo. Los autores justifican que:

El aprendizaje de una nueva lengua es un reto para la mayoría de los estudiantes, ya que lo consideran abstracto debido a la novedad de identificar en otro idioma conceptos que toda una vida han internalizado en su lenguaje materno. Para los estudiantes con <sup>1</sup>CEA ese reto en el aprendizaje se profundiza, dado que su grado de concentración es menor en comparación a los pares. Sobre todo, en el grado 3, ya que el trastorno neurobiológico es mayor y al estar estos niños en clase con compañeros capaces de paliar las dificultades de adquirir el nuevo idioma aprovechando las estrategias convencionales empleadas por el docente, los niños con CEA necesitan tácticas y materiales acertados que permitan la adquisición de la lengua extranjera de una forma atrayente y efectiva. (NÚÑEZ; MORALES, 2020, p. 55)

Los autores (*ibidem*) enfatizan que el uso de herramientas metodológicas adecuadas pueden promover la inclusión y la motivación de los alumnos con TEA. Proponen el uso de juegos, fichas y tarjetas didácticas. Núñez y Morales (2020) afirman que el uso de las tarjetas didácticas pueden favorecer el aprendizaje de lenguas extranjeras, sobre todo en alumnos con TEA del nivel 3. En un estudio sobre el inglés como LE, los autores constataron que:

Con las tarjetas didácticas se logra que el niño adquiera el vocabulario en inglés, siendo necesario el refuerzo con actividades adicionales que le sean agradables para lograr el aprendizaje significativo del idioma. Actividades prácticas, tales como dinámicas grupales en las que se indique una acción que todos los niños del curso deben realizar y al expresarla de forma oral y ellos realizarla, se está efectuando una repetición del vocabulario, pero de una forma dinámica, entretenida e integradora. Otra actividad utilizada es “buscar y mostrar” en la cual a los niños se les indica que deben buscar un determinado objeto y mostrarlo a sus compañeros, de esta forma el niño con CEA está mostrando la relación entre significado y significante adquirida en las tarjetas. NÚÑEZ; MORALES, 2020, p. 56)

Se puede inferir, a partir de los estudios citados anteriormente, que las tarjetas didácticas cumplen el papel de Comunicación Alternativa, pues amplían la capacidad de comunicación del estudiante con discapacidad. Según Walter (2011) la Comunicación Alternativa:

É uma área da prática clínica e educacional que se propõe a compensar (temporária ou permanentemente) a incapacidade ou

---

<sup>1</sup> Condiciones del Espectro Autista (CEA)

deficiência do indivíduo com distúrbio severo de comunicação. Tem como objetivo valorizar todos os sinais expressivos do indivíduo, ordenando-os para o estabelecimento de uma comunicação rápida e eficiente. (WALTER, 2011, p. 2)

Para comprobar la importancia del uso de las tarjetas didácticas en la metodología de enseñanza de LE para estudiantes con TEA, Núñez y Morales (2020) realizaron una investigación con alumnos con TEA, del octavo grado del sistema educativo ecuatoriano. Los participantes en el estudio fueron divididos conforme sus niveles de autismo, con 3 alumnos en cada grupo. A esos alumnos fueron propuestos dos momentos: en el primero momento los estudiantes con TEA hicieron las actividades propuestas sin el auxilio de las tarjetas didácticas; en el segundo momento, los alumnos con TEA hicieron las actividades con auxilio de las tarjetas didácticas. Los autores constataron que los tres grupos de estudiantes tuvieron mejor desempeño en las actividades que contaban con el auxilio de las tarjetas didácticas.

En lo referente a la enseñanza de español para niños con TEA, Grossó (2021) discute algunas cuestiones específicas del TEA, así como las dificultades de las personas con ese diagnóstico y sugiere la inclusión de esos alumnos en clases regulares. También defiende la adecuación del enfoque global didáctico (las actividades deben ser significativas y abordar la realidad del estudiante) y del enfoque por tareas (propone la utilización de diversas metodologías comunicativas, centrándose en la comunicación y atentando a la diversidad lingüística, social y cultural) para la enseñanza de español como LE dirigida a alumnos con TEA. Por fin, la autora destaca la necesidad de atenerse a los estilos de aprendizaje individuales.

