



**Facultad de
Ciencias Sociales
y Humanas - Teruel**
Universidad Zaragoza

**TRABAJO DE FIN DE GRADO
EN MAGISTERIO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

Título:

Clases de Francés inclusivas.

Los niños con TEA pueden aprender otro idioma.

Alumno/a: Ana Alastruey Sarraseca

NIA: 501129

Director/a: María Teresa Barea García

AÑO ACADÉMICO 2019-2020

INDICE:

| | |
|---|-----------|
| RESUMEN | 4 |
| INTRODUCCIÓN | 5 |
| 1. EDUCACIÓN ESPECIAL Y BILINGÜISMO | 8 |
| 1.1. Evolución de la Educación especial | 9 |
| 1.2. Educación Especial | 11 |
| 1.3. Educación especial y bilingüismo | 13 |
| 2. CONOCIENDO LA DISCAPACIDAD | 15 |
| 2.1. Evolución histórica de las concepciones de discapacidad | 16 |
| 2.2. Discapacidad Intelectual | 19 |
| 3. CONOCIENDO EL TRASTORNO DE ESPECTRO AUTISTA | 23 |
| 3.1. Reacciones sobre el Autismo en la sociedad a lo largo de la historia | 24 |
| 3.2. Dos estudios que nunca llegaron a conocerse: Kanner y Asperger | 26 |
| 3.3. Definición y características | 27 |
| 3.4. Alteraciones asociadas a los ámbitos de desarrollo | 30 |
| 4. PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN AULAS CON TEA | 32 |
| 4.1. Escolarización de alumnos con TEA. | 33 |
| 4.2. Modalidades de escolarización | 33 |
| 4.3. Respuestas educativas | 36 |
| 5. LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS | 38 |
| 5.1. El lenguaje | 40 |
| 5.2. Adquisición y aprendizaje de una lengua | 40 |
| 5.3. Métodos de aprendizaje de una segunda lengua | 45 |
| 5.4. Adquisición de una segunda lengua en niños con TEA | 49 |
| 6. CONCLUSIÓN | 51 |
| BIBLIOGRAFIA | 54 |
| ANEXO: Français et enfants | 60 |

INDICE DE CUADROS, ESQUEMAS E IMÁGENES.

CUADROS

| | |
|--|----|
| Cuadro 1: artículo de la Constitución Española de 1978 | 6 |
| Cuadro 2: Concepción de la discapacidad | 16 |
| Cuadro 3: tipos de discapacidad | 19 |
| Cuadro 4: causas de la discapacidad Intelectual | 21 |
| Cuadro 5: obstáculos en el lenguaje | 27 |
| Cuadro 6: triada de aspectos autistas | 29 |
| Cuadro 7: peculiaridades de los niños con TEA | 31 |
| Cuadro 8: modalidades de escolarización | 33 |
| Cuadro 9: respuestas educativas | 37 |
| Cuadro 10: adquisición/aprendizaje | 43 |

ESQUEMAS

| | |
|--|----|
| Esquema 1: Definición de discapacidad | 18 |
| Esquema 2: Criterios para el diagnóstico | 20 |
| Esquema 3: fases del proceso de aprendizaje | 41 |
| Esquema 4: fases del proceso de aprendizaje | 42 |
| Esquema 5: proceso de aprendizaje/adquisición | 45 |
| Esquema 6: principios del método directo | 46 |
| Esquema 7: principios del método audiolingüe | 47 |
| Esquema 8: características aprendizaje cooperativo | 49 |

IMÁGENES

| | |
|--------------------------------|----|
| Imagen 1: Paul Bleuler | 25 |
| Imagen 2: Brunno Bettelheim | 25 |
| Imagen 3: Lovaas | 25 |
| Imagen 4: Kanner y Asperger | 26 |
| Imagen 5: pioneros del autismo | 31 |

RESUMEN:

En mi trabajo de fin de grado (TFG), trataré un tema que creo que necesita más atención, el tema del aprendizaje de lenguas extranjeras para niños con trastorno del espectro autista (TEA). Debido a los cambios en el sistema educativo en los últimos años y la existencia de muchas escuelas bilingües y la inclusión de estudiantes con necesidades educativas en estos centros, surge la pregunta de si las personas con autismo pueden formar parte de estos nuevos programas, siendo el idioma aprendido irrelevante, en el sentido de que aunque en este caso es el francés, se podría extrapolar a los otros idiomas como el inglés o el alemán, que están incluidos en el curriculum educativo.

Desde el punto de vista educativo, es necesario acercar los conocimientos necesarios para la educación especial a la situación bilingüe actual, teniendo en cuenta que las diferentes administraciones educativas han realizado y siguen realizando grandes esfuerzos para que la educación bilingüe sea una realidad en el sistema educativo español.

En el campo de la educación especial, el bilingüismo no parece ser un hecho obvio y hay muchas cosas por explorar. Incluir a los alumnos con Necesidades Educativas en estos nuevos proyectos ayudaría a integrarlos más en una sociedad cada vez más bilingüe dado que pueden hablar o comprender palabras en otro idioma modestamente; también puede ayudarles a realizar su propia visión y su autoestima.

A lo largo del trabajo, trataré de demostrar que los niños con TEA pueden usar contenido lingüístico en un segundo idioma, profundizando en la relación entre un trastorno y el proceso de adquisición de una L2. Debemos recordar que el propósito de la educación debe ser el mismo, independientemente de las características de cada persona.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de idiomas, TEA (Trastorno del Espectro Autista), sociedad multicultural, Necesidades Educativas, bilingüismo

INTRODUCCIÓN

El tema del TFG es un desafío para mí porque fue la última línea temática que elegí, además nunca tuve un aprendizaje del francés en la escuela, así que es un idioma que no conozco. A lo largo de mi aprendizaje de lengua extranjera, mi proceso de aprendizaje fue con el inglés, por lo que el proceso se puede utilizar en francés. También tengo otros puntos a mi favor para este trabajo, y estos puntos son mi experiencia tratando con adultos diagnosticados con TEA. Me propongo investigar y desarrollar mis conocimientos sobre el TEA (definición, características,...) y utilizar los beneficios del bilingüismo para conectar este trastorno con la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua y el proceso de enseñanza de las personas con TEA. Esta relación me puede ayudar en futuras situaciones en las que tenga que adaptar el aprendizaje a las necesidades educativas de los alumnos con Necesidades Especiales, proporcionando alternativas para la enseñanza de cualquier idioma no materno a los alumnos con TEA.

Históricamente las personas con discapacidad eran discriminadas en los distintos sistemas de organización como el sistema social, el educativo y el laboral, y seguimos viendo esta discriminación en la atención educativa que reciben ya que no contamos con los apoyos técnicos y humanos necesarios para aprender en igualdad de condiciones con el resto de los alumnos y por lo tanto no conseguimos una plena integración social. En los últimos años hemos vivido un notorio avance en materia de Educación Especial y Educación Regular para dar respuestas educativas ajustadas y de calidad, que favorezcan el acceso, la permanencia y el egreso de estos alumnos y alumnas en el sistema escolar. (Godoy, Meza y Salazar, 2004).

Además de los avances que se han hecho en Educación Especial, es necesario tener en cuenta los cambios a los que los alumnos se enfrentan durante el periodo de escolarización, que afectan a sus relaciones sociales y a la formación de amistades, que necesitan un dominio de habilidades y, sin duda, algunos de estos alumnos van a necesitar apoyo para gestionar dichas situaciones. La existencia de un alumnado heterogéneo supone un desafío para la comunidad educativa. Para que los estudiantes tengan acceso a los conocimientos, habilidades, sociabilidad y autonomía propios del grupo social al que se van a integrar, se deben tener en cuenta las necesidades educativas individuales de cada estudiante (Guías para profesores y educadores de alumnos TEA).

Los niños con autismo pueden integrarse en escuelas regulares siempre que cuenten con el apoyo necesario para su aprendizaje y desarrollo. Las fortalezas, dificultades, gustos y desafíos de

cada niño son únicos. En otras palabras, cada niño con autismo es diferente a otro niño, por lo que se debe formar un equipo de trabajo con la familia y también se requieren expertos externos.

Por otro lado, en la actualidad vivimos en una sociedad en la que no es conveniente impedir a los estudiantes con dificultades de aprendizaje participar en los procesos de aprendizaje de otros idiomas, ya que los numerosos cambios en los planos social, económico y político han dado lugar a la introducción del bilingüismo e incluso el multilingüismo en los centros educativos desde muy pequeños. No hay que olvidar la importancia que se da a la educación del alumnado con Necesidades Educativas Especiales dentro de las políticas educativas donde se exige las mismas oportunidades para todos los alumnos, con el objetivo principal de crear una escuela integradora y abierta a la diversidad por lo que centrándonos en el tema del TFG, no se les puede excluir del aprendizaje de una lengua extranjera.

Todas las leyes educativas destinadas a establecer escuelas inclusivas comienzan con la Constitución Española de 1978, donde en los artículos 14 y 27 se manifiesta la igualdad de todos los españoles y se declara la educación básica como un derecho y un deber universal gratuito, lo que obliga a escolarizar a todos los niños entre 6 y 14 años y a dar una respuesta a todos los alumnos, atendiendo a sus necesidades educativas, proporcionando respuestas para todos los estudiantes.

| | |
|---|--|
| <p>Artículo 14</p> <p>Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social</p> | <p>Artículo 27</p> <p>1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.</p> <p>4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita</p> |
|---|--|

Cuadro 1: artículos de la Constitución Española de 1978

Esto nos lleva a decir que la práctica escolar de los docentes de lengua extranjera en centros escolares ordinarios debe estar en consonancia con los criterios de calidad y equidad propios de una educación inclusiva que se persiguen en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) aprobada en el 2013. Y teniendo en cuenta la Declaración Universal de los Derechos Humanos ratificada en 1948 debemos atender a la diversidad de necesidades del alumnado garantizando el derecho fundamental a una educación igualitaria, además del reconocimiento y el

desarrollo de sus capacidades individuales con el fin de que formen parte de la sociedad del mañana en calidad de ciudadanos de pleno derecho (Declaración Universal de Derechos Humanos, 1948). Para llevar a cabo una atención a la diversidad, debemos desarrollar metodologías de enseñanza que respondan a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje que se dan entre los diferentes alumnos que conforman el grupo en el que las desarrollamos (Pérez Valverde & Medina Sánchez, 2017, p. 278).

Por otro lado, todos los escolares inician un proceso de adquisición del lenguaje desde temprana edad para poder comunicarse con otras personas y desarrollarse como persona. Este proceso va desde la emisión de sonidos hasta la adquisición completa del código lingüístico, el cual se adquiere a través de la interpretación y descifrado de las normas con las que nos comunicamos. Es un proceso natural que cambia cuando se trata de aprender un idioma que no sea tu lengua materna. En cuanto al tema del que vamos a hablar, hay que tener en cuenta que los procesos de aprendizaje y el desarrollo evolutivo de las personas con TEA están alterados, para ellos incluso el uso de la lengua materna puede ser un obstáculo, sin embargo debemos partir de la idea de que pueden aprender, creando condiciones muy cuidadosas, reglas muy específicas que rijan el entorno en el que se desarrolla el aprendizaje y plantear el aprendizaje de una L2 como un reto o un juego más que como una necesidad comunicativa para estos niños.

1. BILINGÜISMO Y EDUCACIÓN ESPECIAL.



“El alumno es el centro y la razón de ser de la educación” (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE), con esta frase podemos decir que todos los niños tienen el mismo derecho a una educación de calidad independientemente de las características personales de cada uno. Con esta base, observamos que la Educación Especial tal como la conocemos hoy es el resultado de todo un proceso de continuas modificaciones que se han dado a lo largo de la historia. En la actualidad, hablar de educación especial significa tener en cuenta los cambios vividos en este ámbito, iniciados con los mismos términos de *educación especial*, *discapacidad*, *dificultades de aprendizaje*, *necesidades educativas especiales* y, por supuesto, *normalidad*, tan habituales en el lenguaje educativo actual (Mateos Papis, 2008, p. 5).

El alumnado con Necesidades Educativas Especiales debe recibir una formación que le permita integrarse en la vida social y profesional con la mayor normalidad posible. En una sociedad cada vez más globalizada donde los idiomas son de gran importancia, debemos, por tanto, dar a estos estudiantes una educación bilingüe primero como medida de inclusión dentro del sistema educativos teniendo en cuenta el objetivo de integración de las leyes educativas y para que puedan comunicar con el máximo número de personas.

Las Administraciones Educativas están haciendo grandes esfuerzos para que el bilingüismo sea una realidad dentro del Sistema Educativo y este esfuerzo lo vemos en los Centros Educativos que están optando por convertirse en bilingües. Sin embargo, encontramos que este bilingüismo es menos apreciable en la educación especial, la cual no puede ser excluida de la "revolución" que se vive en todos los sectores de la sociedad y debe ser parte de la educación bilingüe, incluyendo entre los objetivos de la educación especial el aprendizaje de una segunda lengua para que nuestros alumnos formen parte de la sociedad que se está creando, aunque los beneficios de esta inclusión para ellos no sean los mismos que para otro alumnado.

Sabemos que en educación especial, la población estudiantil es muy diversa, esta educación está dirigida a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales por sobredotación o discapacidad intelectual, física o sensorial.

1.1. EVOLUCION DE LA EDUCACION ESPECIAL.

Como escribió Mateos Papis en el artículo “Educación Especial” de la Revista Intercontinental de Psicología y Educación en 2008, el término de “Educación especial” se refiere tradicionalmente a un tipo de educación que es diferente a la educación regular u ordinaria, ya que anteriormente ambos tipos de educación tomaban caminos paralelos en los que no había coincidencias ni comparaciones,

de tal modo que a los alumnos diagnosticados con deficiencia, discapacidad o minusvalía (términos que hasta la fecha se toman como sinónimos sin serlo), se les segregaba a escuelas específicas (de *Educación especial*) para atender la situación particular que presentaban, por el hecho de salirse de la norma y sin analizar en ningún momento las capacidades con las que contaban (Mateos Papis, 2008, p. 6). Como se puede ver, la forma de proceder con las personas con algún tipo de discapacidad condujo a su segregación y marginación cultural y social.

Como explican Jiménez y Vilà (1999, p. 17), el concepto de educación ha cambiado en diferentes periodos históricos, y aún hoy difiere entre un país y otro y entre unos grupos y otros. El sentido de lo educativo es algo complejo y diverso que se configura por razones políticas y económicas, pero también por razones del mundo de los valores, de las ideas en la concepción de las personas y la sociedad de las comunidades sociales.

El término educación especial se usó en sus primeros días para referirse a lo que era esencialmente un método de salud controlado por médicos como los únicos especialistas en el campo. Desde el punto de vista social, la persona que padecía algún tipo de discapacidad era catalogada como una persona enferma e incurable que, por su situación, podía en ocasiones evocar miedo, lástima o sentimientos de caridad (Pereira Pérez, 2011). El elemento principal para sustentar estas ideas se basó en el déficit que representaban estas personas y que las condicionaba en todas sus acciones presentes y futuras e incluso les negaba su condición humana. Por tanto, el concepto de educación especial se basó en un modelo de salud que privó a las personas de una cierta posibilidad de cambio y crecimiento, pues ponía el énfasis en la deficiencia y en quien la padecía.

