

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SANTA
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
ESCUELA ACADÉMICA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
IDIOMAS: INGLÉS – FRANCÉS



UNS
UNIVERSIDAD
NACIONAL DEL SANTA

**INFORME DE TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE
LICENCIADO EN EDUCACIÓN ESPECIALIDAD IDIOMAS: INGLÉS – FRANCÉS**

“PROPUESTA DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA EL
APRENDIZAJE EN LA COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ORAL DEL IDIOMA
INGLÉS A NIÑOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA –
SÍNDROME DE ASPERGER, CHIMBOTE 2019”

AUTORAS:

BACH.

- ✓ Solis Huamanchumo Genesis Mary Mar
- ✓ Valle Espinoza Vanely Estefany

ASESORA:

GUTIÉRREZ SALDAÑA, Susana Bertha

Nvo. Chimbote, 2019

HOJA DE CONFORMIDAD DEL ASESOR(A) DE TESIS

El presente trabajo de Tesis titulado: “PROPUESTA DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA EL APRENDIZAJE EN LA COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ORAL DEL IDIOMA INGLÉS A NIÑOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA – SÍNDROME DE ASPERGER, CHIMBOTE 2019” se ha efectuado según reglamento para obtener el título profesional de Licenciada en Educación; mediante la modalidad de Tesis. Por tal motivo, firmo el presente trabajo en calidad de asesor.



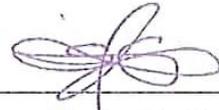
Dra. Susana Bertha Gutiérrez Saldaña
ASESORA

HOJA DE CONFORMIDAD

Terminada la sustentación de la Tesis intitulada: “PROPUESTA DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA EL APRENDIZAJE EN LA COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ORAL DEL IDIOMA INGLÉS A NIÑOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA – SÍNDROME DE ASPERGER, CHIMBOTE 2019” se considera aprobadas a las señoritas Br. Valle Espinoza Vanely Estefany y Br. Solis Huamanchumo Genesis Mary Mar, dejando constancia el jurado integrado por:



Dra. Lila Marisa Maguiña Alvarado
PRESIDENTE



Dra. Susana Bertha Gutiérrez Saldaña
INTEGRANTE



Lic. Juan Martínez Guillén
INTEGRANTE



ACTA DE CALIFICACIÓN DE LA SUSTENTACIÓN DE TESIS

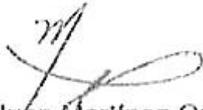
En el distrito de Nuevo Chimbote, en el aula N° uno, de Ingeniería de Sistemas de la Universidad Nacional del Santa siendo las once de la mañana del día diez de enero del dos mil diecinueve, se reunió el Jurado evaluador presidido por DOCTORA LILA MAGUIÑA ALVARADO y teniendo como integrantes a la DRA. SUSANA GUTIÉRREZ SALDAÑA y el LIC. JUAN MARTÍNEZ GUILLÉN, para la sustentación de Tesis, a fin de optar el título de Licenciado en Educación, especialidad Idiomas: Inglés-Francés, las Bachilleres en Educación GÉNESIS MARY MAR SOLÍS HUAMANCHUMO Y VANELY ESTEFANY VALLE ESPINOZA, quienes expusieron y sustentaron el trabajo intitulado "PROPUESTA DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA EL APRENDIZAJE EN LA COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ORAL DEL IDIOMA INGLÉS A NIÑOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA-SINDROME DE ASPERGER, CHIMBOTE 2018" Terminada la sustentación las graduadas respondieron las preguntas formuladas por los miembros del Jurado. El Jurado después de deliberar sobre aspectos relacionados con el trabajo, contenido y sustentación del mismo y con las sugerencias pertinentes declara: *APROBADO POR UNANIMIDAD*; según el artículo 73º del Reglamento General para obtener de Grados y Títulos (Resolución N° 429-2017-CU-R-UNS del 03-07-2017)

Siendo la una p.m. se dio por terminado el acto de sustentación.

Nuevo Chimbote, 10 de enero del 2019


Dra. Lila Maguiña Alvarado
PRESIDENTE


Dra. Susana Gutiérrez Saldaña
INTEGRANTE


Lic. Juan Martínez Guillén
INTEGRANTE

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a Dios por ser mi motor. Gracias a Él pude ver lo maravilloso que es apoyar a los demás y buscar el bienestar tanto de mis futuros alumnos como el de mis colegas.

Quiero dedicar este trabajo a mi familia ya que siempre he contado con su apoyo y me han alentado a seguir adelante pese a las dificultades que he tenido. Esto es de ustedes que son mi inspiración para ser mejor cada día.

A nuestros profesores que durante estos cinco años nos han soportado y ayudado en las dificultades que hemos tenido.

Genesis Solís

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a Dios por siempre
bendecirme y ayudarme a cumplir mis
logros.

También dedico este trabajo a mi
familia, especialmente a mi madre, por
siempre hacer todo lo posible por
ayudarme y confiar en mí.

Vanely Valle

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a Dios por ser nuestro guía y ayudarnos para poder terminar con éxito nuestra carrera. Además, por poner a personas en nuestras vidas que nos han aportado mucho con su experiencia.

Agradecemos a nuestra familia por el soporte y apoyo, sin ellos no habiéramos podido lograr esto. Gracias por su comprensión, por sus palabras de aliento. Ustedes son nuestra inspiración y todo el esfuerzo que hemos puesto es por ustedes.

Agradecemos a nuestra asesora Susana Gutiérrez por ayudarnos en las correcciones y complementar nuestras ideas. Por darse el tiempo de ayudarnos y animarnos a seguir con nuestro tema a pesar de las dificultades que hemos tenido.

Agradecemos a la Dra. Julia Hidalgo, quien nos ayudó a entender y comprender el tema escogido, gracias por el tiempo que se dio a pesar de la agenda apretada que tiene. Gracias por las ideas y su experiencia compartida que sirvieron de inspiración para nuestro informe.

Agradecemos a la Asociación Autismo Chimbote, a los padres de los maravillosos niños que nos permitieron trabajar con ellos. Fue una experiencia inolvidable. Ellos son los protagonistas principales de este trabajo, en ellos está inspirado. Muchas gracias por todo.

Agradecemos al Ps. Gerardo Meza, por habernos permitido hacer las clases pilotos con los niños en las aulas de la ACYM “Faro de la Cruz”. Gracias por aceptar nuestra petición y apoyarnos con los materiales tecnológicos.

Las autoras

ÍNDICE

I.	INTRODUCCIÓN	2
1.1.	REALIDAD PROBLEMÁTICA	2
1.2.	ANTECEDENTES	4
1.3.	FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	6
1.4.	OBJETIVOS	6
1.4.1.	OBJETIVO GENERAL	6
1.4.2.	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	6
1.5.	FUNDAMENTACIÓN DEL PROBLEMA	6
1.6.	JUSTIFICACIÓN	8
1.7.	LIMITACIONES DEL TRABAJO	9
II.	MARCO TEÓRICO	11
2.1.	PROPUESTA	11
2.1.1.	DEFINICIÓN	11
2.2.	ESTRATEGIA	11
2.2.1.	DEFINICIÓN	11
2.3.	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	12
2.3.1.	DEFINICIÓN	12
2.4.	APRENDIZAJE	13
2.4.1.	DEFINICIÓN	13
2.4.2.	TIPOS DE APRENDIZAJE	13

2.4.3. CONDICIONES DEL APRENDIZAJE	15
2.4.4. ESTILOS DE APRENDIZAJE	16
2.4.5. TIPOLOGÍA DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	27
2.5. TÉCNICAS PARA LA ENSEÑANZA EN LA COMPRESIÓN Y EXPRESIÓN	
ORAL	29
2.6. ¿CUÁL ES LA MEJOR MANERA DE ENSEÑAR EL SEGUNDO IDIOMA?	32
2.7 DIFERENCIA ENTRE ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE DE UN SEGUNDO	
IDIOMA	32
2.8 AUTISMO	33
2.8.1 DEFINICIÓN	33
2.8.2. TEORÍAS DEL AUTISMO	35
2.9 SÍNDROME DE ASPERGER	38
2.9.1 DIAGNÓSTICO DEL SÍNDROME DE ASPERGER	40
2.9.2 PROBLEMAS DE APRENDIZAJE EN GENERAL DEL NIÑO AUSTISTA –	
SÍNDROME DE ASPERGER	44
2.9.3 TEACCH: PROGRAMA DE EDUCACIÓN ESPECIAL	54
2.9.4 EL SÍNDROME DE ASPERGER Y EL APRENDIZAJE DE LENGUAS	
EXTRANJERAS	55
III. MATERIALES Y MÉTODOS	75
3.1. DE LAS SESIONES APLICADAS:	75
3.1.1. MÉTODO DE ESTUDIO:	75
3.1.2. POBLACIÓN Y MUESTRA DE ESTUDIO	75

3.1.3. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	76
3.1.4. VARIABLES DE ESTUDIO	77
3.1.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	77
3.2. DE LA PROPUESTA	78
3.2.1. PROCEDIMIENTO PARA ELABORAR PROPUESTA	78
IV. RESULTADOS	80
V. DISCUSIÓN	87
VI. CONCLUSIONES	89
VII. RECOMENDACIONES	92
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y VIRTUALES	94
ANEXOS	98

RESUMEN

El presente trabajo de investigación propone estrategias metodológicas que ayuden al docente durante el desarrollo de la clase, con el fin de integrar y hacer partícipe de las actividades a estos niños y no excluirlos. Además, se han considerado las características y formas de trabajo de un estudiante con Asperger, lo que se debe tomar en cuenta durante la planificación de una sesión de clase.