Grossó (2021) enfatiza que la inclusión debe estar presente en todo espacio escolar. El alumno tiene que estar motivado a ir a la escuela y sentirse bien en aquel ambiente. Para eso, es importante atenderse a la organización y a los estímulos visuales del espacio. Para las clases de LE, específicamente del español, la autora aborda la importancia de la adaptación del proceso de enseñanza a las Necesidades Específicas (NE) del alumno con autismo.

El aprendizaje atípico funciona en contextos inclusivos altamente estructurados, pautados, temporalizados, guiados, previsibles, sobretodo, pensados y diseñados según cada perfil y estilo individual, contemplando activamente la diversidad. El no hacer de estos aprendices responde a las NE (que pueden estar vinculadas a

diferentes dificultades cognitivas, pedagógicas, emotivas, motoras, etc.) cuyas barreras no han sido eliminadas, impidiendo así la participación plena de los mismos. (GROSSO, 2021, p. 186)

Se constata, a partir de los trabajos presentados, la importancia de que los profesores conozcan la realidad y las especificidades de los estudiantes con autismo, que seleccionen adecuadamente las actividades para ese público y que utilicen las metodologías y herramientas didácticas que mejor atiendan a las necesidades de los alumnos con TEA, a fin de promover un espacio de inclusión eficaz.

## 5. CONSIDERACIONES FINALES

Este trabajo consiste en una revisión bibliográfica sobre el aprendizaje de LE para alumnos diagnosticados con TEA, a partir de investigaciones publicadas en la plataforma *Google Académico*, con el objetivo de reflexionar sobre los procesos de enseñanza de LE para ese público a partir de la descrita de la educación inclusiva en el Brasil y análisis de los procesos de enseñanza de LE para alumnos con TEA.

Con la revisión bibliográfica, percibimos que la educación inclusiva es asegurada por la *Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/2015* y por las políticas educacionales, como la LDB y la BNCC. Estos documentos abordan la necesidad de organización de los ambientes de enseñanza y adaptación del currículo de modo que atienda las necesidades del alumno con TEA. De esta forma, fundamentar la enseñanza del español como LE en los aportes de Krashen y Vygotsky es invertir por una educación donde cada estudiante, con sus particularidades, pueda encontrar en la lengua un puente hacia la comprensión, la expresión y la conexión con los demás.

Por otro lado, la investigación de publicaciones sobre el aprendizaje de LE para alumnos diagnosticados con TEA nos lleva a reflexionar sobre el pequeño número de trabajos publicados sobre la enseñanza de LE para estudiantes con autismo y sobre la necesidad de estudios que se atenten a esa temática. La mayoría de estos se dirigen a la enseñanza del inglés como LE, hace falta investigaciones que aborden la enseñanza de Español como LE y que aborden la importancia del aprendizaje de LE para alumnos con TEA y el impacto interaccional y social del aprendizaje de LE en estos estudiantes.

Los textos analizados nos muestran que, en el proceso de enseñanza a alumnos con TEA, según Ferreira y Tonelli (2020), el profesor debe atentarse a la

individualidad y necesidades del estudiante, a fin de elegir la metodología adecuada y las herramientas didácticas que permitan la inclusión en las clases. Como apuntado en el estudio de Núñez y Morales (2020), el uso de las tarjetas didácticas a alumnos con TEA de grado 3 permite que los alumnos logren comunicarse mejor y realizar asociaciones entre significante y significado.

Estas estrategias centradas en el estudiante no solo mejoran la comprensión y la comunicación, sino que también potencian beneficios más amplios asociados al aprendizaje de una lengua extranjera. En efecto, favorecen la autonomía, la autoestima y la inclusión social, ofreciendo a los alumnos con TEA nuevas oportunidades para relacionarse con su entorno y participar activamente en contextos educativos y comunitarios. Por tanto, la enseñanza de una lengua extranjera se consolida como un instrumento esencial para el desarrollo integral de los estudiantes y la promoción de la diversidad en la educación inclusiva.

## **6. REFERENCIAS**

**BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponible en: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm).> Acceso en: 22 de abril de 2022.