Las sociedades han ido construyendo, organizando y desarrollando políticas sociales sobre discapacidad, dando cuenta de que no se encontraba ajena a las necesidades de la población especial, la cual requiere mayor atención e interés. Por este motivo, se ha empezado a hablar de leyes, derechos y declaraciones que garantizan la inclusión de las personas con discapacidad, reconociéndolas como seres humanos y dejando atrás falsos paradigmas y temores para mejorar su calidad de vida en todos los sentidos.

Según Sánchez Asín (1993), la historia de la educación especial se puede explorar a partir de las diferentes denominaciones que ha tenido a lo largo del tiempo:

- Pedagogía curativa. Término difundido por Durkheim, Debesse, y Fauconnet en 1968, en su libro “Éducation et sociologie”, que hace referencia a la educación y cuidado de los niños

cuyo desarrollo físico y psíquico era menor que el de resto de sus iguales, debido principalmente a factores de naturaleza individual y social.

- **Pedagogía Correctiva.** Término introducido por Bonboir (1971), en su libro “La pedagogía correctiva”, se refiere a la madurez que debe alcanzar el ser humano mediante la adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje y al coeficiente de desarrollo evolutivo.

- **Pedagogía Terapéutica.** Concepto sinónimo del término “curativo”, definido por Ortiz González (1995), en el artículo “Pedagogía hospitalaria” de la Revista Española sobre Discapacidad Intelectual, como disciplina cuyo principal objetivo es la educación e incluso la reeducación de los niños que presentan situaciones de alteración en su desarrollo y que, centrándose en la deficiencia de las facetas, busca una recuperación e integración en la sociedad. Este concepto está más presente en el contexto hospitalario que en el educativo.

Esta realidad muestra un cierto interés por las personas con discapacidad y una preocupación por su educación, pero se hace con la intención de compensar las diferencias y las dificultades, buscando técnicas y métodos especiales para personas especiales y primando lo diferente a lo común (Pinto Castro, 2015)

1.2. EDUCACIÓN ESPECIAL

Basándonos en el libro de Gisbert (1981), podemos definir la Educación Especial como aquella que tiene como objetivo abordar las necesidades específicas de los niños con deficiencias, dificultades o desventajas que impactan negativamente en su progreso dentro de los programas educativos convencionales. Mediante la implementación de una serie de actuaciones educativas especiales, ayudamos a los niños con dificultades o discapacidades a progresar adecuadamente en los diversos programas educativos implementados.

Por su parte, la UNESCO y el M.E.C (1994) definen Educación Especial como una forma específica de educación dirigida a personas que no pueden alcanzar los niveles tanto educativos como sociales acordes a su edad sólo a través de acciones educativas estandarizadas.

Junto a esta definición, Bautista Jiménez (1991) afirma que el término educación especial se ha utilizado a lo largo del tiempo para designar un tipo diferente de educación, con la idea de ejecutar un programa similar pero nunca igual. Debido a esto, el niño diagnosticado con cualquier tipo de deficiencia era segregado de su grupo de iguales. Una de las disciplinas, además de la educación, que

es más importante en este sentido es la psicología, ya que permite, desde su punto de vista, un diagnóstico, medición e identificación de las dificultades que toda persona puede tener y, gracias a ello, ofrecer la posibilidad de paliarlas mediante determinadas terapias.

Estas diferentes ideas sobre la Educación Especial resultan en cierto modo deficitarias, como afirma López Melero (1997), según el cual “la Educación Especial es un modelo de intervención individualizado con un currículum truncado hacia las incompetencias, incidiendo en las incapacidades y no en las posibilidades de los alumnos”.

El primer Plan Nacional de Educación Especial (PNEE) de 1978 se basó en cuatro principios básicos:

1. El principio de Normalización, según el cual las personas con discapacidad deben recibir las atenciones que necesiten a través de los servicios ordinarios de su comunidad. Por lo tanto, el paradigma de seguir un camino paralelo de educación está cambiando y optan por realizar la educación al mismo nivel que su grupo de pares.
2. El principio de Integración Escolar que tiene como objetivo ofrecer una variedad de alternativas, todas ellas instructivas, con el fin de brindar a los estudiantes actividades acordes a sus necesidades y fomentar y posibilitar la máxima integración pedagógica, temporal y social.
3. El principio de Sectorización de los Servicios, que se resume en la aplicación del principio de normalización, en sentido de prestar servicios a la persona en su entorno inmediato
4. El principio de Individualización, en el que se tienen en cuenta las diferentes características de cada una de las personas que necesitan la Educación Especial, para lograr el mayor desarrollo posible de sus capacidades.

La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales está sujeta a los principios de normalización e inclusión, por eso, la intención general, siempre que sea lo conveniente, es inscribir a los niños con necesidades educativas en los centros ordinarios y hacer los ajustes necesarios en el acceso y los planes de estudio.

Los menores en edad escolar solo se escolarizarán en unidades o centros de educación especial si el plan de atención a la diversidad de los centros ordinarios no pueda atender las necesidades de estos alumnos con las adaptaciones curriculares necesarias en cuanto a los contenidos, objetivos y criterios de evaluación propios de su nivel de desarrollo. En cambio, si es escolarizado en un centro de educación especial, la organización, la metodología y las áreas a trabajar serán diferentes, realizando adaptaciones curriculares muy significativas para ofrecer las oportunidades educativas que requieren.

1.3. EDUCACIÓN ESPECIAL Y BILINGÜISMO.

Como ya sabemos, el alumnado de educación especial es muy diverso. En el sentido más amplio, la educación especial busca orientar, compensar y dar respuesta a las necesidades creadas por los estudiantes, ya sea en centros ordinarios o específicos.

El alumnado con necesidades educativas especiales debe ser formado para integrarse en la vida social y laboral, de la manera más normalizada posible. La sociedad actual, llevada por la globalización es cada vez más multicultural y multilingüe, por lo tanto, la Educación Especial debe dar a sus alumnos, esta educación bilingüe, que les permita comunicarse con otras personas por los diferentes medios que les rodea.

Basándonos en trabajos académicos sobre posibles adaptaciones en el seno del bilingüismo y las necesidades especiales, podemos decir que dadas las diferencias que encontramos entre los estudiantes de Educación Especial, habrá factores que determinarán si es posible que estos alumnos se sumerjan en un programa bilingüe, pero siempre con la idea principal de que no estamos persiguiendo, necesariamente, que el alumnado con NEE alcance una competencia en ambas lenguas sino unas competencias básicas para que pueda llegar a comunicar en otro idioma.

Los factores más importantes a tener en cuenta para la participación o no en estos programas, son:

- El grado de incapacidad del alumno o alumna.
- El nivel de sus habilidades lingüísticas en un idioma primario y secundario.
- Y la capacidad intelectual.

Y teniendo en cuenta a Baker (1993), las variables, coincidentes con las anteriores, que van a influir en la inclusión del alumnado en el plan bilingüe son:

- La edad del o la estudiante.
- Incapacidad o deterioro, atendiendo al grado y al tipo.
- Logro académico y habilidades en el lenguaje.
- Madurez social.
- Capacidades del lenguaje y del discurso en ambas lenguas.

Pero sin duda, como dice Marsh (2005), uno de los factores más importantes en esta batalla es el social, el del prejuicio. Sostiene que la comunicación es para todos y que incluso los estudiantes que pueden enfrentar mayores desventajas pueden y deben beneficiarse del aprendizaje de un idioma extranjero de calidad. Marsh enumera una serie de avances que han permitido a la escuela tener éxito en la enseñanza de un segundo idioma a estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo. Estos avances son:

- Abordar las necesidades educativas desde un paradigma educativo y no médico.
- Percibir la educación como una plataforma para el aprendizaje permanente.
- Aceptar el valor de la inclusión dentro de la educación.
- Formar al profesorado en lenguas extranjeras.
- Comprender el desarrollo cognitivo y el aprendizaje con respecto a una lengua.- Diagnosticar las necesidades educativas especiales.
- Utilizar diferentes herramientas de evaluación para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Por ejemplo el Portfolio que da cabida a diferentes metas y logros.
- Usar de las nuevas tecnologías que ayuden a que el aprendizaje de idiomas sea más individual.
- Crear redes europeas para estudiantes, profesionales e interesados en el tema.

En definitiva, impartir una educación de calidad y no discriminatoria significa llevar a cabo un enfoque educativo en el que se tenga en cuenta la diversidad cultural, las necesidades y las capacidades de las personas, en este caso el alumnado con el que vamos a trabajar, y favorecer el pleno acceso a estudios, logros y aprendizajes. Para ello debemos prestar especial atención a quienes se encuentran en riesgo de exclusión y con ellos nos referimos al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

2. CONOCIENDO LA DISCAPACIDAD



En este capítulo voy a realizar una breve descripción de la evolución histórica de la discapacidad, centrándome en la discapacidad intelectual, para luego pasar al capítulo sobre Trastorno del Espectro Autista.

2.1. Evolución histórica de las concepciones de discapacidad

El concepto de discapacidad ha sido representado y definido desde diferentes perspectivas a lo largo de la historia de la humanidad. Desde un principio fueron una población invisible y excluida en la sociedad, marcada por un fuerte estigma social que derivó en una desventaja en el acceso a la educación, el empleo y el crecimiento a nivel personal y social.

La discapacidad representa un fenómeno complejo, debido a que existen tipos de discapacidad con diferentes características y niveles de funcionalidad, que a su vez dependen del contexto en el que se encuentra inmersa la persona. En la actualidad, coexisten distintos modelos que intentan explicar la discapacidad, cuyo enfoque determina las estrategias de intervención con dicha población (Barton, 2008).

Esta evolución en la percepción de la discapacidad se ha visto acompañada de avances paralelos tanto en el tratamiento médico como en la inserción social de este colectivo. En el siguiente esquema 1 presentamos un breve recorrido histórico, que muestra cómo las personas con discapacidad han pasado de ser rechazadas y perseguidas, hasta el reconocimiento de la importancia y de la necesidad de su inserción social como medio integrador y rehabilitador para el individuo y enriquecedor para la sociedad.

| Época | Enfoque | Tratamiento | Actitud a nivel social |
|--------------------------|--|---|---|
| En las culturas antiguas | Enfoque mágico-religioso: la locura y los grandes trastornos físicos o sensoriales son debido a la intervención de poderes sobrehumanos que ponen a prueba o castigan a las personas por algún mal | Remedios: magia e intervención de brujos y Chamanes, masajes, baños, hierbas... | Objeto de rechazo y a veces causa de muerte. Postración pasiva y culpabilizada. |

| | | | |
|-----------------------------------|--|--|---|
| | cometido. | | |
| Desde el s.XV | Enfoque técnico y secularizado: la discapacidad como resultado de fenómenos naturales (accidentes) que requieren una terapia adecuada, igual que otras enfermedades. | Instituciones manicomiales orientadas a la rehabilitación con tratamientos que persiguen la inserción social de los pacientes. | Internamiento masivo, las tareas terapéuticas fueron sustituidas por la custodia y cronificación de los atendidos. |
| Finales s.XIX y II Guerra Mundial | Enfoque médico y asistencial: Identificación y explicación de muchos trastornos, relacionados con factores físicos (bioquímicos, traumáticos o perinatales) como psíquicos (formas de aprendizaje o socialización infantil). | Atención educativa y asistencial. Implicación del estado. Creación de “Centros especiales” de educación y ocupación. | Efecto estigmatizador: Prevalecen las etiquetas y una política paternalista que refuerza la dependencia respecto a las instituciones y el desarrollo de nuevas formas de discriminación social y laboral. |
| 2ª Mitad del s.XX | Se pone acento en el origen social de la discapacidad, prevención, rehabilitación e inserción comunitaria. | Se favorecen centros de salud y servicios comunitarios. Se defiende la inclusión y normalización escolar y laboral con el soporte que sea necesario. | Movimiento social, a través de asociaciones, formadas por personas con discapacidad y familiares, que defienden los derechos de las persona con discapacidad. |

Cuadro 2: Concepción de la discapacidad (FUNDACIÓN PREVENT & Instituto Regional de Seguridad y Salud en el Trabajo, 2010)

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD, 2006) aprobada en 2006 reconoce como personas con discapacidad a aquellas que tienen deficiencias mentales, intelectuales, sensoriales o físicas a largo plazo y, a su vez, entiende a la discapacidad “como un concepto que evoluciona y que surge de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y el entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (ONU, 2006, p. 20.649). De esta manera, la discapacidad no es sólo una condición de salud propia de la persona, sino el resultado de la interacción entre las limitaciones humanas y el entorno en el que nos desenvolvemos; haciendo del contexto social un factor determinante en la discapacidad de una persona.



Esquema 1: Definición de discapacidad. (FUNDACIÓN PREVENT & Instituto Regional de Seguridad y Salud en el Trabajo, 2010)

Para la clasificación de la discapacidad me baso en el Real Decreto de 1972/1999, de 23 de diciembre, que establece el procedimiento para el reconocimiento, declaración y calificación del grado de minusvalía, (desarrollando la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos) en la que se puede observar tres grandes grupos diferenciados entre sí:



DISCAPACIDAD FISICA.

- Esta relacionado con el cuerpo, miembros y órganos en general.
- Originadas en los sistemas musculoesqueletico, nervioso, aparato respiratorio, sistema cardiovascular, sistema hematopoyético, aparato digestivo, aparato urogenital, sistema endocrino, piel y anejos y neoplasias.



DISCAPACIDAD SENSORIAL

- Originadas en el aparato visual, oído, garganta y estructuras relacionadas con el lenguaje.



DISCAPACIDAD INTELECTUAL.

- Originadas por retraso mental y/o enfermedad mental.