Los niños con Trastorno del Espectro Autista- Síndrome de Asperger, que fueron objeto de estudio, están incluidos en los Centros de Educación Básica Regular, es por ello que es de suma importancia que el docente sepa cómo trabajar y que estrategias utilizar. Además, debe saber las características del comportamiento de estos niños, así como saber actuar frente a las distintas situaciones que se presenten. En pocas palabras, el docente debe estar preparado para este reto, tanto a nivel profesional como a nivel personal. Para ello, se diseñaron fichas de observación y sesiones de aprendizaje relacionadas con el aprendizaje para desarrollar la comprensión y expresión oral.

Asimismo, se desarrolló un pre test para ver la realidad del nivel de inglés en estos niños, así como un post test, comparándolos para finalmente concluir y comprobar que la utilización de estas estrategias propuestas logran mejorar su aprendizaje.

Palabras claves: Trastorno, Síndrome, Asperger, docentes, estrategias metodológicas, planificación, niños.

ABSTRACT

The present research project proposes methodological strategies that help the teacher during the development of the class, in order to integrate and participate in the activities at these children and not exclude them. In addition, the characteristics and forms of work of a student with Asperger have been considered, which must be taken into account during the planning of a class session.

Children with Autism Spectrum Disorder - Asperger's Syndrome, which were the object of study, are included in the Regular Basic Education Centers, which is why it is of great importance that the teacher knows how to work and what strategies to use. In addition, you must know the characteristics of the behavior of these children, as well as know how to act and face the different situations that appear. In summary, the teacher must be prepared for this challenge, both professionally and personally. For this purpose, observation cards and learning sessions related to learning were designed to develop oral comprehension and expression.

In the same way, a pre-test was developed to see the reality of the English level in these children, as well as a post-test, comparing them to finally conclude and verify that the use of these proposed strategies manage to improve their learning.

Key words: Disorder, Syndrome, Asperger, teachers, methodological strategies, planning, children.

CAPÍTULO I

I. INTRODUCCIÓN

1.1. REALIDAD PROBLEMÁTICA

La prevalencia del autismo infantil en Estados Unidos llegó a su máximo nivel, el 1,7%, cerca de 1 de cada 59 menores en 2014, según los Centros de Control y Prevención de Enfermedades (CDC) de EE.UU. Si bien son más los niños blancos en este país diagnosticados con autismo que los afroamericanos e hispanos, la brecha está disminuyendo. (Diario, 2018)

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), una de cada 68 personas en el mundo nace con autismo. Sin embargo, en el Perú no existe un registro nacional que identifique a las personas que tienen este trastorno. Tampoco existen servicios públicos de salud ni de educación especializados para atender estos casos, a diferencia de Chile y Argentina en donde hay políticas en ambos sectores. (Comercio E. , 2016)

El Síndrome de Asperger se encuentra dentro de los trastornos que conlleva el Trastorno del Espectro Autista (TEA), el cual se diagnostica a una corta edad, normalmente entre los dos y siete años. Muchos estudios realizados a lo largo de los años plantean que pueda ser un factor genético el real causante de este síndrome como, asimismo existe un factor hereditario. El Síndrome de Asperger, como todas las formas de Autismo, significa que el cerebro está conformado de manera distinta, por lo cual estas personas tienen una visión diferente y especial del mundo y la realidad.

Actualmente, el término “Asperger” no es conocido por la mayoría de la población en nuestro país. El hecho de que una persona lo desconozca no es tan malo; sin embargo, si el que lo desconoce es un docente, un psicólogo o un especialista en desarrollo cognitivo de niños, esto es una falta ética, lo cual, es probable que provoque indignación debido a que este desconocimiento ocasiona la desatención de niños con este síndrome. (Terán, 2016)

Los niños con autismo se pueden integrar a las escuelas regulares siempre y cuando cuenten con el apoyo requerido para aprender a desarrollarse. Cada niño es único con sus fortalezas, gustos y retos; es decir, cada niño con autismo no es igual a otro, por lo que se debe formar un equipo de trabajo junto con la familia y si es necesario especialistas externos.

En los Centros de Educación Básica Especial (CEBE), se encuentran los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) que presentan un mayor grado de dificultad para el aprendizaje; es decir, que tienen un nivel de autismo más severo. Estos niños llevan clases con otros estudiantes con diversos tipos de discapacidad (síndrome de Down, retardo mental, problemas auditivos y del habla). Sin embargo, dentro de este grupo existen los llamados: “Niños con Asperger”. Estos niños presentan un trastorno neurobiológico que afecta varias áreas de su desarrollo personal; en otras palabras, es un nivel de autismo más leve. Por esta razón son integrados a los colegios regulares como cualquier niño “normal”, y siendo capaces de insertarse socialmente, comparten clases con otros estudiantes. No hay centros educativos especializados en la enseñanza a personas con autismo. (Comercio, 2016).

Esto es gracias al Reglamento de la Ley N° 28044, Ley General de Educación, que reconoce el derecho que tienen los niños, las niñas, adolescentes, jóvenes y adultos a una educación de calidad, que considere y respete sus diferentes capacidades y necesidades educativas, costumbres, etnia, idioma, discapacidad, edad, etc. A pesar de que esta ley recalca el derecho que tiene cada uno de estos niños, la realidad en los colegios regulares es que ningún docente se encuentra capacitado para atender las necesidades y dificultades que presentan los niños con Asperger. Al no estar capacitados, no pueden manejar las diferentes situaciones que se les presentan dejando de lado al niño o evaluándolo con los mismos criterios que a los demás, pero sin tomar en cuenta su capacidad de aprendizaje.

La respuesta es la misma en todos los colegios: falta de conocimiento, capacitación e interés por parte de los docentes, los dos primeros productos del vacío normativo de la inclusión educativa; y la segunda, una clara cuestión de ética. Lamentablemente los casos de exclusión no son reportados de forma oficial a las autoridades de Educación, por lo que no existen cifras o datos que sustenten lo que está ocurriendo en nuestro país. (Palomino, 2016)

El panorama educativo es preocupante. En el Perú hay 407 centros de educación básica especial (CEBE) públicos que atienden a 15,043 estudiantes con necesidades educativas especiales. De este total de colegiales, 1,718 en diversos grados son autistas. Asimismo, en colegios públicos de educación regular hay 2,368 alumnos con esta condición, dijo Doris Villanueva, titular de la Dirección de Educación Básica Especial del Ministerio de Educación. (Comercio E. , 2016).

1.2. ANTECEDENTES

De los antecedentes que tienen relación de manera directa con la presente investigación tenemos:

Marín y Arce (2010) en su investigación “*Utilización método total physical response¹ para la enseñanza del idioma inglés en un niño preescolar con síndrome Asperger*, en la Universidad La Salle, ciudad de México, concluyeron que: “Es importante que la docente conozca en qué consiste el Síndrome Asperger, las estrategias que deben utilizarse y tener un buen conocimiento acerca del método que desea utilizar para la enseñanza de un segundo idioma en este caso el inglés. La docente que tenga un niño(a) con Síndrome Asperger debe tener una actitud positiva, que acepte el trabajo que conlleva tener un niño(a) como estos y el reto que impone cada uno de estos estudiantes. Además, se debe tener presente que el proceso de

¹ **Total physical Response** (Respuesta física total): es un método de enseñanza donde a los estudiantes se les enseña un nuevo idioma a través de la combinación del habla y la acción.

aprendizaje de un segundo idioma debe ser agradable y divertido para que así los estudiantes interioricen fácilmente y que el currículum académico debe estar enfocado en las fortalezas del niño(a) para que él o ella pueda desarrollarse como persona.”

Caguana y Urgiles (2013) en su investigación *“Teaching Techniques for Children with Special Needs: Autism Spectrum Disorder (ASD) - Asperger Syndrome.”*², en la Universidad de Cuenca, Ecuador, arribaron a las siguientes conclusiones: “La idea es ayudar al niño a ser sociable cuando participa en grupos de niños normales en una escuela primaria. Además, los niños con el síndrome de Asperger pueden escuchar lo que otros les dicen, pueden seguir las instrucciones, y pueden percibir diferencias tales como tamaños de cuerpo, adjetivos, etc. En consecuencia, el estudiante entiende el significado de las palabras, aunque a menudo no comprende el significado de todas ellas, pero si un profesor enseña al estudiante especial con carteles y frases claras en una lectura, el niño entenderá cada escena de una historia y colaborará en leerlo. Se tardará mucho tiempo, pero los resultados se consideran satisfactorios.”

Vargas y Mendioroz (2016) en su investigación *“Strategies to teach English as a foreign language to autistic children at a basic level at Saint Mary school”*, en la Universidad Centroamericana, Nicaragua, llegaron a la siguiente conclusión: “Es primordial que los docentes identifiquen las metodologías y analicen los recursos que están usando en beneficio de los niños con autismo durante el proceso de aprendizaje del idioma Inglés. Asimismo, hay muchas estrategias para enseñar a estos niños, las cuales varían y son usadas dependiendo de la severidad del desorden que presenta cada uno de ellos. Enseñar Inglés a niños con autismo no es fácil, pero es definitivamente un reto que colegios privados y públicos deben asumir.”