**BRASIL. Lei no 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponible en: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acceso en: 22 de abril de 2022.

**BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponible en: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acceso en: 15 de abril de 2022

**BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.** BRASIL. Disponible en: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acceso en: 15 de abril de 2022.

**Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília : MEC/SEF, 1998. Disponible en: <https://cptstatic.s3.amazonaws.com/pdf/cpt/pcn/volume-09-lingua-estrangeira.pdf>> Acceso en: 11 de marzo de 2023.

**FERREIRA, O. H. S.; TONELLI, J. R. A.** Ampliando horizontes: ensino de inglês para crianças com transtorno do espectro autista. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 16, n. 3, p. 557-572, set./dez. 2020. Disponible en: [https://redib.org/Record/oai\\_articulo3166209-ampliando-horizontes-ensino-de-ingl%](https://redib.org/Record/oai_articulo3166209-ampliando-horizontes-ensino-de-ingl%)

C3%As-para-crian%C3%A7as-com-transtorno-do-espectro-autista>. Acceso en: 22 de abril de 2022.

CDC, Centers for Disease Control and Prevention, diciembre de 2021. Disponible en: <<https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/70/ss/ss7011a1.htm>>. Acceso en: 11 de marzo de 2023.

GROSSO, Maria Laura. **Español como Lengua Extranjera para estudiantes con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista**. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Córdoba, 2021. Disponible en: <<http://hdl.handle.net/11181/6741>> Acceso en: 11 de marzo de 2023.

Guía de consulta de los Criterios Diagnósticos del DSM-5. **Asociación Americana de Psiquiatría**, 2014. Disponible en: <<https://www.eafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Documents/dsm-v-guia-consulta-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf>> Acceso en: 11 de marzo de 2023.

KRASHEN, Stephen. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982. Disponible en: [https://www.sdkrashen.com/content/books/principles\\_and\\_practice.pdf](https://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf). Acceso en: 11 de marzo de 2023.

MENEZES, A. R. S. de. **Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?** 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

MOTA. Carol. **Autismo na Educação Infantil: Um Olhar para Interação Social e Inclusão Escolar**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

ROCHA, E. P.; TONELLI, J. R. A. O autista na sala de aula de Língua Inglesa: um dilema, ou um mundo de oportunidades? **Revista Eletrônica Pro Docência/UEL**, v. 1, n. 3, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope>.

SANTOS, F. J. S. et al. Transtorno do espectro autista (TEA): desafios da inclusão, volume 2 / Gláucia Rosana Guerra Benute (Org.). - São Paulo: **Setor de Publicações - Centro Universitário São Camilo**, 2020. Disponible en: <[https://saocamilo-sp.br/\\_app/views/publicacoes/outraspublicacoes/nape\\_volume\\_02\\_13abr\\_FINAL.pdf](https://saocamilo-sp.br/_app/views/publicacoes/outraspublicacoes/nape_volume_02_13abr_FINAL.pdf)> Acceso en: 14 de abril de 2022.

RODRÍGUEZ, J. G. V.; MACIAS, J. R. I. EL IMPACTO DE LA METODOLOGÍA TEACCH EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS EN NIÑOS CON TRASTORNO DE ESPECTRO AUTISTA. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 10, n. 30, p. 98–112, 2022. DOI: 10.5281/zenodo.6548819. Disponible en: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/623>. Acceso en: 9 mar. 2023.

VYGOTSKY, Lev S. *La formación social de la mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALTER, C.C. A comunicação no contexto escolar: inclusão de pessoas com autismo. I Seminário de Educação Especial e Inclusão Escolar. **Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ**. Disponible en:  
<<http://www.ufrrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/tecnologia-assistiva/SEMIN%c3%81RIO%20Textos%20professores%20do%20I%20SEMIN%c3%81RIO%20DE%20PESQUISA%20EM%20EDUCA%c3%87%c3%83O%20ESPECIAL%20E%20INCLUS%c3%83O%20ESCOLAR/Material%20Prof%c2%aa.%20C%c3%a1tia%20Walter.pdf>> Acceso en: 02 de mayo de 2022.