Cuadro 3: tipos de discapacidad. (FUNDACIÓN PREVENT & Instituto Regional de Seguridad y Salud en el Trabajo, 2010)

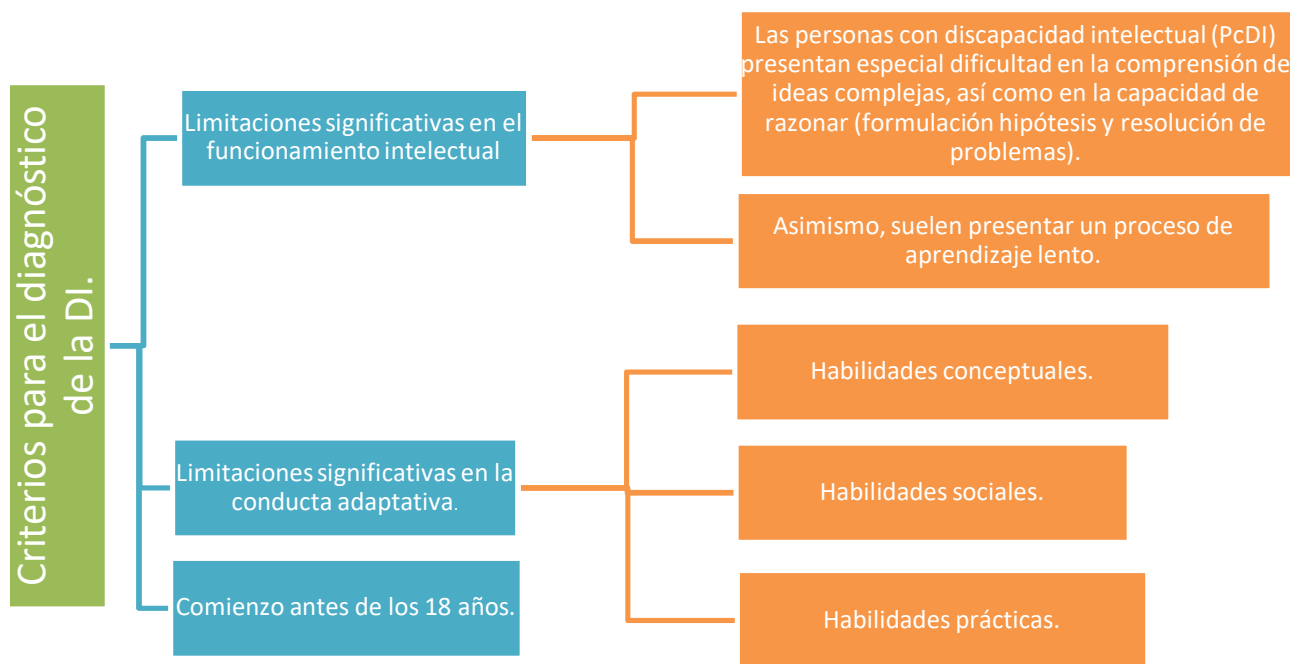
2.2. Discapacidad Intelectual

Para este trabajo nos vamos a centrar en la discapacidad intelectual. Dicho concepto ha ido evolucionando a lo largo de los años gracias a la aceptación e investigación social que se ha realizado sobre esta discapacidad. Inicialmente, las referencias a personas con discapacidad intelectual se daba utilizando términos como: “retraso mental”, “imbecilidad”, “debilidad mental”, “minusvalía mental” y “subnormalidad mental”

La Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) proporcionó la definición más reciente de discapacidad intelectual:

“La discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento cognitivo como en conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años.” (AAIDD, 2011).

Dicha definición evalúa a la persona mediante un enfoque multidimensional (capacidad intelectual, conducta adaptativa, participación, interacción y red social, salud y contexto), superando las dificultades de la evaluación única de las habilidades adaptativas. Por lo tanto, la discapacidad intelectual se diagnostica teniendo en cuenta los siguientes criterios:



Esquema 2: Criterios para el diagnóstico. (Luckasson, et. al. 2002)

Para la AAIDD, su concepto de discapacidad intelectual se basa en la relación de las personas con el entorno en que viven y el apoyo que reciben, enfatizando que la discapacidad intelectual no es un rasgo absoluto de la persona. Por lo tanto, la DI se considera un estado particular de funcionamiento que comienza en la infancia, es multidimensional y requiere de apoyos individualizados.

En la actualidad, nos encontramos con dificultades para definir las causas de la Discapacidad Intelectual, que no se pueden clasificar de forma cerrada e inamovible, ya que nos encontramos con diversos factores que podrían producirlas y que en ocasiones se interrelacionan. Sin embargo, si queremos realizar una clasificación sencilla, podemos decir que las causas de la Discapacidad Intelectual pueden ser orgánicas o ambientales; y desde una perspectiva temporal podemos decir que ocurren antes, durante y después del nacimiento de un niño.

Según FEAPS, Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual o del Desarrollo, las diversas causas pueden ser derivadas de diferentes trastornos:

| Causa | Explicación | Ejemplos. |
|-------------------|--|--------------------------|
| Trastornos | En ocasiones, la Discapacidad Intelectual se debe a genes anormales que los padres | Síndrome de X Frágil, la |

| | | |
|--------------------------------|--|--|
| genéticos. | transmiten a sus hijos, producido por fallos en la combinación genética o a otras razones desconocidas. Los trastornos genéticos se dan lugar en el momento de la concepción. Es en este punto donde tiene lugar el proceso de combinación genética, que determinara el desarrollo y funcionamientos del sistema nervioso. | fenilcetonuria, el síndrome de Lesch-Nyhan... |
| Trastornos cromosómicos | Los trastornos cromosómicos se producen durante el proceso alineación cromosómica. Donde los 23 cromosomas del padre se combinan con los 23 de la madre, para sumar los 46 que tenemos en el cuerpo humano y que determinan el sexo, complexión y otras características o rasgos (genotipo) de cada ser humano. | Síndrome Down, síndrome de Prader-Willi y el síndrome de Angelman. |
| Biológicas y orgánicas | <p>Aparecen antes, durante o después del nacimiento.</p> <p>Las principales causas prenatales son el sarampión y la rubeola durante el embarazo, el consumo de toxinas o de ciertos medicamentos.</p> <p>En cuanto a los factores perinatales (durante el alumbramiento), cabe destacar la exposición a toxinas o infecciones (por ejemplo el herpes genital), la presión excesiva en la cabeza o la asfixia. Además, si el bebé tiene problemas durante el parto, como por ejemplo si no está recibiendo suficiente oxígeno o hay alguna situación que supone un embarazo de riesgo que implica sufrimiento fetal o anoxia del parto.</p> <p>Por último, pueden darse algunas causas postnatales como un traumatismo craneoencefálico o una meningitis.</p> | |
| Ambientales | Entre las causas ambientales encontramos situaciones que son provocadas indirectamente por la madre como consecuencia de la desnutrición, el consumo de drogas o alcohol y ausencia de atención sanitaria durante el embarazo. Y después del parto, la malnutrición extrema, la atención médica deficiente o la exposición a toxinas como el plomo o el mercurio, pueden llevar al que el menor desarrolle una Discapacidad Intelectual. | |

Cuadro 4: causas de la Discapacidad Intelectual (FEAPS)

Como ya hemos visto en los ejemplos de cada causa de la Discapacidad Intelectual, nos encontramos ante un gran abanico de espectros entre los que encontramos otras áreas afectadas además de la capacidad intelectual, por ejemplo (FUNDACIÓN PREVENT & Instituto Regional de Seguridad y Salud en el Trabajo, 2010):

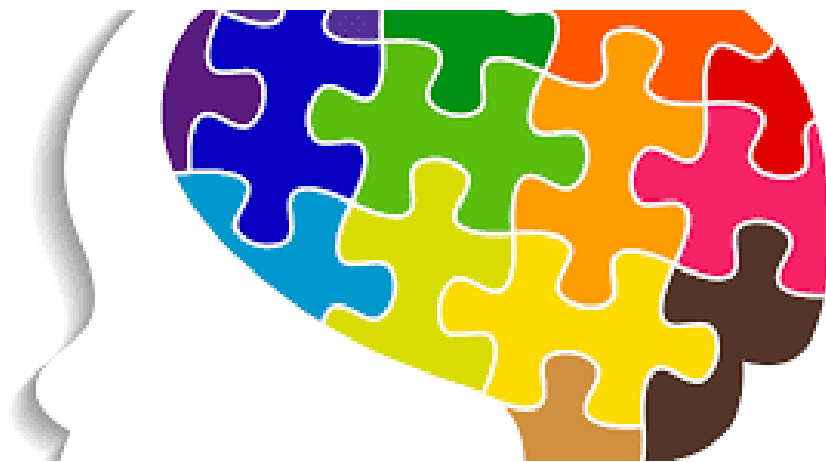
- Habilidades psicomotoras.
- Habilidad emocional

- La atención-concentración
- Orientación espacial
- Conciencia de la propia discapacidad

El criterio que se utiliza es el CI (Coeficiente Intelectual). Este coeficiente es el resultado de dividir la edad mental por la edad cronológica y multiplicarlo por 100. La discapacidad cognitiva, en la escala de medición de la inteligencia, está por debajo de 70 o 75 % de CI. Teniendo en cuenta la cuarta edición del DSM, en su versión revisada (DSM-IV-TR, 2000), podemos clasificar la Discapacidad Intelectual en cinco niveles o grados atendiendo al C.I.:

- Discapacidad cognitiva leve (CI de 50-55 a 75)
- Discapacidad cognitiva moderada (CI de 35-40 a 50-55)
- Discapacidad cognitiva grave (CI de 20-25 a 35-40)
- Discapacidad cognitiva profunda (CI de 20-25)
- Discapacidad cognitiva de gravedad no especificada.

3. CONOCIENDO EL TRASTORNO DE ESPECTRO AUTISTA.



Para introducir este trastorno, teniendo en cuenta las palabras de Maseda (2013), primero debemos decir que el ser humano es por naturaleza un ser social y el proceso de maduración y aprendizaje se da gracias al proceso de socialización que le da sentido. Como padres de un menor, observamos los pasos por los que pasa el niño desde el nacimiento, diferenciando cada etapa de crecimiento; pero a veces, desde el primer año de vida se comienza a detectar una evolución incorrecta, observando conductas atípicas: el niño parece vivir en su propio mundo al que no se puede llegar porque no habla, grita sin motivo, se balancea todo el día, mira fijamente un objeto durante horas, tiene menos contacto visual, no responde a los mensajes del entorno, habla con tono o ritmo anormal, tiene problemas de coordinación o muestra patrones de movimientos. A través de diferentes consultas con el pediatra con el objetivo de dar respuesta a estos comportamientos, y tras varias pruebas, el niño puede ser diagnosticado con el Síndrome Autista.

En la sociedad que nos rodea, observamos la existencia de un interés significativo por el TEA, ya que es una de las patologías cuya etiología aún se desconoce (se desconoce si tiene su origen en la genética o en dificultades durante el embarazo o después); hay un importante desconocimiento por una gran parte de la sociedad que siguen viendo a estos niños con ideas como que no les gusta jugar, que son agresivos y que no hablan. Ideas que necesitamos cambiar, teniendo en cuenta que si bien es un trastorno del desarrollo que afecta tanto a las habilidades sociales como al campo cognitivo, son como todos los demás niños y pueden jugar, hablar y comunicarse.

3.1. REACCIONES AL AUTISMO EN LA SOCIEDAD A LO LARGO DE LA HISTORIA.

Si miramos hacia atrás, encontramos la primera referencia acerca del autismo en el siglo XVI en las palabras de Johannes Mathesius (1504-1565), cronista del monje Martin Lutero, quien contó la historia de un muchacho del cual dice que es “un niño sin alma y que podía estar poseído por el diablo”; el monje se podría estar refiriendo a un niño con autismo que no se ajustaba los cánones socialmente establecidos y que actuaba de una manera extraña a los ojos del monje (Federación Autismo Madrid, 2016).

Un siglo después nos encontramos con un libro con el título “*Las florecilla de San Francisco*” de autor desconocido, donde se relata el caso de Fray Junipero Serra, quien pudo constatar a través de pequeñas historias que este personaje tenía autismo, pues el autor lo describe como una persona que no comprendía las códigos sociales ni el lenguaje y también tenía dificultades en el contacto social mostrando cierta distancia. (Artigas y Paula, 2012, p. 568)

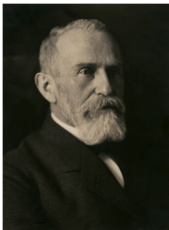


Imagen 1: Paul Bleuler

En 1911, encontramos el término autismo dentro de la literatura médica utilizado por Paul Bleuler (1857-1939), este psiquiatra introdujo el término de autismo para referirse a una alteración propia de la esquizofrenia, que implicaba el alejamiento de la persona de la realidad externa. (Artigas Pallarés & Paula Pérez, 2017).

Incluso en 1967, a través de un estudio realizado por Brunno Bettelheim (1903-1990), podemos observar una postura tradicional sobre el autismo, definiéndolo como una esquizofrenia infantil, que llega incluso a culpabilizar a los padres del autismo de sus hijos. Cogiendo su obra titulada “*La fortaleza vacía*” aparecen ideas como que “Algunos niños autistas mudos, para protegerse, se han retirado tan completamente de todo interés por el mundo, que incluso las cosas les parecen demasiado aterradoras para prestarles atención” (Bettelheim, 1987, p. 124). Durante muchos años se considerado un trastorno psicogénético y resultado de un deficiente trato familiar, cercano a las psicosis.

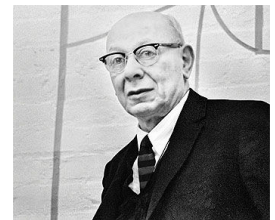


Imagen 2: Brunno Bettelheim

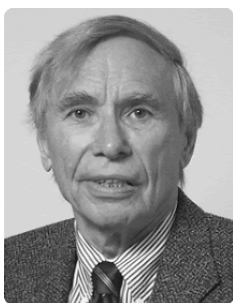


Imagen 3: Lovaas

A lo largo de la historia de la humanidad, también encontramos personas que hablan positivamente de las personas con autismo, como es el caso de Lovaas (1927-2010) quien habla de la posibilidad de educar al niño autista y que este aprenda a vivir en sociedad: “...teníamos la sensación de que, si el niño aprendía a hablar, emergería de algún modo un concepto de sí mismo, se definiría más como persona y tendría un mayor autocontrol” (Lovaas, 1989, p. 23). Nos habla de los cambios de comportamiento en los niños autistas, dichas conductas que se quieren cambiar son el resultado de una falta de conocimiento de las normas sociales o del sentimiento de vergüenza.

Como podemos observar en estos primeros estudios, durante mucho tiempo ha existido una falta de comprensión que debemos afrontar para fomentar al máximo su desarrollo como personas. Debemos ponernos en su lugar, para poder comprender el autismo en toda su extensión como muestra el siguiente párrafo:

“Imagínese que está usted sólo en una tierra extranjera. Según está bajando del autobús, los paisanos se amontonan en torno suyo gesticulando y gritando. Sus palabras le suenan como gritos de animales. Sus gestos no tienen ningún significado para usted. Su primer impulso instintivo puede ser pelear, apartar a empujones a esos intrusos, salir volando, escapar corriendo de sus demandas incomprensibles; o permanecer impasible, tratando de ignorar el caos que hay a su alrededor”. (Happé, 1998, p. 81)

3.2. DOS ESTUDIOS QUE NUNCA LLEGARON A CONOCERSE: KANNER Y ASPERGER.

Cuando hablamos de autismo, nos viene a la mente dos grandes referentes de la historia, dos personas que vivieron en la misma época y estuvieron interesados en estudiar a un grupo de niños con características peculiares, pero que nunca coincidieron para llevar a cabo dichos estudios, haciendo cada uno el suyo.



Leo Kanner



Hans Asperger

Imagen 4: Kanner y Asperger.

El primero es Kanner (1943), quien utilizó el término autismo infantil temprano e hizo la siguiente definición de autismo:

Riviére considera el autismo de la siguiente manera:

“El autismo es un trastorno emocional, producido por factores emocionales y afectivos inadecuados en la relación del niño con las figuras de crianza. Estos factores dan lugar a que la personalidad del niño no pueda constituirse o se trastorne” (Soler Martín, 2019, p. 53).

Un año después aparece Hans Asperger y realizó un estudio paralelo, sin conocer la existencia del anterior; Asperger utilizó el término psicopatía autista y podemos decir que la única diferencia con las características reveladas por Kanner, es que los niños estudiados podían hablar; estos niños serán diagnosticados más tarde con el término de Síndrome de Asperger (SA).