² [Traducción nuestra]: “Técnicas de enseñanza para niños con necesidades Especiales: Trastorno del Espectro Autista (TEA) – Síndrome de Asperger.”

1.3. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

¿En qué medida la Propuesta de estrategias metodológicas influye en el aprendizaje la comprensión y expresión oral del idioma inglés en niños con Trastorno del Espectro Autista – Síndrome de Asperger, Chimbote 2019?

1.4. OBJETIVOS

1.4.1. OBJETIVO GENERAL

- Demostrar que la propuesta de estrategias metodológicas en el aprendizaje en la comprensión y expresión oral influyen en el aprendizaje del Inglés a niños con Trastorno del Espectro Autista – Síndrome de Asperger, Chimbote 2019.

1.4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Diseñar y aplicar sesiones de aprendizaje que desarrollen la expresión y comprensión oral en niños con Trastorno del Espectro Autista – Síndrome de Asperger, Chimbote 2019.
- Describir las dificultades de aprendizaje de los niños con Trastorno del Espectro Autista – Síndrome de Asperger.
- Demostrar el aprendizaje en la expresión y comprensión oral.
- Diseñar una propuesta con estrategias metodológicas en la expresión y comprensión oral para el aprendizaje del idioma inglés a niños con Trastorno del Espectro Autista – Síndrome de Asperger, Chimbote 2019.

1.5. FUNDAMENTACIÓN DEL PROBLEMA

El Síndrome de Asperger se encuentra dentro de los trastornos que con lleva el Trastorno del Espectro Autista (TEA), el cual se diagnostica a una corta edad, normalmente entre los dos y siete años. Muchos estudios realizados a lo largo de los años plantean que pueda ser un factor

genético el real causante de este síndrome, así como también, existiría un factor hereditario. (Sven, 2017) El Síndrome de Asperger, como todas las formas de Autismo, significa que el cerebro está conformado de manera distinta, por lo cual estas personas tienen una visión diferente y especial del mundo y la realidad.

En una entrevista a Terán (2015) menciona que:

Actualmente, el término “Asperger” no es conocido por la mayoría de la población en nuestro país. El hecho de que una persona lo desconozca no es tan malo. Sin embargo, si el que lo desconoce es un docente, un psicólogo o un especialista en desarrollo cognitivo de niños, esto es una falta ética, lo cual, es probable que provoque indignación debido a que este desconocimiento ocasiona la desatención de niños con este síndrome.

La misma problemática se encuentra en todos los colegios, pues hay falta de conocimiento por el tema, falta de capacitación e interés por parte de los profesores (Palomino, 2016). Esto se debe a una falta de implementación de normas de la inclusión educativa y también a la falta de ética de parte de los profesores.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), una de cada 68 personas en el mundo nace con autismo. Sin embargo, en el Perú no existe un registro nacional que identifique a las personas que tienen este trastorno. Tampoco existen servicios públicos de salud ni de educación especializados para atender estos casos, a diferencia de Chile y Argentina en donde hay políticas en ambos sectores. (Diario El Comercio, 2015)

La Titular de la Dirección de Educación Básica Especial del Ministerio de Educación, Doris Villanueva mencionó en una entrevista para el Diario El Comercio (2015) lo siguiente:

El panorama educativo es preocupante. En el Perú hay 407 centros de educación básica especial (CEBE) públicos que atienden a 15.043 estudiantes con necesidades educativas especiales. De este total de estudiantes, 1.718, en diversos grados, son autistas. Asimismo, en

instituciones educativas públicas de educación regular, hay 2.368 estudiantes con esta condición. (Diario El Comercio, 2015)

1.6. JUSTIFICACIÓN

La investigación “Propuesta de estrategias metodológicas para el aprendizaje en la comprensión y expresión oral del idioma inglés a niños con Trastorno del Espectro Autista – Síndrome de Asperger, Chimbote 2018”, tiene como propósito dar a conocer sobre lo que es el Autismo, enfocándonos en el síndrome de Asperger ya que no son frecuentemente escuchados pero son importantes, tanto para las personas que lo padecen como para sus familiares.

El 2 de abril del año 2015 se aprobó el reglamento de la ley N° 30150 de protección de las Personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA), que faculta al Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP) de Perú, a monitorear las acciones a favor de la inclusión de esta población.

Teniendo en cuenta este hecho, confirmamos la importancia de que los docentes se encuentren capacitados para tratar a niños con Síndrome de Asperger. Nos enfocamos en el aprendizaje del idioma inglés y buscamos encontrar nuevas formas de enseñanza para niños con este Trastorno psicológico, desarrollando clases personalizadas para la observación del comportamiento de cada uno de ellos, sus formas de aprender y evaluando su capacidad de aprendizaje.

Teniendo como instrumentos guías de observación y fichas de control, se logrará la propuesta de estrategias metodológicas para un mejor aprendizaje del idioma inglés, esperando que sea útil para otros docentes.

1.7. LIMITACIONES DEL TRABAJO

Debido a la falta de antecedentes en nuestro país, el presente proyecto de investigación se ve limitado en la discusión de resultados con fines nacionales y locales.

CAPÍTULO

II

II. MARCO TEÓRICO

2.1. PROPUESTA

2.1.1. DEFINICIÓN

De acuerdo a la Real Academia Española la palabra “propuesta” viene del latín *proposita*, en forma femenina *propositus* 'propuesto'. Define a la “propuesta” como una proposición o idea que se manifiesta y ofrece a alguien para un fin.

Una propuesta es la acción para resolver un problema práctico o satisfacer una necesidad, para ello es de suma importancia que dicha propuesta sea acompañada por una investigación, la cual demuestre su viabilidad de ejecución. (Arias, 2006)

De lo expuesto, la propuesta en esta investigación es la Planificación anticipada para dar solución a una problemática donde se toma en cuenta los beneficios que traerá y las dificultades que se presentarán durante el transcurso de ésta.

2.2. ESTRATEGIA

2.2.1. DEFINICIÓN

Para Aceves (2004), estrategia es un concepto de origen militar que proviene del griego “*strategos*”, que significa “un general”. Según el autor, a este término también se le ha dado el significado de “planificar la destrucción de los enemigos en razón del uso eficaz de los recursos”. Podemos decir que Aceves consideraba como estrategia al uso de tácticas, de manera eficaz, para poder lograr una meta trazada.

Según Garrido (2006), antes de proponer una estrategia se debe hacer un análisis completo acerca de la situación en la que uno se encuentra, es decir los pros y los contras para

poder determinar o encontrar la forma favorable hacia el punto en el que nos enfocamos; para esto se necesita ser persistente y estar en continuo monitoreo, para así poder hacer de la estrategia un éxito.

Según Johnson, Scholes, Whittington (2006) una estrategia es cuando empleas varios recursos para lograr un objetivo a largo plazo, esto creará oportunidades de desarrollo de competencias a las personas que están involucradas.

Basándonos en los conceptos ya mencionados, podemos decir que una estrategia es una planificación que conlleva un conjunto de actividades diseñadas para el logro de un objetivo claro, antes del desarrollo de un tema. Lo cual, en términos que a pedagogía se refiere, nos permitirá como maestros facilitar el aprendizaje de nuestros estudiantes haciendo uso de actividades didácticas que nos ayudarán a construir conocimientos de manera dinámica y creativa.

2.3. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

2.3.1. DEFINICIÓN

Las estrategias metodológicas involucran una secuencia de actividades planificadas y organizadas, permitiendo el desarrollo de capacidades de los estudiantes. También, se refieren a las intervenciones pedagógicas realizadas en clase, con la intención de mejorar los procesos de aprendizaje, es decir, las estrategias metodológicas son los medios o recursos que contribuyen a un mejor desarrollo de los temas.

Para Nisbet Schuckermith (1987), las estrategias son procesos mediante los cuales se eligen, coordinan y ejecutan todas las habilidades que tiene una persona. Además, se relacionan con el aprendizaje significativo y con el aprender a aprender.

“Pueden definirse como la organización práctica y racional de la diferentes fases o momentos en los que se organizan las diversas técnicas o estrategias de enseñanza para guiar y dirigir el aprendizaje hacia los resultados deseados, procediendo de modo inteligente y ordenado para conseguir el aumento del saber.” (Riquelme, s.f.)

2.4. APRENDIZAJE

2.4.1. DEFINICIÓN

El aprendizaje es “el proceso de adquisición cognoscitiva que explica, en parte, el enriquecimiento y la transformación de las estructuras internas, de las potencialidades del individuo para comprender y actuar sobre su entorno.” (González, 2001). Además, en el aprendizaje influyen condiciones internas de tipo biológico y psicológico, así como de tipo externo, por ejemplo, la forma como se organiza una clase, sus contenidos, métodos, actividades, la relación con el profesor, entre otras.

El trabajo cotidiano del profesor es hacer posible el aprendizaje de sus alumnos. Según Contreras (1990), enseñar es “provocar dinámicas y situaciones en las que se pueda dar el proceso de aprender en los alumnos”. Entonces, podemos decir que una de las características principales de la enseñanza es la intencionalidad, puesto que los estudiantes se apoderan de muchos conocimientos fuera del aula de manera cotidiana, pero en la escuela es donde aprenden lo que intencionalmente el profesor quiere enseñarles. El reto de éste será lograr que aquellos sean capaces de darle sentido a su conocimiento y así pueda ser utilizado para sus propios fines, mas no para fines escolares.