Como se mencionó anteriormente, uno de los problemas que más afectan a las personas con SA tiene que ver con el lenguaje: no tanto con la adquisición, sino con el uso que hacen del mismo, dado que su discapacidad social se refleja de manera evidente también en la comunicación,

revelando numerosas similitudes con el síndrome semántico-pragmático descrito por primera vez por Rapin y Allen en 1987 (Artigas, 1999). Por ello habrá que ser muy flexible en la enseñanza de una LE con estos alumnos.

Los niveles de gravedad en el lenguaje descritos por el Inventario del Espectro Autista (I.D.E.A.) de Ángel Rivi re, permiten hacernos una idea de los obstáculos que encuentran las personas que tienen SA (Martos Pérez, 2007):

| DIMENSIÓN DE LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE | | |
|--|---|--|
| COMUNICACIÓN | LENGUAJE EXPRESIVO | LENGUAJE RECEPTIVO |
| Ausencia de comunicación (relación intencionada, intencional y signifi cante), y de conductas instrumentales con personas. Conductas instrumentales con personas para lograr cambios en el mundo físico (i. e. Para "pedir"), sin otras pautas de comunicación. Conductas comunicativas para pedir (cambiar el mundo físico) pero no para compartir experiencia o cambiar el mundo mental. Conductas comunicativas de declarar, comentar, etc., con escasas "cualificaciones subjetivas de la experiencia" y declaraciones sobre el mundo interno. | Mutismo total o funcional. Puede haber verbalizaciones que no son propiamente lingüísticas Lenguaje compuesto de palabras sueltas o ecolalias. No hay creación formal de sintagmas y oraciones Lenguaje oracional. Hay oraciones que no son ecol licas, pero que no configuran discurso o conversación. Discurso y conversación, con limitaciones de adaptación flexible en las conversaciones y de selección de temas relevantes. Frecuentemente hay anomalías prosódicas | "Sordera central". Tendencia a ignorar el lenguaje. No hay respuesta a órdenes, llamadas o indicaciones. Asociación de enunciados verbales con conductas propias, sin indicios de que los enunciados se asimilen a un código. Comprensión (literal y poco flexible) de enunciados, con alguna clase de análisis estructurales. No se comprende discurso. Se comprende discurso y conversación, pero se diferencia con gran dificultad el significado literal del intencional. |

Cuadro 5: Obstáculos en el lenguaje

3.3. DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS

A lo largo de los puntos anteriores podemos observar una inquietud histórica por delimitar al concepto de autismo, con el principal objetivo de que las personas diagnosticadas con TEA puedan vivir inmersas en la sociedad que les rodea. Y para lograr este objetivo es necesario primero saber de qué trastorno estamos hablando, que nos d  una idea de las características que tienen los alumnos diagnosticados con TEA.

La investigadora Utah Frith escribió en el año 2004 lo siguiente sobre las personas con autismo:

“El niño con autismo suele producir en el observador una impresión de belleza cautivadora y en cierto modo de otro mundo. Es difícil imaginar que, tras esa imagen de muñeco, se oculta una anomalía neurológica sutil pero demoledora” (Frith, 2004, p.15).

Cuando tratamos con personas con autismo se experimenta la sensación de no poder alcanzar sus pensamientos y emociones por la inexistencia de una comunicación bidireccional adecuada. Esta sensación acompañada de la ausencia de rasgos físicos que definan el trastorno, hace que se genere lo que Utah Frith definía como —belleza cautivadora.

Actualmente, de acuerdo con Fortea, Escandell y Castro (2014, p. 245), el autismo es visto como un trastorno del neurodesarrollo causado por una disfunción prenatal del Sistema Nervioso Central caracterizada por una serie de síntomas observables de déficits sociales y de comunicación, así como intereses en conductas fijas y repetitivas, desde la infancia o niñez temprana, aunque es posible que no se reconozcan hasta más tarde.

Jodra (2014) resalta que se comienza a utilizar el término TEA a raíz de que, en 1979, Wing y Gould hablan por primera vez de la “triada del autismo”, concibiéndolo como una condición multidimensional en la que cada individuo tiene un perfil definido por sus propias características individuales en cada dimensión: interacción social, comunicación y creatividad e imaginación. Como resultado, debido a la multitud de perfiles que se dan dentro del mismo, el autismo tendría un carácter continuo.

Alonso Peña (2004) nos habla de una discapacidad social, ya que los niños con TEA pueden mostrarse reacios a interactuar con las personas y parecen ausentes entre multitudes, de esto deriva lo que expone como “la triada de aspectos afectados”:

| DEFINICIÓN DE LA TRIADA | | CARACTERÍSTICAS CONCRETAS |
|------------------------------------|--|---|
| Problemas de socialización: | Algunos de estos individuos muestran poco interés por otras personas, otros a veces lo hacen solo para satisfacer sus necesidades personales sin vivir a la otra persona como sujeto. Al tratar de construir relaciones sociales, tienen dificultades con ello: tienden a presentar temas de interés restringidos y reducidos, no tienen empatía por los demás, les cuesta adaptarse a su interlocutor, no comprenden bien las normas sociales y tampoco entienden la comunicación no verbal por lo que las interacciones sociales se vuelven muy complicadas. | Aislamiento y/o pasividad social, mostrando más intereses por determinados objetos que por las personas que lo rodean. Interés por la interacción con los demás pero presenta una interacción desadaptada: dificultades en la capacidad empática e incomprensión de ciertas reglas sociales y del comportamiento que de ellos se espera. |

| | | |
|-----------------------------------|--|---|
| Problemas de comunicación: | Aunque en distintos niveles dependiendo del grado de afectación, estos sujetos suelen tener dificultades para comprender y expresar mensajes orales. Presentan problemas de expresión oral, que van desde el mutismo absoluto o ecolalias, hasta inversión pronominal, dificultades con el tono y el ritmo de la entonación, o dificultades conversacionales como los temas de interés repetitivos, dificultades para establecer contacto ocular y para comprender los gestos y posturas de los demás. | Ausencia parcial o total del lenguaje y/o comunicación verbal no funcional. Temas repetitivos de conversación. Inversión pronominal. Dificultades en el contacto ocular. Poco control e incompreensión de posturas corporales y gestos faciales. Alteración del tono, el ritmo y la entonación del discurso. |
| Problemas de imaginación | Tienen una capacidad imaginativa limitada, temas de interés recurrentes y peculiares, comportamientos ritualistas, rutinas cerradas y gran dificultad para adaptarse a los cambios. | Patrones de conducta ritualistas y repetitivos. Resistencia al cambio y perseverancia por la invariabilidad del ambiente. Pueden desarrollar intereses específicos o preocupaciones por temas peculiares. Capacidad imaginativa limitada. |

Cuadro 6: triada de aspectos autista (Elaboración propia, basada en Alonso Peña, 2004)



Imagen 5: Pioneros del Autismo

Tal y como explica la Confederación Autismo España, el trastorno del espectro autista es *“un conjunto amplio de condiciones que afectan al neurodesarrollo y al funcionamiento cerebral, dando lugar a dificultades en la comunicación e interacción social, así como en la flexibilidad del pensamiento y de la conducta”* (Sobre el TEA, s. f.).

Del mismo modo, en el Reino Unido, *The National Autistic Society* explica que se trata de una discapacidad del desarrollo que dura toda la vida y que afecta no solamente a la manera de comunicarse y de relacionarse con otros que poseen estas personas, sino también a su percepción del mundo que les rodea (Fernández Beltrá, 2017).

El concepto de espectro autista se refiere a un conjunto de trastornos que comparten importantes aspectos conductuales con el autismo, pero que no cumplen plenamente los criterios de un trastorno autista. El autismo y el continuo de espectro autista, engloba los llamados Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD). El TEA puede o no ir acompañado de un retraso mental, ya que hay casos en los que el retraso es severo y en otros no existe ningún retraso, incluso llegan a ser muy inteligentes. La presencia o no de retraso mental marca la diferencia entre los distintos trastornos que forman parte del TEA, con la particularidad de que todos presentan déficit en cuánto a habilidades sociales, de comunicación e imaginación.

3.4. ALTERACIONES ASOCIADAS A LOS ÁMBITOS DE DESARROLLO

Además de las tres principales áreas de afectación (triada de aspectos afectados) recogidas en el DSM- IV y en diversos autores, comentadas en el punto anterior, hay que hablar de las conductas que observamos en mayor o menor medida en los alumnos diagnosticados con TEA y cuyo conocimiento es de gran importancia para que los niños se desarrollen con la mayor normalidad posible. Entre estas conductas encontramos las asociadas al juego funcional y simbólico, la imitación y el uso de gestos o vocalizaciones con intención comunicativas que en ocasiones se adquieren de forma tardía y otras veces no se llegan a adquirir nunca.

En un alto porcentaje, los niños muestran alteraciones en la alimentación y el sueño, miedo anormal a personas o lugares extraños, excitabilidad excesiva y difícil de controlar, conductas de pánico sin causa aparente, tendencia a evitar e ignorar a los adultos y a sus iguales, suelen ser muy resistentes a los cambios, por pequeños que estos sean, dificultades para cambiar sus rutinas habituales, respondiendo con rabietas intensas, autoagresiones, agresiones a las personas que se encuentran a su alrededor y un aislamiento aún mayor.

Todas estas conductas ocurren de manera más o menos intensa según el alumno. Es necesario tener en cuenta las peculiaridades que diferencian a los niños con TEA dentro de su grupo de edad. Para ello presentamos la siguiente tabla sacada de la Guía para la integración del alumnado con TEA en Educación Primaria elaborada por Universidad de Salamanca en el 2012, en relación con el lenguaje.

| | | |
|---------------------------------|--|---|
| Características de comunicación | <p>Les resulta difícil iniciar la comunicación social.</p> <p>Presentan impedimento para establecer conversación recíproca.</p> <p>A veces no tienen en cuenta el espacio personal y pueden estar muy cerca de otros estudiantes.</p> <p>Algunas personas con TEA no tienen contacto visual con sus interlocutores, y su atención es deficiente.</p> | |
| | | |
| Lenguaje expresivo | Uso | <p>Pueden llegar a aprender, y por tanto a transmitir, inadecuadamente algunos mensajes ya que su pensamiento es literal, libre de interpretaciones.</p> <p>Tendencia a expresar su pensamiento abiertamente, con franqueza, sin considerar el impacto en los demás.</p> <p>Pueden mostrar un vocabulario muy avanzado en sus áreas de interés, y no en otras.</p> <p>En algunas situaciones muestran buena memoria para recordar la información que acaban de escuchar o ver, pero no saben cómo hacer uso de ella.</p> <p>Su capacidad para usar el lenguaje a menudo enmascara la alteración en la comunicación.</p> <p>Su nivel de competencia comunicativa difiere del habla que puedan presentar, aun cuando no tengan dificultades cognitivas.</p> |
| | Contenido | <p>Pueden mostrar expresiones o gestos faciales inapropiados, sin intención explícita, pero que pueden ser mal interpretados por sus compañeros.</p> |

| | | |
|--|-------------|---|
| | | Encuentran dificultades en la pragmática, en el uso del lenguaje. Tienen mayor competencia en la construcción de oraciones, en el área sintáctica y gramatical. Aunque tengan un habla y lenguaje desarrollado en ocasiones no alcanza un nivel adecuado para su edad. |
| | Forma | Algunas personas con TEA tienden a hablar en un tono muy agudo o de forma monótona. Pueden presentar dificultades al usar gestos que complementan a la comunicación verbal. |
| | Comprensión | Falta de habilidad para reconocer los indicadores de comunicación no verbales. Pueden interpretar literalmente lo que dicen los demás. |
| Estilos de aprendizaje/rasgos cognitivos | | Anticiparse a situaciones y pensar en futuro les resulta difícil y, del mismo modo, generar hipótesis y alternativas. |
| | | Pensamiento concreto y literal. |
| | | Diferenciar información relevante e irrelevante hace que no administren el tiempo y la energía de manera proporcional a la tarea requerida. |
| | | Las dificultades en las habilidades organizativas o la resolución de problemas a menudo provocan que las tareas no se completen a tiempo. |
| | | La inflexibilidad puede afectar su rendimiento académico, incluso cuando las habilidades y la motivación son altas |
| | | Limitaciones para generalizar los aprendizajes. |
| | | Prestan más atención a los elementos concretos de los estímulos que a las estructuras globales de los mismos. |
| | | Pueden tener habilidad en tareas de clasificación. |
| | | En general, tienen buenas habilidades viso-espaciales (pensamiento visual, dibujo), memoria mecánica y habilidades motoras. |
| | | Pueden realizar conductas sin propósito, sentido o meta alguna como por ejemplo dar vueltas sobre sí mismos. |
| Efecto en las relaciones sociales | | Con frecuencia experimentan algún tipo de sensibilidad sensorial (ruidos, luces). |
| | | Un porcentaje importante de estos alumnos y alumnas tienen retraso mental relacionada con su trastorno autista, aunque otro alto porcentaje (especialmente los afectados de Síndrome de Asperger) no presentan retraso en el desarrollo cognitivo ni en el desarrollo del lenguaje. |
| | | Las diferencias en los estilos de comunicación pueden provocar una falta de comprensión recíproca entre el alumno con TEA y sus compañeros. La reducida habilidad para reconocer las sutilezas que rigen las expresiones y gestos es una barrera importante para la interacción social. Por otro lado, modular la conducta social resulta complicado cuando se tiene alterada la capacidad para inferir los estados mentales de los demás. |

Cuadro 7: peculiaridades de los niños con TEA. (Gallego Matellán, 2012, pp. 8-11)

4. PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE EN ALUMNOS CON TEA.



4.1. Escolarización de alumnos con TEA

El marco legal en el que se desarrolla el sistema educativo promueve la mejora en la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales y favorece la normalización e integración, proporcionando soluciones orientadas a la atención individualizada.

El objetivo máximo de la educación según Crespo (2001) se debe entender como la preparación para la vida en la comunidad, procurando que los alumnos con TEA vivan en un ambiente lo menos restrictivo posible. El equipo del centro educativo y las familias deberán realizar la intervención con el objetivo de "reducir la sintomatología del TEA y de enseñarles recursos que les faciliten una vida autónoma e independiente en la medida de lo posible" (Bejarano, A. et al. 2017).