2.4.2. TIPOS DE APRENDIZAJE

Según Gálvez (1999), sustenta sobre el aprendizaje como uno de los procesos psicológicos complejos.

Se da como una totalidad única e integral en la conducta del hombre, no existe formas de aprendizaje totalmente independiente y diferenciados unos a otros, pero la investigación psicológica dentro de una explicación general de la estructura del aprendizaje humano, abarca cuatro tipos de aprendizaje (cognoscitivos, emocionales, motores y sociales).

A. Aprendizaje cognoscitivo o mental

Consiste en la adquisición de conocimientos, es decir de información a objetivos y fenómenos del mundo exterior y del mundo interior objetivamente considerando, donde participan primordialmente las actividades cognoscitivas y el pensamiento puesto que el conocimiento se da principalmente de conceptos a los que se llega mediante percepciones, juicios y razonamientos. En este tipo de aprendizajes lo más importante es buscar que los alumnos aprendan los significados más que los hechos, que aprendan a descubrir el significado de una idea.

B. Aprendizaje emocional

Corresponde a la estructura afectiva y está vinculada a la motivación, por lo tanto da lugar a la formación de comportamientos relaciones con las preferencias, interés, actitudes, ideales; como también el desarrollo de sentimientos de seguridad, independencia, autonomía y formación de capacidades de decisión y perseverancia para el logro de éxitos en las actividades individuales y colectivas que demande la sociedad.

C. Aprendizaje motor

Tiene que ver con la adquisición y modificación de habilidades o destrezas motoras que corresponde a la estructura psicomotora de la conducta humana. El aprendizaje motriz tiene gran importancia para el logro en el desempeño de las actividades que demande el ser humano.

D. Aprendizaje social

En este punto hacemos referencia al mecanismo de la imitación, como inductor de aprendizaje en contextos sociales; al parecer las conductas lingüísticas, las actitudes el comportamiento moral, entre otros, son adquiridas por el mecanismo de la imitación. A su vez se vincula a la estructura afectiva pero relacionado con la potencia ideológica del grupo, da lugar al aprendizaje de ciertos valores y normas que les permitan a los alumnos seguir adecuadamente el proceso de socialización.

2.4.3. CONDICIONES DEL APRENDIZAJE

De acuerdo al Diseño Curricular Nacional 2009, los requisitos que deben considerarse para que el aprendizaje tenga lugar y se logren los resultados previstos son:

A. Condiciones internas:

- Son las condiciones que se refieren al sujeto que aprende.
- El sujeto debe poseer ciertas capacidades, experiencias previas y motivaciones.

Por ejemplo para elaborar un diseño instruccional se debe conocer sobre modelos, la formulación de objetivos en la secuencia de contenidos, estrategias, actividades, medios y materiales, distribución del tiempo, etc.

En realidad las condiciones internas son precondiciones. En primer lugar, el docente debe fijar qué capacidades previas son necesarias para promover un aprendizaje, y si no se cuenta con ello, deben ser obtenidas antes de iniciar un nuevo proceso de aprendizaje.

En cuanto a las motivaciones del sujeto que son el impulso o fuerza interior que lo mueve a aprender y son de diferentes tipos.

B. Condiciones externas:

Son aquellas creadas por el docente mediante la elección y restauración de las piezas más adecuadas para conseguir los diferentes resultados de aprendizaje. Ejemplo de estos elementos son: métodos, procedimientos, técnicas, actividades, recursos auxiliares, el tipo de comunicación, las instrucciones, etc. (Diseño Curricular Nacional, 2009)

Las condiciones externas varían según los diferentes tipos de aprendizaje, tipo de asignatura, los objetivos, etc.

2.4.4. ESTILOS DE APRENDIZAJE

Según Alonso, Gallego & Honey (2007), es frecuente ver a los profesores enseñando como les gustaría a ellos aprender, por lo tanto enseñan según su propio estilo de aprendizaje. Además, agrega que el profesor inconscientemente tiene un favoritismo por los estudiantes que tienen el mismo Estilo de Aprendizaje.

2.4.4.1.¿QUÉ SON LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE?

Hay muchos autores que tienen una opinión propia sobre el significado de Estilos de Aprendizaje, por lo que hemos considerado algunos de ellos, la cual haremos un pequeño análisis.

Hunt (1979)³ describe el Estilo de Aprendizaje como: “las condiciones educativas bajo las que un discente⁴ está en la mejor situación para aprender, o qué estructura necesita el discente para aprender mejor”. Para Hunt es el nivel conceptual el que caracteriza el Estilo de Aprendizaje, además dice que: “es una característica basada en la teoría del desarrollo de la

³ Cita extraída del libro: “*Los Estilos de Aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora*”

⁴ **Discente:** persona que cursa estudios y recibe enseñanza.

personalidad que describe a la persona en una jerarquía de desarrollo creciente de la complejidad conceptual, autorresponsabilidad e independencia”.

Riechmann (1978)⁵ “Estilo de aprendizaje es un conjunto particular de comportamientos y actitudes relacionados con el contexto de aprendizaje.”

Butler (1982)⁶ menciona que los Estilos de Aprendizaje “señalan el significado natural por el que una persona más fácil, efectiva y eficientemente se comprende a sí misma, el mundo y la relación entre ambos.” También menciona que “una manera distintiva y característica por la que un discente se acerca a un proyecto o un episodio de aprendizaje, independientemente de si incluye una decisión explícita o implícita por parte del discente.”

Para Smith (1988)⁷, Los Estilos de Aprendizajes son “los modos característicos por los que un individuo procesa la información, siente y se comporta en las situaciones de aprendizaje.”

Creemos que una definición clara sobre Los Estilos de Aprendizaje es la que propone Keefe (1988)⁸: “Los Estilos de Aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje.”

2.4.4.2. LAS FASES DEL PROCESO DE APRENDIZAJE Y LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

Varios autores han analizado el proceso de aprendizaje en diferentes etapas. A continuación veremos un esquema inspirado en Juch (1987) y en el cual, con orden cronológico, se encuentra dividido en cuatro etapas.

⁵ Cita extraída del libro: “*Los Estilos de Aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora*”

⁶ Cita extraída del libro: “*Los Estilos de Aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora*”

⁷ Cita extraída del libro: “*Los Estilos de Aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora*”

⁸ Cita extraída del libro: “*Los Estilos de Aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora*”

El cuadro puede servir para relacionar distintos pasos o fases que los autores señalan en el proceso de aprendizaje con los diferentes Estilos de Aprendizaje.

Tabla 1 *Etapas en el desarrollo cíclico de aprendizaje*

1966	H. Turner	retroalimentación, evaluación	integrar, mapa	posibilidades, decisión	inversión autónoma
1969	Charlesworth	atención	desarrollo cognoscitivo	expectativas	Sorpresa
1970	Inst. pedagógico de Holanda	formación de imagen	ordenación	formas conceptos	Hacer
1971	Kolb	observación reflexiva	conceptos abstractos	experimentos activos	experiencias concretas
1973	Euwe	acepta como verdadero	ordenar	realizar planes	Ejecutar
1975	Ramsden	prestar atención	pretender	compromiso	implementar
1976	H. Augstein	revisar	propósito	Estrategia	resultados
1976	Atkins y Katcher	da/apoya	toma/controla	mantiene/conserva	adapta/negocia
1976	Rowan	comunicación	pensar	Proyectar	Encuentro
1977	Argyris	generalizar	descubrir	Inventar	Producir
1977	Torbert	efectos	propósitos	estrategias	Acciones
1977	Raming	biológico	psíquico	sociológico	Físico
1978	Mangham	observar	interpretar	Ensayar	Actuar
1978	Pedler	evaluación	diagnostico	establecer objetivos	Acción
1978	Boydell	información	Teoría	Consejo	actividades
1978	Hague	conciencia	conceptos	herramientas	Practica
1980	Morris	revisar el proceso	interpretar	planear proyectos	logros activos
1980	Juch	percibir (observar)	pensar	dirigirse a (planear)	Hacer
1982	Honey y Mumford	activo	reflexivo	Teórico	pragmático

2.4.4.3. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

Si se diseña una enseñanza basada en el estudiante, siguiendo la terminología de Rogers, las teorías de Los Estilos de Aprendizaje deben repercutir en los Estilos de Enseñar. Esto se trata de que el profesor tenga en cuenta como son los Estilos de Aprendizaje de los estudiantes, desde que se planifica hasta la evaluación. (Alonso, Gallego, & Honey, 2007)

La mayoría de los profesores utilizan como primera opción la observación, para conocer al estudiante.

Los Estilos de Aprendizaje ofrecen tanto a los estudiantes como a los profesores, datos sobre el aprendizaje individual y grupal con los que debe aplicar en aula. Algunos estudiantes tienen cierto gusto por un área al entenderlo desde el primer día de clase, caso contrario sucede con otras áreas. La interrelación del profesor con el estudiante creará una atmósfera y un ambiente social y armonioso, en la cual el estilo de la clase influirá notablemente.