4.2. Modalidades de escolarización

Teniendo en cuenta la Guía para la integración del alumnado con TEA en Educación Primaria, editado en el 2012 por la Universidad de Salamanca, podemos decir que el Sistema Educativo encontramos que existen varios tipos de escolarización para que los alumnos con TEA realicen el proceso de escolarización teniendo en cuenta sus características personales basándonos en su nivel de afectación. Como podemos observar en el siguiente cuadro, encontramos cinco tipos diferentes de clases o centros educativos adaptados a sus necesidades en los que se pueden escolarizar los niños con TEA.

| CENTRO ESPECIFICO DE AUTISMO | CENTRO ESPECIFICO | AULAS DE EDUCACIÓN ESPECIAL UBICADAS EN CENTROS ORDINARIOS | ESCOLARIZACION COMBINADA | CENTRO ORDINARIO |
|---|---|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Para alumnado que necesita condiciones de aprendizaje muy individualizadas. | <ul style="list-style-type: none">• El alumno interactúa con otros escolares ampliando las posibilidades de relación con otros niños que no son autistas. | <ul style="list-style-type: none">• Permiten al alumnado con TEA beneficiarse de interacciones sociales, con niños normotípicos y a la vez recibir un aprendizaje adaptado e individualizado. | <ul style="list-style-type: none">• El alumno asiste de forma simultánea al centro ordinario y al específico. Ambos centros desarrollan el currículo conjuntamente y requiere la coordinación de todos los profesionales implicados. | <ul style="list-style-type: none">• El niño se integra en un aula ordinaria con las adaptaciones y los apoyos específicos para optimizar la respuesta educativa. |

Cuadro 8: modalidades de escolarización. (Guía para la integración del alumnado con TEA en Educación Primaria. 2012)

La escolarización en un centro ordinario de un alumno con TEA puede ser modificada en cualquier momento, ya que se realizan revisiones periódicas a lo largo de la escolarización para adaptar la modalidad de escolarización al desarrollo del alumno. Los principios de actuación que persiguen los centros ordinarios tienen como objetivo conseguir el mayor grado de normalización,

inclusión, integración, compensación, calidad y equidad en el proceso educativo, a través de la creación de interacciones personales y sociales en el aula y en el centro. Con el fin de implementar los principios de actuación expuestos anteriormente, los centros educativos aprobarán anualmente medidas para llevar a cabo los apoyos ordinarios o específicos para que los alumnos con TEA logren el máximo desarrollo de sus capacidades, las Competencias Básicas (CC.BB.) y los objetivos de las distintas etapas. Asimismo, fomentará que el profesorado trabaje en equipo, a través de la colaboración de los distintos profesionales y la participación en proyectos de formación (Gallego Matellán, 2012, pp. 13-14).

En la actualidad en España podemos encontrar diferentes modelos de escolarización para alumnos con discapacidad, mencionados desde los menos inclusivos hasta los más inclusivos y más favorables para estos alumnos. En este punto surge un concepto relativamente nuevo, el de educación inclusiva. En el siguiente gráfico se puede ver, de alguna manera, que el concepto es un logro que ha llevado muchos años y significó cambiar el concepto de discapacidad y comunidades vulnerables.

La escolarización de estos estudiantes es uno de los temas que más preocupa a las familias, agentes primordiales en la decisión del proceso de cambio de dichos alumnos. Es por ello que los equipos de asesoramiento educativo de las escuelas tienen que realizar la evaluación psicopedagógica del alumno para poder tomar la decisión sobre el tipo de escolaridad y es entonces cuando tienen que retransmitir el dictamen de escolarización (Junta de Andalucía, 2001).

Esta evaluación psicopedagógica se realiza en cualquier momento de la escolarización, pero básicamente en el inicio de la misma con el fin de acotar las necesidades educativas especiales y los apoyos que requiere, cuánto antes. El dictamen de escolarización se basa en la evaluación psicopedagógica, ya que se enmarca todo lo establecido en dicha evaluación. De modo que se propone la modalidad de escolarización más apropiada a las características y necesidades de cada alumno/a. (Junta de Andalucía, 2001)



AULAS HOSPITALARIAS: Este tipo de escolarización temporal se realiza en todas las comunidades autónomas. Con el objetivo principal de continuar el proceso de escolarización de los estudiantes ingresados en los centros hospitalarios en las etapas correspondientes mientras dure el internamiento.

ESCOLARIZACIÓN EN UN CENTRO DE EDUCACIÓN ESPECIAL: estos centros brindan servicios, recursos y medidas que el sistema ordinario no dispone. Algunos de los perfiles profesionales específicos que existen incluyen fisioterapia, enfermería, terapia ocupacional, maestros de educación especial, entre otros. Y cubren un período escolar más largo que en los centros normales, hasta 21.

ESCOLARIZACIÓN COMBINADA: La asistencia del alumnado en este tipo de modalidad es muy variable. Puede asistir a unas asignaturas, en un centro y a otras, en otro, si las distancias lo permiten. O puede ir unos días a un centro y otros, al otro. Dicha modalidad tiene un carácter temporal y puede adaptarse en cualquier momento según las circunstancias del alumnado y del centro.

ESCOLARIZACIÓN EN CENTRO ORDINARIO:

- **Inclusión total:** el alumnado con NEE recibe apoyo dentro del grupo-clase en el cual permanecer durante toda la jornada escolar.

- **Inclusión parcial:** el alumnado con NEE abandonan el aula para recibir los apoyos de los diferentes especialistas según sus necesidades y luego se reincorporan a la clase grupal.
- **Aulas de educación especial:** algunos colegios ordinarios tienen un aula específica de educación especial, diseñadas para satisfacer las necesidades del alumnado que requiere adaptaciones curriculares muy significativas. De esta forma es posible dar respuesta a este alumnado y también pueden participar en algunas actividades de todo el centro. Esta forma de escolarización se usa a menudo en entornos rurales donde no se dispone de colegios de educación especial cercanos.

La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales está sujeta a los principios de normalización e inclusión, por eso, la intención general, siempre que sea lo conveniente, es inscribir a los niños con necesidades educativas en los centros ordinarios y hacer los ajustes necesarios en el acceso y los planes de estudio.

Los menores en edad escolar solo se escolarizarán en unidades o centros de educación especial si el plan de atención a la diversidad de los centros ordinarios no pueda atender las necesidades de estos alumnos con las adaptaciones curriculares necesarias en cuanto a los contenidos, objetivos y criterios de evaluación propios de su nivel de desarrollo. En cambio, si es escolarizado en un centro de educación especial, la organización, la metodología y las áreas a trabajar serán diferentes, realizando adaptaciones curriculares muy significativas para ofrecer las oportunidades educativas que requieren.

4.3. Respuestas educativas.

Cuando un niño con TEA es escolarizado en un Centro Ordinario es un gran reto para los educadores y para el propio centro lograr su integración en el aula. Es una tarea que requiere el aporte de creatividad por parte de las personas involucradas, que sean flexibles en su actuación y que puedan enriquecer su labor con una actitud positiva. Para realizar un resumen de las respuestas educativas también se utiliza la Guía para la integración del alumnado con TEA en Educación Primaria, editado en el 2012 por la Universidad de Salamanca.

| | | |
|---------------------------------|--|--|
| ORGANIZACIÓN DEL ENTORNO | ESTRUCTURACIÓN AMBIENTAL Y TEMPORAL | Con el objetivo de minimizar la aparición de dificultades que puedan interferir en la actividad académica. |
| | INDICADORES VISUALES. | Programa TEACCH (Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y Problemas Asociados de Comunicación). PEANA (Proyecto de Estructuración |

| | | |
|-----------------------|---------------------------------|--|
| | | Ambiental en el aula de Niños /as con Autismo) |
| ORGANIZACIÓN DEL AULA | ORGANIZACIÓN Y APOYOS VISIBLES. | El ambiente debe tener una estructura predecible y fija, evitando los entornos poco definidos y caóticos. Elaboración de apoyos visuales con un esquema claro que represente las instalaciones más utilizadas. |
| | AGRUPAMIENTO FAVORECEDOR | Conveniencia de plantear diferentes tipos de agrupamiento que faciliten la comunicación entre los alumnos dentro del aula. |
| | RECURSOS | Materiales adecuados y motivadores. |
| | TABLON INFORMATIVO | Un gran tablón en el que pueda estar a la vista de todos los alumnos los horarios de las distintas clases que tienen cada día, en el que se reflejarán los posibles cambios que puedan ocasionarse, como el cambio de aula para alguna asignatura. |
| | ESPACIO SIN DISTRACCIONES. | Creación de un espacio libre de distracciones dentro de la clase para realizar las tareas. |
| ATENCIÓN AL ALUMNO | UBICACIÓN | Para favorecer el mantenimiento de la atención conviene ubicar a los alumnos en el aula próximos a la pizarra y al profesor. Se evitará que en el entorno haya distracciones potenciales (ruidos, luces parpadeantes, olores fuertes). |
| | AGENDA DIARIA | En la que se especifique un horario para cada día, con los espacios a los que debe acceder para cada asignatura y también con los utensilios que necesitará para cada una de las materias. |
| | ORDENAR MATERIAL | Mantener una lista del material escolar que le corresponde y que deberá guardar. |
| | CÓDIGO DE COLOR | El material de cada asignatura será marcado con un color diferente. |

Cuadro 9: respuestas educativas.

5. LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS.



Como ya se dijo, vivimos en una sociedad, y los cambios que se están produciendo hacen necesario aprender idiomas además de la propia lengua materna, porque los humanos nos comunicamos a través del lenguaje. Debido al proceso de globalización en el que estamos en contacto constante con otros países, idiomas y culturas, el aprendizaje de un segundo idioma se ha vuelto fundamental e imprescindible desde hace unos años. Por ello, introducimos a los niños en el método de aprendizaje de una segunda lengua desde muy pequeños, por eso la integración de los niños con necesidades especiales comienza por incluirlos en estos programas, aunque con resultados de aprendizaje muy diferentes, y debemos recordar que las personas con necesidades educativas especiales también pueden formar parte de este aprendizaje a través de la utilización de diferentes métodos y técnicas para facilitar dicho proceso, incluso cuando tienen dificultades en el aprendizaje la lengua materna.

Los cambios en el ámbito social han provocado cambios en el ámbito educativo lo que incide en la práctica docente, porque los docentes también deben comprender diferentes métodos que se pueden utilizar en la enseñanza de lenguas extranjeras. Deben recordar que el aprendizaje de un nuevo idioma es un proceso lento y largo que requiere de mucha práctica y dedicación, características que deben ser manejadas correctamente con estos estudiantes para que no pierdan la motivación por aprender.

El objetivo de la enseñanza de segundas lenguas es que el alumno pueda comunicarse en otra lengua de forma oral y escrita y en diferentes contextos sociales. Para conocer el qué, dónde y cómo habría de actuar, resulta necesario que el profesor esté formado y preparado (Larsen-Freeman y Long, 1991). La tarea de un docente no se reduce a trasladar una serie de contenidos lingüísticos al estudiante, sino convertirlo en usuario de una nueva lengua y cultura, en alguien que necesita comprender y hacerse comprender. Como docentes debemos dejar de lado las ideas de “se le da mal”, “no tiene la habilidad para los idiomas”, “no avanza” y centrarnos en cómo se lleva a cabo este proceso de aprendizaje y la situación personal de cada individuo, ya que las diferencias entre individuos (sus características, sus gustos, sus necesidades), sus condiciones de aprendizaje y los contextos en los que aprenden son algunos aspectos que dan lugar a la complejidad del aprendizaje de una lengua extranjera.

Estas características también aparecen en el resto de disciplinas escolares, pero hay que tener en cuenta que el aprendizaje de una L.E. es un instrumento para comunicar y, en consecuencia, moldear el pensamiento de cada ser humano, de ahí la importancia que puede tener con alumnos cuya dificultad radica precisamente en la comunicación y en la socialización.

Los profesores que se dedican a la enseñanza de una segunda lengua se enfrentan a un grupo heterogéneo, ya que los alumnos llegan al aprendizaje con intereses, metas, motivaciones y conocimientos previos diferentes, y centrándonos en el tema que nos interesa con desarrollo neurológico y cognitivos diversos. Todo esto significa que los profesionales deben adaptarse a cada alumno y reconocer las barreras de cada alumno para aprender a gestionarlas con el fin de dar lugar a un aprendizaje más eficaz, gratificante y sencillo (Larsen-Freeman y Long, 1991).

En el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, el docente necesita dedicar un tiempo a conocer la personalidad de los alumnos y las experiencias previas que hayan tenido sus alumnos con este proceso puesto que, tal vez, más que en cualquier materia deben expresarse. Para que las dificultades encontradas el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua sean mínimas, se debe conceder gran importancia a la motivación.

5.1. El lenguaje

El lenguaje es una actividad creadora de signos que implica un juego interactivo entre interlocutores. Por medio del lenguaje, un interlocutor llega a entenderse con otro sobre el mundo y la vida. Todo lenguaje es, en última instancia, diálogo. El lenguaje permite los intercambios con los otros. Uno llega a transformar su mirada, su perspectiva, sus actitudes y sus valores al ingresar en el universo del otro. Todo diálogo auténtico cambia a sus participantes y, al confrontarlos cara a cara, los vuelve más humanos. Los acuerdos y consensos que surgen del diálogo fundan nuevas relaciones en la convivencia social (Godenzzi, 1998). El lenguaje cumple funciones principales en la existencia humana como instrumento de pensamiento y medio de comunicación entre mujeres y hombres.

El lenguaje interviene en los procesos de cognición, memoria, atención, percepción, pensamiento, entre otras cosas. Es el indicador más tangible de nuestro poder de pensamiento. Es por eso que trabajarlo con niños con TEA puede ser tan importante.

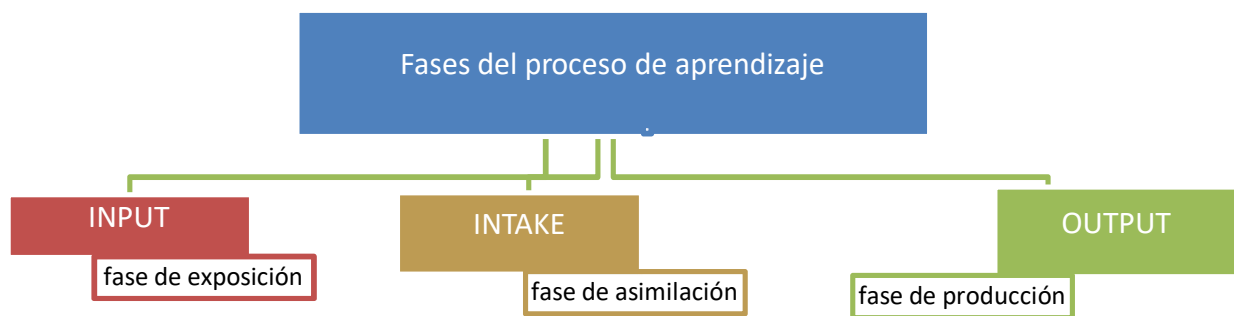
5.2. Adquisición y aprendizaje de una lengua.

La adquisición del lenguaje se logra de forma natural a través de un proceso inconsciente y no planificado que comienza y se desarrolla en un entorno informal desde la niñez. El objetivo que se desea lograr es comunicarse con las personas que nos rodean. Las primeras palabras aparecen en situaciones sociales y no evocan ningún objeto, acción o relación determinada, sino una situación global, una situación social pautada, regulada, interactiva con el adulto, herramienta que permite el éxito en la elaboración de conceptos. El progreso lingüístico consistirá en descontextualizar las

primeras palabras aprendidas en la interacción, las cuales, poco a poco, serán asociadas a conceptos determinados (Pérez Cabello, 2011). Por el contrario el aprendizaje de una lengua suele ser un proceso consciente en un entorno formal, que en nuestro caso es la escuela, a través de actividades escolares, dentro la planificación de la persona que enseña.