Alonso, Gallego & Honey (2007) mencionan:

“si nos fijamos, por ejemplo, en las características de “personalidad” nos encontramos que, en algunos casos, la discrepancia entre la personalidad del docente y del discente es un buen vehículo para la mejora del alumno. El ajuste (o desajuste), en estos casos, puede ser algo así como situar alumnos con características particulares en clases de docentes, que van a modificar, probablemente, estas características.”

Hyman y Rossof (1984)⁹ proponen un sencillo esquema:

⁹ Esquema extraído del libro: *“Los Estilos de Aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora”* (Alonso, Gallego, & Honey, 2007)

PASOS DEL MODELO	REQUISITO
1. Diagnosticar los Estilos de Aprendizaje de los alumnos.	Tener claro el concepto de Estilo de Aprendizaje.
2. Clasificar en categorías.	Un instrumento de diagnóstico y clasificación.
3. Ajustar el Estilo de Enseñar del profesor con el Estilo de Aprendizaje de los alumnos.	Conocer qué estilos de Enseñar se ajustan a cada Estilo de Aprendizaje.
4. Enseñar a los profesores a realizar los pasos anteriores bien en programas preservice o inservice.	Preparar a los profesores para realizar un “ajuste” correcto.

Es difícil acomodar las preferencias de Estilo de cada estudiante en una sola vez y cada vez que se les enseñe. Sin embargo, el profesor debe darse cuenta de los diferentes Estilos de sus estudiantes y adaptarlos al Estilo de enseñar y el que sea el adecuado al objetivo de cada actividad.

Doyle y Rutherford (1984)¹⁰ señalan cuatro aspectos importantes:

1. El docente debe concretar qué dimensiones de Estilo de Aprender considera importantes, teniendo en cuenta el nivel de edad de los alumnos, su madurez, el tema que se está estudiando...
2. Debe elegir un instrumento y método de medida apropiado para las características de sus alumnos.
3. Necesita considerar cómo “acomodarse” a las más que probable diversidad y pluralidad de datos que aparecerán en el diagnóstico.

¹⁰ Tomado del libro: “*Los Estilos de Aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora*” (Alonso, Gallego, & Honey, 2007)

4. Se encontrará, muy probablemente, con una serie de dificultades contextuales, como las características del aula, número de alumnos, estructura y cultura del Centro Educativo...

2.4.4.4.LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE SEGÚN P. HONEY Y A. MUMFORD

Lo ideal, afirma Honey (1986)¹¹, podría ser que todo el mundo fuera capaz de experimentar, reflexionar, elaborar hipótesis y aplicar a partes iguales. Es decir, que todas sus virtudes estuvieran equilibradamente repartidas. De hecho que cada persona es capaz de realizar algo más que otra. Los Estilos de Aprendizaje serán la interiorización por parte de cada individuo de una etapa determinada de un ciclo.

Para Honey y Mumford (1986) son cuatro los Estilos de aprendizaje:

- Activo
- Reflexivo
- Teórico
- Pragmático

Honey y Mumford (1986) describen así a los Estilos de Aprendizaje:

- **Activos:** las personas que tienen predominancia en Estilo Activo se implican plenamente y sin prejuicios en nuevas experiencias. Son de mente abierta, nada escépticos¹² y acometen con entusiasmo las nuevas tareas. Son agentes del aquí y ahora, y les encanta vivir nuevas experiencias. Sus días están llenos de actividad, piensan que por lo menos una vez hay que intentarlo todo. A medida que desciende el entusiasmo de una actividad, comienza a buscar la próxima. Se crecen ante los desafíos que suponen nuevas experiencias, y se aburren con los largos plazos. Son personas muy de grupo que se involucran en los asuntos de los demás y centran a su alrededor todas las actividades.

¹¹ Cita parafraseada de: Honey, P., & Mumford, A. (1986). *Using our Learning Styles*. Berkshire, U.K.: Peter Honey.

¹² **Escéptico:** persona que duda o no cree en ciertas cosas.

- **Reflexivos:** a los reflexivos les gusta considerar las experiencias y observarlas desde diferentes perspectivas, reunir datos, analizándolos con detenimiento antes de llegar a alguna conclusión. Su filosofía consiste en ser prudente, no dejar piedra sin mover, mirar bien antes de pasar y son personas que les gusta considerar todas las alternativas posibles antes de realizar un movimiento, disfrutan observando la actuación de los demás, escuchan a los demás y no interviene hasta que se han adueñado de la situación. También, crean a su alrededor un aire ligeramente distante y condescendiente¹³.
- **Teóricos:** los teóricos adaptan e integran las observaciones dentro de teorías lógicas y complejas, enfocan los problemas de forma vertical escalonada, por etapas lógicas. Tienden a ser perfeccionistas, integran los hechos en teorías coherentes, les gusta analizar y sintetizar. Son profundos en su sistema de pensamiento, a la hora de establecer principios, teorías y modelos. Para ellos si es lógico es bueno, buscan la racionalidad y la objetividad huyendo de lo subjetivo y de lo ambiguo.
- **Pragmáticos:** el punto fuerte de las personas con predominancia en Estilo Pragmático es la aplicación práctica de las ideas, descubren el aspecto positivo de las nuevas ideas y aprovechan la primera oportunidad para experimentarlas. Les gusta actuar rápidamente y con seguridad con aquellas ideas y proyectos que les atraen, tienden a ser impacientes cuando hay personas que teorizan... pisan la tierra cuando hay que tomar una decisión o resolver un problema. Su filosofía es “siempre se puede hacer mejor, si funciona es bueno.”

2.4.4.5. CARACTERÍSTICAS DE LOS CUATRO ESTILOS DE APRENDIZAJE

Anteriormente hemos visto los Estilos de Aprendizaje planteados y conceptualizados por Honey y Mumford; ahora presentaremos una lista de características de cada uno de los Estilos, que según Alonso, Gallego & Honey (2007) creen determinar con claridad el campo de

¹³ **Condescendiente:** persona que se acomoda a los gustos o deseos ajenos.

las destrezas de cada Estilo, se basaron en los análisis factoriales y de componentes principales de 1371 encuestas elaboradas por Alonso (1991).

A. Características del Estilo Activo

Las personas que obtengan un predominio claro del Estilo Activo poseerán algunas de estas características o manifestaciones:

- Características principales:

1. Animador
2. Improvisador
3. Descubridor
4. Arriesgado
5. Espontáneo

- Otras características:

Creativo

Novedoso

Aventurero

Renovador

Vital

Vividor de la experiencia

Generador de ideas

Lanzado

Protagonista

Chocante

Innovador

Conversador

Líder

Voluntario

Divertido

Participativo

Competitivo

Deseoso de aprender

Solucionador de problemas

Cambiante

B. Características del Estilo Reflexivo

Las personas que obtengan un predominio claro del Estilo Reflexivo poseerán muchas de éstas características o manifestaciones.

- Características principales:

1. Ponderado¹⁴
2. Concienzudo
3. Receptivo
4. Analítico
5. Exhaustivo

- Otras características

Observador

Recopilador

Paciente

Cuidadoso

Detallista

Elaborador de argumentos

Previsor de alternativas

Estudioso de comportamientos

Registrador de datos

Investigador

Asimilador

Escrito de informes y/o declaraciones

Lento

Distante

Prudente

Inquisidor¹⁵

Sondeador

¹⁴ **Ponderado:** persona que se comporta con prudencia.

¹⁵ **Inquisidor:** persona que indaga y examina cuidadosamente una cosa.

C. Características del Estilo Teórico

Las personas que obtengan una mayor puntuación en el Estilo Teórico tendrán características o manifestaciones como éstas:

- Características principales
 1. Metódico
 2. Lógico
 3. Objetivo
 4. Crítico
 5. Estructurado
- Otras características
 - Disciplinado
 - Planificado
 - Sistemático
 - Ordenado
 - Sintético
 - Razonador
 - Pensador
 - Relacionador
 - Perfeccionista
 - Generalizador
 - Buscador de hipótesis
 - Buscador de teorías
 - Buscador de modelos
 - Buscador de preguntas
 - Buscador de supuestos subyacentes
 - Buscador de conceptos
 - Buscador de finalidad clara
 - Buscador de racionalidad
 - Buscador de “por qué”
 - Buscador de sistema de valores, de criterios,...
 - Inventor de procedimientos para...
 - Explorador

D. Características del Estilo Pragmático

Las personas que obtengan una mayor puntuación en el Estilo Pragmático tendrán características o manifestaciones como éstas:

- Características principales

1. Experimentador
2. Práctico
3. Directo
4. Eficaz
5. Realista

- Otras características

Técnico

Útil

Rápido

Decidido

Planificador

Positivo

Concreto

Objetivo

Claro

Seguro de sí

Organizador

Actual

Solucionador de problemas

Aplicador de lo aprendido

Planificador de acciones

2.4.5. TIPOLOGÍA DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del país de España, presentó en el año 2002 una recopilación de trabajos ganadores de un concurso sobre Investigación Educativa. En esa publicación los profesores Bernardo Gargallo y Alicia Ferreras, propusieron una clasificación de estrategias fundamentales implicadas en el aprendizaje partiendo de los

siguientes autores: Beltrán (1993), Pozo (1990), Pozo y Postigo (1993), Weinstein (1988), y Weinstein y Mayer (1985). A continuación les presentamos lo publicado.