Son dos procesos distintos, pero el marco de cómo se adquiere una lengua puede tenerse en cuenta como referentes válido para el aprendizaje de estrategias de enseñanza por parte de los profesionales de la educación sin olvidar que para que se desarrolle lenguaje debe generarse primero la necesidad de querer comunicarse por parte de los interlocutores, y el lenguaje en este contexto no es sino un instrumento privilegiado y sofisticado para la comunicación pero que, en el inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje y siempre que sea necesario, debe estar apoyado por estrategias comunicativas no lingüísticas y ligadas al contexto (Larsen Friman, 1991).

Concretamente, el proceso de aprendizaje constaría de tres fases. Una primera fase de exposición, donde el alumnado recibe una serie de inputs; una segunda fase de asimilación en la que el propio alumnado combinara conocimientos previos, los ampliará y los comparará con los nuevos conocimientos; y finalmente, podemos determinar si los alumnos han aprendido, si pueden producir lo que han aprendido generando un output, entrando en la fase de producción (Pérez Cabello, 2011, p. 20).



Esquema 3: Fases del proceso de aprendizaje (adaptado de Pérez Cabello, 2011, p. 20)

Drosdov Diez (2003, pp. 14-16) propuso las distintas etapas que componen el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, que corresponden a familiaridad, asimilación consciente, participación en la exploración y utilización, autocorrección y autoevaluación. Estas etapas del proceso son:



Esquema 4: Fases del proceso de aprendizaje (adaptado de Drosdov Díez, 2003, p. 14)

Aunque el proceso de aprendizaje de un segundo idioma puede pasar por muchas etapas, se debe tener en cuenta que a los estudiantes con TEA, tal vez, no se les podrá exigir todas las fases. El propósito de la L2 es permitir que los niños con TEA logren una mayor integración en el aula donde interactúan con sus compañeros y la sociedad en la que viven. Y solo con la etapa de comprensión, se puede lograr una mayor integración. Además, con ellos, conviene hacer una aproximación a la LE teniendo en cuenta el proceso de adquisición más que en de aprendizaje.

La adquisición de una lengua extranjera es un proceso lento que atiende a un conjunto de mecanismos que tienen lugar en la evolución psíquica y mental de cada individuo. Entre las diferentes teorías que intentan explicar la adquisición de una segunda lengua, cabe destacar *The monitor model* (El modelo de monitor) de S. Krashen, que fue recogido por el mismo autor en 1982 en *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (los principios y la práctica de la adquisición de una segunda lengua).

Esta teoría, basada en cinco hipótesis que sustentan el proceso de adquisición, representó un cambio en la forma en que las personas veían y entendían la adquisición de una segunda lengua en ese momento. Las cinco hipótesis recogidas en la teoría de Krashen son: (Rising, 2009, p. 122)

1. **Adquisición/aprendizaje:** existen dos formas para dominar una segunda lengua, y es la adquisición y no el aprendizaje la que permite que se alcance una competencia completa del lenguaje:

La **ADQUISICIÓN LINGÜÍSTICA** es un proceso espontáneo, en el cual se desarrolla el sentido de hablar correcto o “bien hablado”. Las reglas gramaticales pasan a un segundo plano. Interesa una comunicación clara y fluida

El **APRENDIZAJE DE UNA LENGUA** nos conlleva a un conocimiento consciente del segundo idioma y sus reglas, siendo capaz de reconocerlas y hablar de ellas. Se podría decir que es aprender EL idioma en un contexto formal, como la escuela por ejemplo.

Cuadro 10: Adquisición/aprendizaje

2. **El orden natural:** en la L1 y en la L2 se sigue un orden predecible primero se obtienen ciertas estructuras gramaticales y luego otras.

La hipótesis sugiere que al aprender una lengua, las estructuras gramaticales se obtienen de manera predecible y que unas se adquieren más pronto que otras, al margen de la lengua materna del hablante. Esto no significa que la gramática deba enseñarse en este orden natural, y mucho menos en un segundo idioma.

3. **El monitor:** el autor insiste en la importancia del acto consciente del aprendizaje para corregir una lengua. Relaciona adquisición y aprendizaje, donde la adquisición es la capacidad de hacer que un segundo idioma sea fluido y usarlo fácil y cómodamente. Por otro lado, el aprendizaje es más consciente; no nos hace fluidos, pero está realizando la función de un editor o monitor para corregir o cambiar nuestra emisión antes de hablar o escribir o, en ocasiones, incluso después de hablar o escribir (autocorrección).

Según la hipótesis del monitor (también llamada teoría o modelo del monitor), el funcionamiento normal del monitor depende de los siguientes factores:

| | |
|---------------|--|
| TIEMPO | Para usar las reglas conscientemente, el hablante necesita suficiente tiempo para procesarlas. En conversaciones normales, se dispone de muy poco tiempo. |
| FORMA | Quienes hablan un segundo idioma deben centrarse en la forma de su producción o considerar hablar correctamente. Sin embargo, las investigaciones muestran que las personas suelen prestar más atención al contenido que a la forma de lo que está expresando. |
| REGLAS | Conocer la regla no es tarea fácil, porque los estudiantes solo estarán expuestos a una parte de la gramática del segundo idioma, por lo que incluso para personas más capaces, es casi imposible comprender todas las reglas. |

4. La entrada (“input comprensible”): El nivel de mensajes, información y estructura gramatical al que los estudiantes deben estar expuestos es superior al nivel ya dominado de la nueva lengua. Estas estructuras deben ser claras e inequívocas, con pistas o estímulos que mantengan la integridad de la información, tomando como ejemplo temas familiares, se pueden utilizar "hechos ininteligibles" con dibujos y fotografías. Por lo tanto, la tarea del maestro es ayudar a los estudiantes a comprender el mensaje (proporcionar mensajes comprensibles), y no enseñar reglas gramaticales. La precisión gramatical viene con el tiempo.

5. El filtro afectivo: la actitud, sentimientos, estado anímico y motivación del estudiante son factores que influyen positiva o negativamente en los procesos de adquisición y de aprendizaje de una segunda lengua.

A continuación se presentan algunas variables afectivas que se deben considerar en el aprendizaje de una segunda lengua, sacadas de la obra de Krashen escrita en 1982:

| | |
|-------------------------------|--|
| ANSIEDAD | Un bajo nivel de ansiedad facilita la adquisición de idiomas. |
| MOTIVACIÓN | Una fuerte motivación, indefectiblemente ayuda a una mejor adquisición. Hay varios tipos de motivación. Por ejemplo, la motivación “instrumental” que se da cuando la lengua es una necesidad práctica, por ejemplo para conseguir un trabajo. La motivación “integrativa” ocurre cuando se adquiere una segunda lengua para integrarse a un grupo o identificarse con él. |
| CONFIANZA EN UNO MISMO | El aprendiz que tiene mayor autoestima y confianza en sí mismo tiende a adquirir más y mejor la segunda lengua. |

Estas variables tienen efectos tanto positivos como negativos en el aprendizaje del alumno. Una de ellas, por ejemplo, es la ansiedad, que influye negativamente en los estudiantes que aprenden una segunda lengua en una situación no natural (en la escuela). El papel del docente es reducir este filtro afectivo. Y entre las variables positivas encontramos la motivación que el alumno tiene para el aprendizaje.

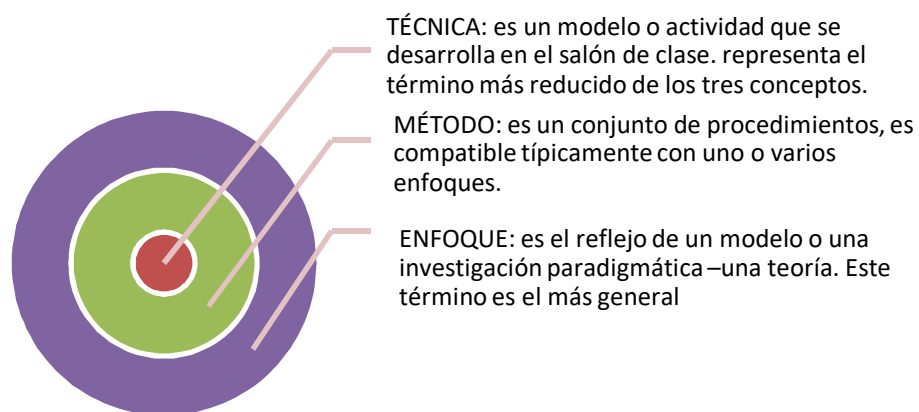
De igual manera, teóricamente hablando, cuando hay barreras afectivas el estudiante tendrá un “bloqueo mental” y este no permitirá que los datos sean procesados (o sea, adquiridos) completamente, ni le permitirá expresarse, fundamental en una lengua, aun cuando el aprendiz los entienda. La adquisición es óptima cuando el estudiante es motivado,

confía en sí mismo y siente poca ansiedad. Estas variables son muy importantes en los niños con TEA, y son variables que como docentes debemos trabajar, debemos reducir al máximo la ansiedad que desarrollan los niños con TEA cada vez que se realizan cambios en los procesos de aprendizaje o cuando se encuentran con dificultades para introducir los nuevos conocimientos sobre el idioma, motivándolos para llevar a cabo dicho proceso ya que debemos expresarles que son capaces de llevarlo a cabo.

5.3. Métodos de aprendizaje de una segunda lengua

Existen varias teorías sobre cómo se aprende o cómo se enseña una segunda lengua. Entre estas teorías podemos encontrar las que van desde que el aprendizaje se produce de un modo natural, similar a la forma en que aprendemos nuestra lengua materna, que se realiza de un modo consciente y deliberado, o la postura que pone al sujeto como único factor que interviene en la construcción de su propio conocimiento, hasta la idea de que es el contexto o el entorno el que establece un papel fundamental. Como se puede observar son posturas divergentes, entre las que existen una gran variedad de teorías donde apoyar las hipótesis de estudio.

Respecto a estas teorías sobre el aprendizaje de una segunda lengua podemos hablar de varios enfoques que tratan de explicar dicho proceso, elegir uno u otro, en algunas ocasiones varios a la vez, dependerá del profesor, del alumno y del propio contexto en el que se da lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje.



Esquema 5: proceso de aprendizaje/adquisición

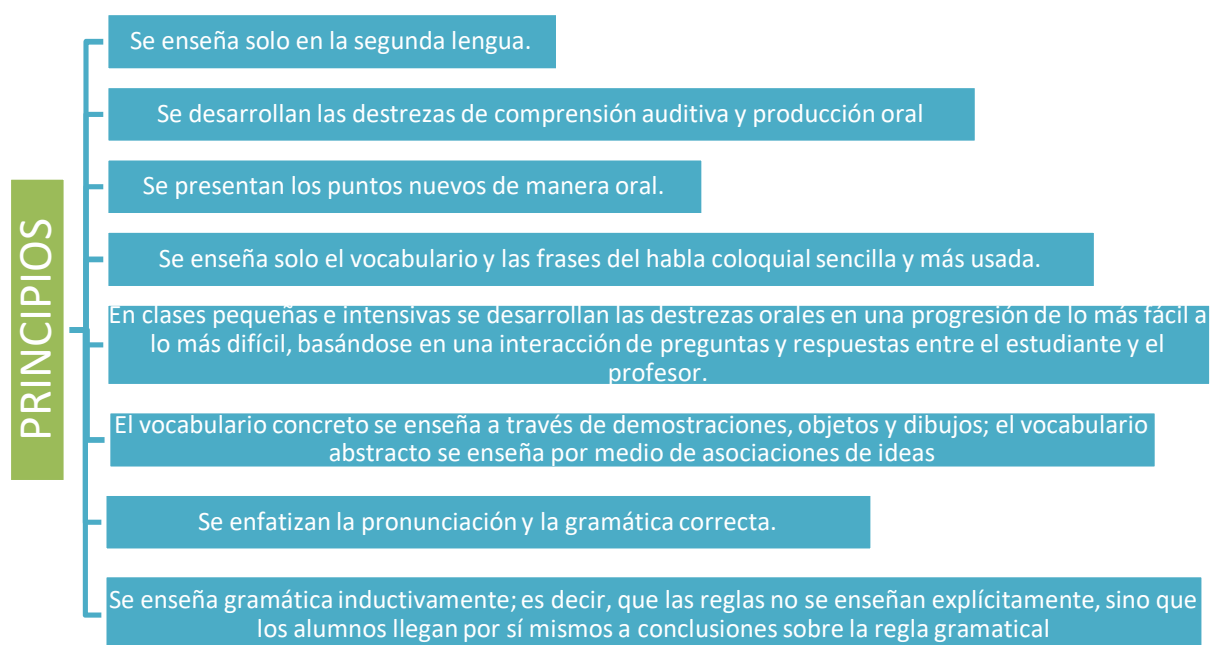
El método directo: El principio de este método es que se aprende la L2 como se aprende la L1. Los profesores que emplean este método tratan de ayudar a los estudiantes a aprender a comunicarse en la lengua de destino. Para lograr este objetivo, éstos deben aprender a pensar en esa

lengua. El profesor y los estudiantes son más bien compañeros en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cuando el profesor presenta una nueva palabra o frase, explica su significado a través del uso de realidad (imágenes y dibujos o de la mímica); el docente nunca traduce a la lengua materna. Los estudiantes hablan en la lengua meta y conversan como si estuvieran en una situación real. De hecho, el programa de la asignatura se basa en situaciones, el entorno (por ejemplo, una unidad puede consistir en ir al banco a sacar dinero; otra unidad puede ser ir de compras), o temas (geografía, dinero o el tiempo atmosférico)

El vocabulario es más importante que la gramática. Aunque se trabajan las cuatro destrezas (lectura, escritura, expresión oral y comprensión auditiva), la comunicación oral es la base. Además, las actividades de lectura y escritura se basan en la práctica oral que se hace antes. La pronunciación también recibe mucha atención desde el comienzo del curso (Enfoques y métodos en la enseñanza del inglés, s. f.).

Richard y Rodgers (1986) resumen así los principios de este método:



Esquema 6: principios del método directo.

En mi opinión este método sería adecuado utilizarlo con alumnos con TEA, porque se utilizan tanto imágenes como situaciones reales para enseñar vocabulario. Además, tiene como objetivo que

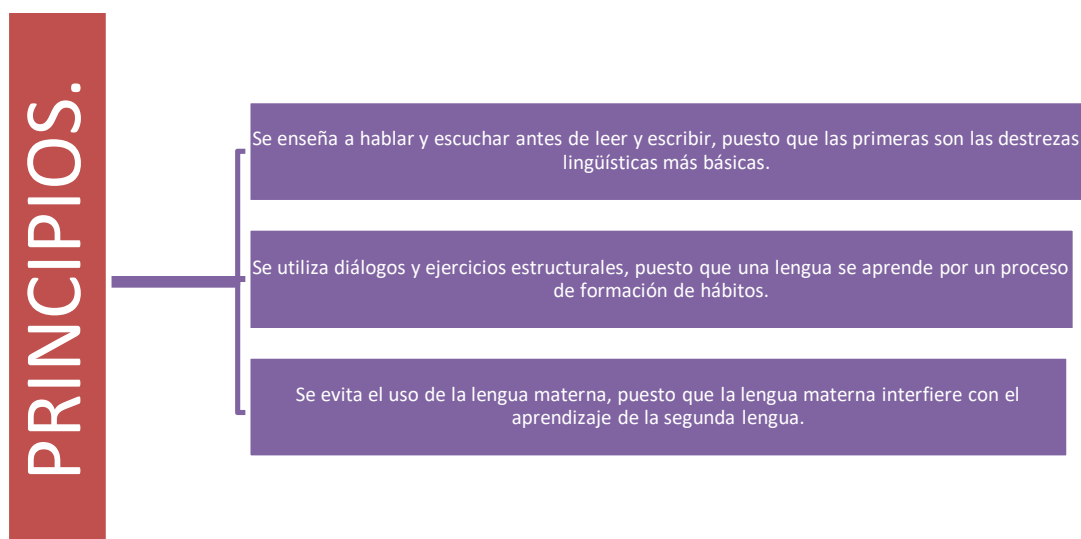
los alumnos puedan interactuar con el nuevo idioma desde el principio sin introducir reglas gramaticales de forma teórica sino a través de la comunicación.

El método audio-oral: En las décadas de 1950 y 1960, se desarrolló el método audiolingüe que se originó a partir de las tendencias lingüísticas del estructuralismo y la psicología del comportamiento.

Los docentes esperan que sus alumnos puedan utilizar la lengua meta de forma comunicativa. Para ello, creen que éstos necesitan «sobre aprender» la lengua meta; es decir, que aprenda a usarla automáticamente sin tener que detenerse a pensar. Sus estudiantes logran este objetivo mediante la formación de nuevos hábitos correspondientes a la lengua extranjera y superando los viejos hábitos de su lengua materna.

El profesor es como un director de orquesta, dirigiendo y controlando el comportamiento lingüístico de sus alumnos. También es responsable de ser un buen modelo de imitación. En lo que respecta a los alumnos son imitadores, tanto de lo que dice el profesor como de los audios que éste les muestra; siguen las indicaciones del docente, respondiendo con la mayor precisión posible. (Enfoques y métodos en la enseñanza del inglés, s. f.)

Los principios de este método son:



Esquema 7: principios del método audiolingüe

Si tenemos en cuenta los dos primeros principios, podemos utilizar este método en la enseñanza de un idioma a los alumnos con TEA, porque la forma de aprender la segunda lengua es la misma que la forma de aprender la lengua materna. Pero debemos recordar que en algunos casos,

tendremos que usar nuestra lengua materna para desarrollar el aula de la manera más tranquila posible, y evitar la ansiedad de toda la clase sin entender nada.

El método respuesta física total (rft): este fue difundido por James Asher (1982), quien sostiene que la enseñanza de una segunda lengua se basa en el hecho de que la comprensión auditiva debe ser desarrollada por completo antes de que los estudiantes se involucren de manera oral (como ocurre con los niños pequeños cuando aprenden su idioma materno).

Si el profesor estimula el sistema cinestésico-sensorial de los estudiantes, estos pueden dominar y asimilar rápidamente las habilidades del segundo idioma. Asher cree que debemos profundizar nuestra comprensión del lenguaje hablado antes que la expresión oral. La comprensión y retención tienen mejores resultados mediante el movimiento (movimiento total del cuerpo de los estudiantes) en respuesta a una secuencia de comandos. Asher cree que la forma imperativa del lenguaje es una herramienta poderosa que puede ser utilizada para la comprensión del lenguaje, así como para manipular su comportamiento. Muchas de las estructuras gramaticales del lenguaje pueden ser aprendidas mediante el uso del tono imperativo como, por ejemplo, emitir órdenes, indicaciones e instrucciones y, como respuesta a estas, para verificar la comprensión, los niños deben realizar movimientos o acciones (como levantar la mano) cuando se les pide que lo hagan. Es importante no forzar a los estudiantes a hablar antes de que estén listos. Primero, la lengua meta debe ser internalizada; luego el habla emergerá automáticamente. Se recomienda establecer estrategias para alentar la participación oral de las y los estudiantes. (Enfoques y métodos en la enseñanza del inglés, s. f.)

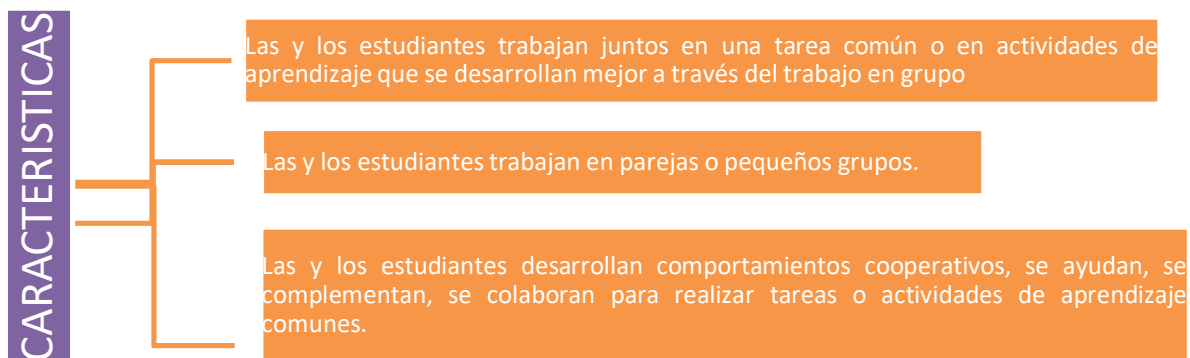
Podemos considerarlo un método adecuado para desarrollarlo con los niños TEA, ya que propone enseñar la lengua a través de la actividad física; el alumno solo deberá escuchar con atención y responder físicamente a la acción que ha dicho el profesor. Y a lo largo del curso se ira introduciendo las acciones de forma escrita, o en el caso con los alumnos con TEA se podrían utilizar los pictogramas.

Aprendizaje cooperativo: Los niños y las niñas trabajan y aprenden en pares o grupos pequeños, lo que les permite interactuar e intercambiar información en diversas actividades dentro de un contexto de enseñanza aprendizaje. Lo importante es que los alumnos se ayuden entre sí procurando mejorar su aprendizaje de manera individual y grupal.

Fathman y Kessler definen el aprendizaje cooperativo como el trabajo en grupo cuidadosamente diseñado para que todos los estudiantes interactúen, intercambien información y

puedan ser evaluados de forma individual por su trabajo. Consideran que el aprendizaje cooperativo puede ser una forma muy eficaz de gestión del aula, que ayuda a promover el desarrollo de destrezas sociales, adquirir una mejor comprensión de los conceptos, mejorar la capacidad de resolución de problemas y perfeccionar las habilidades de comunicación y lenguaje. En actividades en pequeños grupos, se promueve la atmósfera positiva necesaria para una interacción exitosa en el aula. Las y los estudiantes que trabajan juntos en grupos heterogéneos asumen responsabilidades respecto al aprendizaje de las y los compañeros y desarrollan una mayor receptividad hacia el aprendizaje y el lenguaje. (Fathman y Kessler,1993)

Por último, dado que el lenguaje es interactivo en sí mismo, el aprendizaje de una lengua en un entorno cooperativo permite a las y los estudiantes integrar el lenguaje y el contenido si se dan las condiciones adecuadas. En otras palabras, el aprendizaje cooperativo sirve para desarrollar las competencias lingüístico-comunicativas pero también para mejorar las competencias sociales y cognitivas.



Esquema 8: características aprendizaje cooperativo.

El aprendizaje cooperativo, puede tener un doble filo según las características del alumnado. Puede ayudar al niño con TEA en el proceso de aprendizaje de la L2 además de ayudarle a formar parte del grupo clase, facilitándole las relaciones sociales, pero si estas relaciones no se implementan correctamente, puede tener un efecto contraproducente en el proceso de aprendizaje y en el proceso de integración en la clase.

5.4. Adquisición de una segunda lengua en niños con TEA.

Hay que partir de la idea que la aptitud para hablar y entender una lengua distinta a la materna es una capacidad relativamente independiente de la inteligencia general, por lo que resulta difícil establecer el nivel intelectual a partir del cual no se puede acceder a un aprendizaje bilingüe. Hay que partir de la idea de que la adquisición de una segunda lengua resulta para todo el alumnado una tarea

difícil debido a la complejidad y variedad de procesos mentales que tienen que darse de forma simultánea (Ehrman, 1996).

La adquisición de una segunda lengua hay que hacerla de la manera más “natural” posible, teniendo en cuenta como se adquiere la lengua materna que no causa tanta dificultad y eso pasa por hacer prevalecer la lengua oral. Pero en los casos de niños con TEA, además de intentar desarrollar la lengua oral, que no siempre es fácil, hay que usar otros medios a través de los cuales logramos desarrollar la comunicación con este alumnado.

Tenemos que tener presente en el proceso de adquisición de una segunda lengua que las personas con TEA presentan mayor dificultad, debido a los procesos relacionados con la memoria, atención, motivación y gestión de las emociones; hay que tener presente también los factores familiares y sociales de los que va a depender el mantenimiento de los aspectos motivacionales y actitudinales que van a tener estos niños a la hora de llevar a cabo el proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

La cuestión que nos tiene que preocupar es adaptar las clases de una segunda lengua, como las de la lengua materna, para que los niños con TEA puedan acceder a ellas y puedan, de este modo, sentirse integrados, al no excluirlos del aula. Para ello he realizado un pequeño glosario sobre vocabulario básico de francés utilizando para su traducción, pictogramas, ya que los niños con TEA realizan un mejor aprendizaje a través de pictogramas (Anexo).

CONCLUSIÓN

Este trabajo de fin de grado es un estudio teórico cuyo propósito es explorar la relación entre los dos constructores el Trastorno del Espectro Autista y la adquisición de L2, los cuales podrían servir como base para el desarrollo posterior de una propuesta de glosario didáctico en la enseñanza de la lengua extranjera, en este caso del francés.

Está en nuestra mano mejorar las habilidades sociales de los alumnos con TEA y contribuir a su integración social. En cuanto al ámbito específico de la asignatura de Lengua extranjera, es totalmente posible usarla para mejorar las habilidades sociales y comunicativas de los alumnos con autismo. Como se puede observar en el Anexo, he intentado crear un material que puede ser puesto en práctica por el profesional que lo considere oportuno, destinado a un alumnado con necesidades educativas especiales en un nivel de Primaria, centrado principalmente en alumnos diagnosticados con TEA; aunque se puede aplicar a otros grupos y contextos realizando las adaptaciones convenientes ya que usa pictogramas para relacionar la palabra con su significado en francés y permite realizar acciones.

Los niños con TEA que cursen estudios en Centros Ordinarios deben estudiar las mismas asignaturas que el resto de compañeros con sus correspondientes adaptaciones y entre estas asignaturas encontramos la Lengua Extranjera. Tenemos que tener en cuenta que en estos centros se ha ido implantando la denominada enseñanza bilingüe, la cual comprende cada vez un número más amplio de centros educativos, fundamentalmente en Educación Primaria e Infantil y, de manera paulatina, en Secundaria. Este cambio en el modelo lingüístico de la educación plantea nuevos desafíos para la inclusión del alumnado con necesidades educativas específicas, en concreto relacionadas con la discapacidad. Debemos dejar de lado los posibles problemas que puedan surgir en la escolarización de estudiantes con NEE y encontrar soluciones.

Rubio en el artículo que escribió para la Revista Digital Investigación y Educación en 2011, indica que el aprendizaje de una segunda lengua requiere que el profesor imparta la lección de forma amistosa, divertida y amena, y que organice y cree las pautas necesarias para una correcta asimilación y comprensión de la asignatura. Los profesores de idiomas no solo deben combinar su experiencia académica en todos los aspectos del idioma a enseñar, sino también aprender a adaptar sus métodos a las necesidades actuales de los estudiantes. Por lo tanto, la adaptación de metodologías más efectivas y acordes con las necesidades de los estudiantes con algún tipo de discapacidad o

necesidades educativas especiales, brindará una posibilidad y un camino para integrar a los educandos como un todo en el aula.

Hay que destacar también las intervenciones encaminadas a las adaptaciones que se lleven a cabo y que deben ser diferenciadas en torno a las necesidades específicas de cada alumno y ajustadas a cada momento evolutivo. Por tanto, es necesario establecer intervenciones desde las diferentes etapas educativas, realizando todas las adaptaciones que sean necesarias. Se observa cómo los docentes intentan emplear el método idóneo para tratar de desarrollar al máximo el potencial de todos los alumnos, pero siguen excluyendo del proceso de aprendizaje de una segunda lengua a los alumnos con NEE.

Para aprender un idioma, se pueden tomar diferentes aspectos de las diferentes metodologías que se han expuesto en este trabajo y adaptarlas a las circunstancias de NEE, pero lo más importante es que se debe cultivar la motivación para aprender una L2, ya que cuando el alumno este motivado realizará un esfuerzo para aprender el idioma y disfrutará de la lengua, o de algunas palabras. Se debe aprender a aprender, teniendo en cuenta las características de estos alumnos y ser responsable en el proceso de su aprendizaje, en la medida de lo posible. Para llevar a cabo todo el proceso de aprendizaje, los docentes necesitan una mayor creatividad para que el aprendizaje de los niños con TEA se transforme en relevante para su vida.

En la sociedad en la que vivimos se escucha en muchas ocasiones que la responsabilidad de la enseñanza es exclusiva de los profesores, pero hay que destacar que los primeros encargados de la enseñanza del niño son los padres, y más en el caso de estos niños que aprenden observando y modelando conductas y comportamientos de los demás, de manera más dinámica, mediante habilidades auditivas, visuales o interactivas. Por esto es necesario enfatizar la importancia que tienen en todo proceso educativo, la colaboración y participación de la familia, especialmente para los niños con TEA, porque necesitan una orientación y asesoramiento especial para poder trasladar los conocimientos aprendidos en el aula al hogar y por tanto dotar de significatividad todo lo que se trabaja, desde el centro educativo

Como resumen se puede indicar los puntos siguientes:

- Las personas con TEA pueden adquirir dos (o más) idiomas tanto de forma simultánea como de forma secuencial siempre y cuando tengan la oportunidad de interactuar con personas competentes y en función de su nivel de desarrollo.

- Aprender una L2 no perjudicará el desarrollo de L1. Además, siempre que haya una buena estimulación de L1 en el hogar y en la escuela, incluso si comienza a aprender de L2, el aprendizaje de L1 seguirá creciendo.
- Se puede predecir que las personas con TEA tendrán las correspondientes dificultades en lo que se refiere a varios componentes del lenguaje, sobre todo a nivel gramatical, y exhibirán correspondientes retrasos en el desarrollo del aprendizaje de L1 y, por consiguiente, de L2. Los problemas encontrados en la adquisición de la L1 serán particularmente significativos para preparar las dificultades con las que se encontrarán en L2. Habría que centrarse en el léxico.
- Al igual que en L1, se esperan variaciones interindividuales en el aprendizaje de L2.

Como conclusión cabe decir que me siento satisfecha con el tema de mi trabajo. A pesar de ser consciente de que pueda mejorarse algún aspecto, está hecho con ilusión, entusiasmo y con el deseo de demostrar que es posible una mayor integración de las personas con TEA gracias a la enseñanza de un segundo idioma, a través de las diferentes adaptaciones de material, de contenido, de objetivos y de evaluación, como medio y herramienta de trabajo para el desarrollo de la comunicación y expresión en la educación y para intentar formar a personas, sean cuales sean sus capacidades.