A. Estrategias de apoyo: estas estrategias son las que ponen la marcha del proceso y ayudan a sostener el esfuerzo. Aquí se incluyen dos tipos de estrategias:

- **Estrategias afectivo-emotivas y de automanejo:** que integran procesos motivacionales, actitudes adecuadas, auto-concepto –autoestima, sentimiento de competencia, relajación, control de la ansiedad, reducción del estrés, etc.

B. Estrategias de control del contexto: se refieren a la creación de condiciones ambientales adecuadas, control del espacio, del tiempo, del material, etc.

C. Estrategias de búsqueda, recogida y selección de información. Integran todo lo referente a la localización, recogida y selección de información. El sujeto debe aprender, para ser aprendiz estratégico, cuáles son las fuentes de información y cómo acceder a ellas para disponer de la misma. Debe aprender, también, mecanismos y criterios para seleccionar la información pertinente.

D. Estrategias de procesamiento y uso de la información adquirida, propiamente dichas.

Incluyen:

- **Estrategias de atención,** dirigidas al control de la atención y a centrarse en la tarea.
- **Estrategias de codificación, elaboración y organización de la información:** controlan los procesos de reestructuración y personalización de la información, para integrarla mejor en la estructura cognitiva a través de tácticas como el subrayado, epigrafiado, resumen, esquema, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, etc.
- **Estrategias de repetición y almacenamiento,** que controlan los procesos de retención y memoria a corto y largo plazo, a través de tácticas como la copia, repetición, recursos mnemotécnicos, establecimiento de conexiones significativas, etc.

- **Estrategias de personalización y creatividad:** incluyen el pensamiento crítico, la reelaboración de la información, las propuestas personales creativas, etc.
- **Estrategias de recuperación de la información,** que controlan los procesos de recuerdo y recuperación a través de tácticas como ejercicios de recuerdo, de recuperación de la información siguiendo la ruta de conceptos relacionados, etc.
- **Estrategias de comunicación y uso de la información adquirida,** que permiten utilizar eficazmente la información adquirida para tareas académicas y de la vida cotidiana a través de tácticas como la elaboración de informes, la realización de síntesis de lo aprendido, la simulación de exámenes, auto-preguntas, ejercicios de aplicación y transferencia, etc.
- **Estrategias meta-cognitivas, de regulación y control:** se refieren al conocimiento, evaluación y control de las diversas estrategias y procesos cognitivos, de acuerdo con los objetivos de la tarea y en función del contexto. Integran:
 - **Conocimiento:** de la propia persona, de las estrategias disponibles, de las destrezas y limitaciones, de los objetivos de la tarea y del contexto de aplicación.
 - **Control:**
 - I. Estrategias de planificación: del trabajo, estudio, exámenes, etc.
 - II. Estrategias de evaluación, control y regulación: implican verificación y valoración del propio desempeño, control de la tarea, corrección de errores y distracciones, reconducción del esfuerzo, rectificaciones, auto refuerzo, desarrollo del sentimiento de auto eficacia, etc.

2.5. TÉCNICAS PARA LA ENSEÑANZA EN LA COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN

ORAL

Según Calderón, M. (1994), existen ciertas técnicas basadas en seguir una secuencia de actividades, las cuales se utilizan al momento de enseñar el idioma Inglés para la comprensión

y expresión oral:

1. Demostración

La maestra demuestra o pide a un estudiante que demuestre una serie de acciones. Se espera que los demás presten especial atención. Al principio, los estudiantes no tienen que hablar ni repetir las órdenes, pero pronto querrán participar porque las órdenes son fáciles de seguir y el lenguaje es claro y comprensible. Por ejemplo, la maestra ordena "Saquen una rodaja de pan" y los estudiantes repiten la oración y hacen la acción. "Ahora, úntenla con mantequilla de maní", y así sucesivamente hasta que arman y comen un emparedado imaginario.

2. Acción en grupo

Luego, la clase representa la serie mientras la maestra da las órdenes. Usualmente, este paso se repite varias veces para que los estudiantes incorporen la serie por completo antes de que se les pida que la produzcan.

3. Copia escrita

Se escribe una serie en la pizarra o en una lámina de papel para que los estudiantes puedan establecer relaciones entre las palabras orales y escritas mientras leen y copian (o incluso sustituyen ingredientes de su preferencia).

4. Repeticiones orales y preguntas

Después de que los estudiantes hayan realizado una copia escrita, deben repetir cada línea después de la maestra con atención en las palabras difíciles. Ellos formulan preguntas para aclarar dudas y la maestra señala detalles gramaticales como "*Yesterday we ate a half sandwich (Ayer comimos medio emparedado). Today we will eat a whole sandwich (Hoy vamos a comer un emparedado completo). ¿Observaron la diferencia entre ate (comimos) y eat (comer)? Yesterday we spread grape jelly, today we will spread orange jelly (Ayer untamos jalea de uvas, hoy vamos a untar jalea de naranjas).*

¿Observaron que el verbo spread (untar) no cambió? Digamos las palabras soap y soup. Digamos las palabras cheapy sheep".

5. Demostración de los estudiantes

Los estudiantes también pueden turnarse para leer la serie y representar las acciones. Mientras tanto, la maestra puede evaluar la comprensión y la producción oral de los estudiantes individualmente.

6. Actividades en grupo

Por último, los estudiantes trabajan en parejas o en equipos de cuatro para decir o leer las series. En equipos de cuatro, dos estudiantes dan las órdenes y dos responden físicamente. Mientras tanto, la maestra supervisa cada equipo y sugiere maneras de elaborar el vocabulario agregando palabras nuevas.

Éste es un ejemplo del proceso:

- Vayamos al zoológico. Abran la puerta y suban al automóvil.
- Enciendan el motor.
- Manejen hasta el zoológico.
- Estacionen el automóvil.
- Salgan del automóvil.
- Compren su boleto con un billete de \$5.00 dólares.
- Extiendan la mano para recibir el vuelto.
- Caminen hacia la entrada.
- Entreguen el boleto a la persona de la barrera.
- Abran la barrera y entren.
- Saluden a las jirafas.
- Caminen como las jirafas.
- Saluden a los monos.

- Rían como los monos.
- Saluden a los elefantes.
- Muevan la trompa como los elefantes.

2.6. ¿CUÁL ES LA MEJOR MANERA DE ENSEÑAR EL SEGUNDO IDIOMA?

Según American-Speech-Language-Hearing Association, existen varios factores que entran en juego al decidir qué método usar para la enseñanza del segundo idioma, esto incluye:

- El idioma que se hable en el hogar.
- Oportunidades de practicar el segundo idioma.
- El nivel de motivación del estudiante.
- El motivo por el que es necesario el segundo idioma (p. ej., para poder aprender en la escuela, para hablar con un amigo, o para el trabajo).

Se puede presentar el segundo idioma de distintas maneras:

- Según el ambiente (p. ej., sólo inglés en la escuela y sólo español en el hogar).
- Según el tema (p. ej., sólo francés durante las comidas y español durante las actividades escolares o del trabajo).
- Según el hablante (p. ej., la mamá habla sólo alemán y el papá habla sólo ruso).

La habilidad de la persona de utilizar el segundo idioma dependerá de la habilidad de la familia de hablar más de un idioma. Es importante que los padres y las personas al cuidado del niño puedan presentar un sólido modelo de lenguaje. Si la persona no puede usar el idioma correctamente, no debe enseñarlo. (American Speech-Language-Hearing Association, s.f.)

2.7 DIFERENCIA ENTRE ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE DE UN SEGUNDO IDIOMA

Hay una distinción importante hecha por los lingüistas entre la adquisición del lenguaje y el aprendizaje del idioma. Los niños adquieren el lenguaje a través de un proceso subconsciente durante el cual desconocen las reglas gramaticales. Esto es similar a la forma en que adquieren

su primer idioma. Se dan cuenta de lo que es y lo que no es correcto. Para adquirir el lenguaje, el alumno necesita una fuente de comunicación natural. Los jóvenes estudiantes que están en el proceso de adquirir el idioma inglés obtienen mucha práctica en las diferentes situaciones vivenciales que realizan. Adquieren fácilmente el idioma para comunicarse con sus compañeros de clase.

El aprendizaje de idiomas, por otro lado, no es comunicativo. Es el resultado de la instrucción directa en las reglas del lenguaje, en el cual, los estudiantes tienen conocimiento de manera consciente del nuevo idioma que están aprendiendo. Pueden, por ejemplo, llenar los espacios en blanco en una página de gramática. Sin embargo, las investigaciones han demostrado que conocer las reglas gramaticales no necesariamente tiene como resultado una buena expresión oral o escrita. Un estudiante que haya memorizado las reglas del idioma puede tener éxito en una prueba estandarizada del idioma inglés pero no puede hablar o escribir correctamente. (Haynes, s.f.)

2.8 AUTISMO

2.8.1 DEFINICIÓN

¿Qué es autismo? Si realizamos esta pregunta a cien personas, recibiremos probablemente cien respuestas diferentes. La mayor parte de los profesionales y padres con un niño autista, concuerdan que el autismo es una incapacidad de complejo desarrollo que afecta a los niños a una edad temprana, comúnmente en los primeros tres años de vida.

“Las personas con autismo tratan la información de manera diferente, piensan diferente.

Para saber qué es el autismo hay que hablar, sobre todo, de la tríada, porque existen tres factores que encontramos en todas las personas con autismo: las dificultades para la comprensión social, los problemas relativos a la comunicación y el lenguaje y el hecho de que esas personas tienen una imaginación diferente. Además, sólo hasta hace poco,

unos 10 años, se descubrió que hay personas que tienen una inteligencia muy elevada, pero diferente a la nuestra, que representa el tipo de autismo puro y que también es conocido como Síndrome de Asperger” (Entrevista con Theo Peeters en El Tiempo, experto en autismo)¹⁶

Podemos decir que el autismo es un Trastorno Generalizado del Desarrollo, o mejor conocido en inglés como: Pervasive Developmental Disorder (PDD) y es parte de un grupo distintivo de afecciones neurológicas caracterizadas por un mayor o menor impedimento en las habilidades del lenguaje y la comunicación, al mismo tiempo que los patrones restringidos de pensamiento y comportamiento. En este grupo, el Trastorno del Espectro Autista (TEA), o en inglés: Autistic Spectrum Disorder (ASD), es el más conocido (Willems, 2012). Los trastornos autistas se pueden dividir de la siguiente manera:

- Trastorno autista (Autismo Clásico)
- Trastorno de Rett
- Trastorno desintegrativo infantil
- Trastorno de Asperger
- Trastorno generalizado del desarrollo no especificado (PDD-NOS)¹⁷.

Los diferentes tipos de Trastornos Generalizados del Desarrollo no serán explicados en esta tesis. Sólo el Síndrome de Asperger, será tratado ampliamente y por lo tanto se dará una breve explicación de PDD-NOS, ya que este trastorno está muy cercano al síndrome de Asperger.

El Trastorno generalizado del desarrollo no especificado, es un trastorno con las características de la descripción general de los trastornos generalizados del desarrollo, que no

¹⁶ Laila Abu Shebab – “El autismo no es una enfermedad”: Theo Peeters (El Tiempo, 16 de mayo del 2011) http://www.eltiempo.com/vida-de-hoy/salud/ARTICULO-WEB-NEW_NOTA_INTERIOR-9369972.html

¹⁷ PDD-NOS: Pervasive Development Disorder Not Otherwise Specified

cumple los criterios en dos de las tres categorías diagnósticas: la interacción social recíproca, las habilidades de comunicación no verbal y los comportamientos, intereses y actividades estereotipadas. (Willems, 2012)

2.8.2. TEORÍAS DEL AUTISMO

Hay tres teorías prominentes cognoscitivas psicológicas, que explican el compartimiento que muestran niños con autismo:

- Teoría de la Mente
- Coherencia Central
- Función Ejecutiva

En el próximo esquema se explica las teorías en resumen:

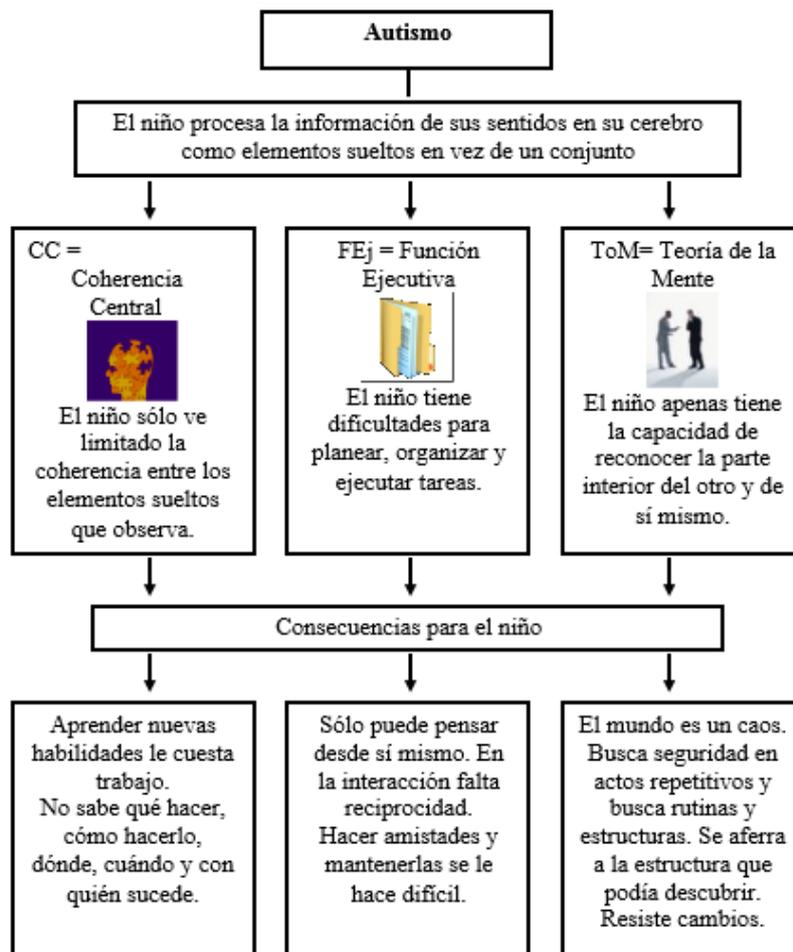


Imagen 1 Teorías de autismo (Bruin, 2009)¹⁸

¹⁸ Esquema extraído de: (Willems, 2012)

A. Teoría de la Mente o Cognición (ToM):

El concepto Teoría de la mente hace referencia a la capacidad de inferir con los estados mentales de otras personas (sus pensamientos, creencias, deseos, intenciones) y de usar esta información en lo que dicen, encontrar sentido a sus comportamientos y predecir lo que harán a continuación. Tener esta habilidad implica ser capaz de revelar los contenidos de la propia mente y la de los otros. (Frith & Happé, 1994a, p. 116) y (Baron-Cohen et al., 2007, p. 716)¹⁹

Es una habilidad que permite inferir lo que otros piensan (o creen o desean) de manera de poder explicar o predecir su comportamiento. La dificultad para inferir el contenido mental de otros se plantea como una de las características cognitivas centrales del espectro autista. La teoría del déficit mentalista sitúa como base de la explicación la alteración en la capacidad cognitiva de realizar meta-representaciones. (Palomo & Belinchón, 2006)

Baron-Cohen, Leslie y Frith (1985) establecieron la hipótesis de que las personas con autismo no cuentan con una teoría mental. Esta teoría explica la tríada de alteraciones sociales, de comunicación y de imaginación.

Hay que tener en cuenta que una de las características de las personas con TEA (Trastornos del Espectro Autista) es la dificultad que tienen para predecir los cambios que ocurren en el medio social; muchas veces tienen conductas extrañas debido a sus dificultades para leer la mente. (Frith, 1989, p. 4)²⁰

B. Coherencia Central (CC):

La coherencia central se refiere a la tendencia natural de procesar la información que ingresa en su contexto, es decir, de organizar la información en significados de mayor nivel, a

¹⁹ [Texto original] “The ability to understand that a person has feelings, thoughts and beliefs and the ability to attribute such independent mental states to self and others in order to explain and predict behavior.”

²⁰ Frith, U. (1989) *Autism: Explaining the enigma*. Basil Blackwell Ltd., Oxford.

menudo a expensas de la memoria de los detalles. En otras palabras: tener una visión global y darle el significado correcto, es decir: de ver el ambiente como un conjunto de todo lo que sucede adentro, incluso las personas y la comunicación y dar el significado correcto a eso. (Frith, 1989, p. 101) y (Frith, 1994a, p. 121)²¹

La teoría de la Coherencia Central postula dificultades para integrar la información y, en general, un estilo cognitivo caracterizado por la tendencia al procesamiento local o de detalles y la dificultad para elaborar representaciones significativas globales a niveles tanto perceptivos como cognitivos. (Palomo y Belinchón, 2006)

Esta teoría, nos dice que los niños autistas son buenos prestando atención a los detalles, pero para integrar información no. Pues se cree que esta característica puede proveer desventajas en el procesamiento rápido de información, y tal vez se deba a las deficiencias en la conectividad de diferentes partes del cerebro.

C. Función Ejecutiva (FEj):

Las funciones ejecutivas engloban un rango de capacidades de alto nivel necesarias para el control de acciones, especialmente en contextos o situaciones nuevas. La planificación y monitoreo del comportamiento, el cambio de set, la inhibición de acciones automáticas y el sostenimiento de la información en memoria de trabajo, se incluyen entre las funciones ejecutivas. En otras palabras: planear y organizar tareas y tener la habilidad de conmutación y ser flexible en eso, es decir, cuales tareas se suceden y como se tienen que realizar. (Ozonoff et al., 1991, p. 1083 y 1100)²²

²¹ [Texto original] “The normal operation of central coherence compels us human beings to give priority to understanding meaning.” “The need to slot information into a larger context.”

²² [Texto original] “Executive functions include behaviors such as planning, impulse control, inhibition of prepotent but irrelevant responses, set maintenance, organized search and flexibility of thought and action.” “Typical executive function deficits are: perseveration, planning difficulties and impulsivity.”

La teoría del déficit ejecutivo plantea que el déficit central no es ni cognitivo ni general (es decir, es más básico y no afecta sólo al procesamiento de la información social), afectando solamente a un conjunto de procesos necesarios para controlar y regular la acción tales como la planificación, inhibición, flexibilidad, memoria de trabajo, generatividad y monitorización. (Palomo y Belinchón, 2006)

Las personas con TEA procesan la información en su cerebro de manera distinta a los demás. Observan en una manera fragmentada y no ven la coherencia.