BIBLIOGRAFIA:

Alonso Peña, J. R. (2004). Autismo y Síndrome de Asperger: guía para familiares, amigos y profesionales. Salamanca: Editorial Amarú.

Artigas Pallarés J y Paula I. El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría. 2012; 32 (115): 567-587. Disponible <http://scielo.isciii.es/pdf/neuropsiq/v32n115/08.pdf> (consultado 4 de marzo de 2020).

Artigas Pallarés, J., & Paula Pérez, I. (2017). Del autismo al espectro autista. Investigación y ciencia. <https://www.investigacionyciencia.es/revistas/mente-y-cerebro/conspiraciones-704/del-autismo-al-espectro-autista-15239> (consultado 4 de marzo de 2020)

Artigas, J. (1999). “El lenguaje en los trastornos autistas” Revista de Neurología 28 (2): 118-123. Disponible <https://sid.usal.es/idocs/F8/ART6160/lenguaje-en-los-trastornos-autistas.pdf> (consultado 5 de junio de 2020)

Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) (2011) Discapacidad Intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo social. Disponible <https://blogs.ucv.es/postgradopsocologia/2017/12/15/discapacidad-intelectual-definicion-clasificacion-y-sistemas-de-apoyo-social/> (consultado 12 de junio de 2020)

Autism Society (2016). United States of America: Autism Society. Recuperado de: <https://www.autism-society.org/> (Consultado el 20 de julio de 2020)

Bettelheim, B. (1987). La fortaleza vacía: el autismo infantil y el nacimiento de sí mismo. Barcelona: Laia.

Barton, Len (comp.)(2008). Superar las barreras de la discapacidad. Madrid: Morata. ISBN: 978-84-7112-525-5. Disponible: <https://books.google.com.pe/books?id=CZpyAgAAQBAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false> (consultado el 5 de junio de 2020)

Bautista Jiménez, R. (1991). Educación Especial: Necesidades Educativas Especiales. Málaga: Aljibe.

Bejarano, A. et al. (2017): “Intervención psicoeducativa en alumnos con trastornos del espectro del autismo en educación primaria”. Revista Española de Discapacidad, 5 (2): 87-110. Disponible

<file:///C:/Users/gurre/Downloads/Dialnet-IntervencionPsicoeducativaEnAlumnosConTrastornosDe-6231795.pdf> (consultado 15 de junio de 2020)

Bilingüismo y necesidades específicas de apoyo educativo: propuesta de adaptación de los centros bilingües. Master Enseñanza Bilingüe. Curso 2012-2013. Disponible: <https://docplayer.es/10409356-Bilinguismo-y-necesidades-especificas-de-apoyo-educativo-propuesta-de-adaptacion-de-los-centros-bilingues.html> (consultado el 30 de mayo de 2020)

Confederación Autismo España (2014). España: *Confederación Autismo España*. Recuperado: <http://www.autismo.org.es/> (Consultado el 20 de julio de 2020)

Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006. Recuperado: <https://www.boe.es/boe/dias/2008/04/21/pdfs/A20648-20659.pdf> (consultado el 5 de junio de 2020)

Declaración Universal de Derechos Humanos. Adoptada y proclamada por la Asamblea General en su resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948. Recuperado: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf (consultado el 14 de mayo de 2020)

Drosdov Díez, T. (2003). Aprender una segunda lengua: metodología de la enseñanza y del aprendizaje. Madrid.

Ehrman, M. (1996). Dificultades en el aprendizaje de una segunda lengua: mirar debajo de la superficie. Thousand Oaks, CA: Sage.

Enfoques y métodos en la enseñanza del inglés. (s. f.). disponible <https://nsminglesciclos.blogspot.com/search/label/ENFOQUES%20Y%20M%C3%89%20TODOS> (consultado 30 de abril de 2020)

Fundación Prevent & Instituto Regional de Seguridad y Salud en el Trabajo. (2010). Guía para una prevención de riesgos laborales inclusiva en las organizaciones. Comunidad de Madrid. <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM010763.pdf> (Consultado el 30 de septiembre de 2020)

Fathman, A.K. y Kessler, C. (1993). Cooperative Language Learning in School Contexts. *ANnnual Review of Applied Linguistics*, 13, 127-140.

Fernández Beltrá, C. (2017, 12 diciembre). El TEA en el aula de lengua extranjera. ¿Estamos realmente preparados para enseñar otro idioma a nuestros alumnos diagnosticados con trastorno del

espectro autista? Revista ventana abierta. Disponible <http://revistaventanaabierta.es/tea-aula-lengua-extranjera-estamos-realmente-preparados-ensenar-idioma-alumnos-diagnosticados-trastorno-del-espectro-autista/> (consultado 14 de junio de 2020)

Fortea Sevilla, M. S. (2014). Nuevas formas de abordaje del proceso diagnóstico del tea después del DSM-5. Revista INFAD de psicología, 1(1), 243-250. Disponible <http://www.infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAEP/article/view/367/303> (consultado 5 de junio de 2020)

Frith, U. (2004). Autismo. Hacia una explicación del enigma (segunda edición). Madrid: Alianza Editorial.

Gallego Matellán, M. a. M. (2012). Guía para la integración del alumnado con TEA en Educación Primaria. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad – INICO Salamanca. Disponible https://www.fenacerci.pt/web/publicacoes/outras/Guia_integracion_alumnadoTEA_GALLEGO2012-1.pdf (consultado 5 de mayo de 2020)

Gisbert, J. y otros. (1981): Educación Especial. Cincel. Madrid.

Godoy L., M. P., Meza L., M. L., y Salazar U., A. (2004). Antecedentes históricos, presente y futuro de la Educación Especial en Chile. Ministerio de Educación, Programa de Educación Especial. Disponible <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/610/MONO-523.pdf> (consultado 20 de mayo de 2020)

Happé, F. (1998). Introducción al autismo. Madrid: Alianza Editorial. Colección Psicología y educación.

Jiménez, P. y Vilà, M. (1999). De educación especial a educación en la diversidad. Málaga: Ediciones Aljibe.

Junta de Andalucía (2001): La atención educativa al alumnado con discapacidad en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Sevilla. Consejería de Educación y Ciencias. Extraído: https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO24898/atencion_discapacidad_andalucia.pdf (consultado el 30 de mayo de 2020)

Larsen-Freeman, D. y Long, M.H. (1991). Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas. Madrid: Gredos, edición de 1994.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (BOE del 10 de diciembre), para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf> (Consultado el 20 de julio de 2020)

López Melero, M (1997) “La Educación (especial): ¿Hija de un dios menor en el mundo de la ciencia de la educación? Disponible: <https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/20672/20512> (consultado el 20 de mayo de 2020)

Lovaas, O. (1989). El niño autista: el desarrollo del lenguaje mediante la modificación de conducta. Madrid: Debate.

Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntix, W.H.E. Coulter, D.L., Craig, E.M., Reeve, A. et al. (2002 / 2004). Mental retardation. Definition, classification and systems of supports (10th Ed). Washington DC: American Association on Mental Retardation. [Traducción de M.A. Verdugo y C. Jenaro. Retraso Mental: Definición, clasificación y sistemas de apoyo (10ª edición). Washington, DC / Madrid: American Association on Mental Retardation / Alianza Editorial]. Disponible <https://es.slideshare.net/melanoides/retraso-mental-definicion-clasificacion-y-sistemas-de-apoyos> (consultado 5 de junio de 2020)

Martos Pérez, J. (2007). “¿Cómo y en qué medida el lenguaje de las personas con síndrome de Asperger puede ser discapacitante?”. Síndrome de Asperger: Aspectos discapacitantes y valoración. España: Federación Asperger. 7-14. Disponible <https://www.aspergeraragon.org.es/wordpress/wp-content/uploads/2017/01/DOSSIER-ASPERGER-Valoracion-Discapacidad.pdf> (consultado 6 de junio de 2020)

Maseda, M. (2013). El autismo y las emociones. La Teoría de la Mente en los niños/as autistas. Su afectación dentro del ámbito emocional. Projecte Final del Postgrau en Educació Emocional i Benestar. Barcelona: Universitat de Barcelona. Disponible: (<http://hdl.handle.net/2445/48217>) (consultado 5 de junio de 2020)

Mateos Papis, Giannina (2008). Educación especial. Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 10(1), 5-12. ISSN: 0187-7690. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=802/80210101> (consultado 22 de julio de 2020)

Parra Dussan (2010) Educacion Inclusiva: Un modelo de educación para todos. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3777544.pdf> (Consulado el 12 de noviembre de 2020)

Pereira Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. Revista Electrónica Educare, 15(1), 15-29. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804003.pdf> (Consultado el 20 de mayo de 2020)

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

Pérez Valverde, C., & Medina Sánchez, L. (2017). Adaptaciones metodológicas en el aula de lengua extranjera para el alumnado con discapacidad intelectual leve. Revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras, 267-282. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6736107> (Consultado el 15 de mayo de 2020)

Pinto Castro J. (2015) Educación Especial Necesidades Educativas Especiales. Recuperado de: <https://sid-inico.usal.es/documentacion/educacion-especial-necesidades-educativas-especiales/> (Consultado el 15 de mayo de 2015)

Plan Nacional de Educación Especial (1978). Elaborado por el Instituto Nacional de Educación Especial en 1978, a instancia del Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes. Disponible <http://educa.feyts.uva.es/~vmatia/Documentos%20Red/PLANACEE.pdf> (consultado 14 de mayo de 2020)

Real Decreto de 1972/1999, de 23 de diciembre, que establece el procedimiento para el reconocimiento, declaración y calificación del grado de minusvalía, (desarrollando la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos. Disponible <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2000-1546> (Consultado el 10 de junio de 2020)

Rising, D. P. (2009). STEPHEN KRASHEN: LAS CINCO HIPÓTESIS. En APRENDIENDO UNA SEGUNDA LENGUA SEGÚN EL MODELO DE JESÚS (pp. 120-128). Misiones Transculturales. Disponible <https://cursoa2l.files.wordpress.com/2009/06/1-11-las-cinco-hipotesis.pdf> (consultado 10 de junio de 2020)

Sánchez Asín, A. (1993). Necesidades educativas e intervención psicopedagógica. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

Sobre el TEA. (s. f.). Confederación Autismo España. Disponible <http://www.autismo.org.es/sobre-los-TEA> (consultado 2 de octubre de 2020)

Soler Martín, C. (2019). Sujetos de la educación: reconocidos, protegidos y peligrosos. Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en <https://books.google.es/books?id=m0ixDwAAQBAJ&pg=PA53&lpg=PA53&dq=El+autismo+es+un+trastorno+emocional,+producido+por+factores+emocionales+y+afectivos+inadecuados+en+la+relaci%C3%B3n+del+ni%C3%B1o+con+las+figuras+de+crianza.+Estos+factores+dan+lugar+a+que+la+personalidad+del+ni%C3%B1o+no+pueda+constituirse+o+se+trastorne&source=bl&ots=PuPw83DmDG&sig=ACfU3U0IDSaGOMVqEyPluMdrUyY2lolSKw&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwjn7MCT5qrtAhXsQkEAHX9CBVgQ6AEwA3oECAEQAg#v=onepage&q&f=false> (consultado 30 de junio de 2020)

UNESCO y M.E.C. (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales aprobada por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad. Salamanca, España, 7-10 de junio de 1994. Unesco. Recuperado: <https://sid.usal.es/idocs/F8/8.4.2-1366/8.4.2-1366.pdf> (Consultado el 20 de mayo de 2020)

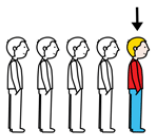
Français



et enfants



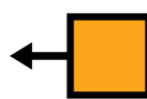
Mon



premier



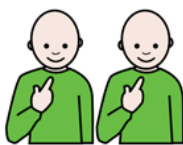
livre



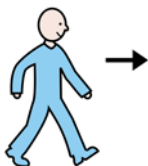
français



Bonjour,

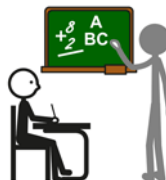


Nous



allons

a



apprendre



le français

LEÇON UN: CORDIALEMENT



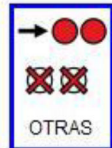
CUANDO



VEMOS

a

A



OTRAS



PERSONAS



HAY



QUE



SALUDAR

SALUT!



AU REVOIR



BONJOUR






BONSOIR


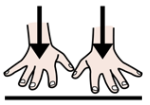





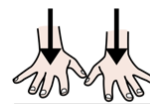


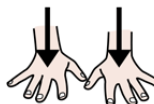


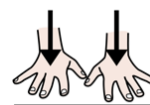


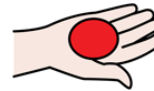


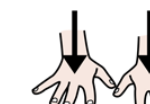





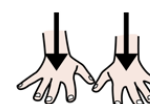





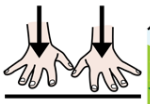





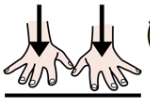



BONNE
NUIT

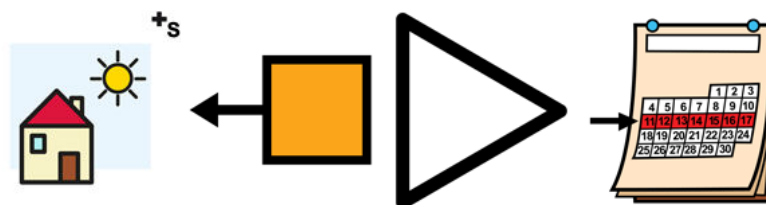


LEÇON DEUX: sentiments

| | | | | | |
|-------------------|---|------|---|-------|---|
| COMMENT ÇA VA? |  | BIEN |  | MERCI |  |
|-------------------|---|------|---|-------|---|

| | |
|---|--|
|    je suis content |    j'ai peur |
|    Je suis triste |    je m'ennuie |
|    je suis surpris |    J'ai soif |
|    Je suis fatigué |    J'ai faim |
|    Je suis fâché |    j'ai chaud |
|    Je suis malade |    j'ai froid |
|    Je suis amoureux | |

LEÇON TROIS : jours de la semaine



| | | | |
|----------|--|--------|--|
| Lundi | | Mardi | |
| Mercredi | | Jeudi | |
| Vendredi | | Samedi | |
| Dimanche | | | |

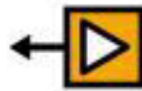
LEÇON QUATRE: les mois de l'année



LOS










MESES



DEL



AÑO

| | | | |
|-----------|---|----------|---|
| JANVIER |  | FÉVRIER |  |
| MARS |  | AVRIL |  |
| MAI |  | JUIN |  |
| JUILLET |  | AOÛT |  |
| SEPTEMBRE |  | OCTOBRE |  |
| NOVEMBRE |  | DÉCEMBRE |  |

LEÇON CINQ: les saisons



LAS



ESTACIONES



DEL



AÑO

| | | | |
|-----------|--|-------|--|
| PRINTEMPS | | ÉTÉ | |
| AUTOMNE | | HIVER | |