2.9 SÍNDROME DE ASPERGER

La palabra Autismo viene de la palabra griega “Autos”, que significa “mismo”. En 1911, un psiquiatra suizo llamado Eugen Bleuler, usó por primera vez la palabra “autista” para escribir la retirada social de algunos de sus pacientes esquizofrénicos.

La diferencia del síndrome de Asperger con el autismo, se puede diferenciar con las siguientes citas de Attwood y Grandin:

“Niños que sufren del síndrome de Asperger tienen menos problemas de hablar y muchas veces se ubican en una media inteligente más elevada o alta. De hecho, estos niños generalmente no tienen las incapacidades relacionadas con el autismo, pero se les hace difícil igual que los niños con autismo.” (Grandin, 2006 en Baso, 2008, p. 3)²³

Attwood (2007 en Baso, 2008, p. 3), “ve al síndrome de Asperger como una diferente manera de enfocar la vida, una que está dominada por la persecución de la verdad y

²³ [Texto original] “Children suffering from AS have fewer problems with speaking and are often of average, or above average, intelligence. Indeed, these children do not usually have the accompanying learning disabilities associated with autism, but find the same things difficult as children with autism.” (Grandin T. (2006). *Pensare in immagini e alter testimonianze della mia vita di autistica*, Trento: Erickson).

conocimiento.”²⁴ En general se podría decir que el síndrome de Asperger es una forma ligera del autismo.

El síndrome de Asperger es nombrado así por el pediatra austriaco Hans Asperger. (Attwood, 2001, p. 3), quién publicó en 1944 su tesis doctoral sobre sus observaciones de cuatro niños que tenían dificultades para integrarse socialmente. Ellos mostraron un modelo fijo de habilidades y comportamientos, que por lo general afectaba a varones. Aunque su inteligencia parecía ser normal, los niños mostraron habilidades cognitivas anormales y de lenguaje, carecían de habilidades de comunicación no verbales, no podían mostrar empatía por los demás, y eran torpes físicamente. Su forma de hablar era inconexa o demasiado formal, y el interés absorbente en un solo tema dominaba sus conversaciones. El Dr. Asperger llamó a la afección ‘psicopatía autista’ y la describió como un trastorno de la personalidad principalmente marcado por el aislamiento social. (Attwood, 2001, p. 16)

En 1981, Lorna Wing, un médico inglés, publicó una serie de estudios de casos de niños que mostraban síntomas similares al comportamiento y las comparó con las que describió el Dr. Asperger, lo que nombró síndrome de ‘Asperger’, y fue hasta ahora que se dio a conocer internacionalmente el trabajo del Dr. Asperger. (Attwood, 2001, p. 16)

Las características principales del síndrome según Attwood (2001, p. 15) son una carencia de habilidades sociales, una capacidad limitada para llevar una conversación recíproca y de intereses limitados. Algunas subcaracterísticas que muestran niños con el síndrome, son la preocupación inusual con un objeto en particular, que toman las expresiones y figuras retóricas literalmente, que tienen una excelente memoria a largo plazo si se trata de un tema que les interesa pero con dificultades de aprendizaje específicas.

²⁴ [Texto original] “Attwood looks on AS as a different way of approaching life, one that is dominated by the pursuit of truth and knowledge.” (Attwood T. (2007). *Guida alla Sindrome di Asperger. Diagnosi e caratteristiche evolutive*, Trento: Erickson.)

El Dr. Leo Kanner, también publicó una descripción de síntomas similares usando el mismo término ‘autista’ al mismo tiempo que Hans Asperger publicó su tesis doctoral. “Tanto Kanner como Asperger describieron niños con capacidades sociales defectuosas, quienes no pueden comunicar y desarrollan intereses limitados.” (Attwood, 2001, p. 16)²⁵

Los criterios del diagnóstico de Dr. Kanner (Atwood, 2001, p. 17) establecieron una imagen del autismo clásico: una carencia notable a reaccionar ante otras personas y problemas graves con el idioma. Pero el estudio realizado por Lorna Wing (Burgoine y Wing, 1983 en Attwood, 2001, p. 17)²⁶ tuvo más relación con la descripción de Hans Asperger por las habilidades de lenguaje de los niños, y describió las características principales del síndrome de Asperger como:

- Carencia de empatía.
- Interacción ingenua, inadaptada y limitada.
- Ser poco capaz o incapaz de establecer amistades.
- Forma de hablar pedante y repetitivo.
- Comunicación no verbal defectuosa.
- Estar completamente absorto en ciertos asuntos.
- Movimientos torpes y mal coordinados, una postura extraña.

2.9.1 DIAGNÓSTICO DEL SÍNDROME DE ASPERGER

A partir de los noventas, el síndrome de Asperger es considerado como una variante de autismo, como un trastorno generalizado del desarrollo. Al ser agregado en los manuales diagnósticos de WHO y APA²⁷, se convierte en una enfermedad con diagnóstico diferente. (Willems, 2012)

²⁵ [Texto original] “Both Kanner and Hans Asperger described children with inadequate social skills who can not communicate and develop limited interest.”

²⁶ Burgoine, E. and Wing, L (1983) 'Identical triplets with Asperger's Syndrome'. *British Journal of Psychiatry*, 143, pp. 261-265.

²⁷ Abreviaturas del Inglés: World Health Organization (WHO) y American Psychiatric Association (APA)

Para emitir un diagnóstico de Asperger, hay dos fases: una lista de evaluación y una investigación diagnóstica. La lista de evaluación, de las cuales una de ellas fue desarrollada por Attwood (Garnett y Attwood, 1995 en Attwood, 2001, p. 18)²⁸, sirve para reconocer el comportamiento y cualidades de niños en la edad de la escuela primaria que puedan indicar tener el síndrome de Asperger y consiste de las siguientes categorías, con algunos ejemplos:

A. Habilidades sociales y emocionales:

- No sabe cómo jugar con otros niños.
- No hacer contactos sociales.
- Carencia de empatía, es decir, comprensión de sentimientos de otros.
- No entender las reglas sociales o códigos de comportamiento.
- No darse cuenta de que otros no piensan o sientan lo mismo que él.

B. Habilidades comunicativas:

- Tomar expresiones literales.
- Entonación extraña de la voz o forma de hablar formal.
- Tener dificultad de seguir con una conversación.
- No hacer contacto con los ojos.
- No le interesa su opinión.

C. Habilidades cognitivas:

- Leer para tener información, no le interesa la ficción.
- Tener buena memoria de hechos.
- No poder jugar bien 'imaginando'.

D. Intereses especiales:

- Fascinación por solo un tema.

²⁸ Garnett, M.S. and Attwood, A.J. (1995). *The Australian Scale for Asperger's Syndrome*. Paper presented at the 1995 Australian National Autism Conference. Brisbane, Australia.

- Se estresa cuando cambias la rutina diaria.
- Tener hábitos o rituales.

E. Motricidad:

- Estar torpe.
- Tener una postura extraña cuando corre.

F. Otras características:

- Tener miedo de sonidos y roces.
- Empezar a hablar tarde.
- Tener el hábito de mecerse cuando se preocupa.
- Estar insensible por dolores generales.

La investigación diagnóstica (Attwood, 2001, p. 22) se enfoca en los siguientes aspectos específicos:

- ✓ Aspectos pragmáticos del idioma (la lengua en el contexto social).
- ✓ Habilidades cognitivas (en el campo de razonar y aprender).
- ✓ Preocupaciones del niño (reacción a cambios en la vida diaria).
- ✓ Motricidad.
- ✓ Señales de miedo, depresión o un trastorno de déficit de atención.

Existen 2 listas reconocidas con criterios para diagnosticar al síndrome de Asperger; formulados por comités de expertos internacionales: (Attwood, 2001, p. 24)

- Clasificación Internacional de Enfermedades (ICD-10), Organización Mundial de la Salud (1992).
- Manual de Diagnóstico y de Estadístico de Trastornos Mentales IV (DSM-IV), Asociación Psiquiátrica Americana (1994).

■ **Criterios para el diagnóstico de F84.5 Trastorno de Asperger [299.80]**

- A. Alteración cualitativa de la interacción social, manifestada al menos por dos de las siguientes características:
- (1) importante alteración del uso de múltiples comportamientos no verbales como contacto ocular, expresión facial, posturas corporales y gestos reguladores de la interacción social
 - (2) incapacidad para desarrollar relaciones con compañeros apropiadas al nivel de desarrollo del sujeto
 - (3) ausencia de la tendencia espontánea a compartir disfrutes, intereses y objetivos con otras personas (p. ej., no mostrar, traer o enseñar a otras personas objetos de interés)
 - (4) ausencia de reciprocidad social o emocional
- B. Patrones de comportamiento, intereses y actividades restrictivos, repetitivos y estereotipados, manifestados al menos por una de las siguientes características:
- (1) preocupación absorbente por uno o más patrones de interés estereotipados y restrictivos que son anormales, sea por su intensidad, sea por su objetivo
 - (2) adhesión aparentemente inflexible a rutinas o rituales específicos, no funcionales
 - (3) manierismos motores estereotipados y repetitivos (p. ej., sacudir o girar manos o dedos, o movimientos complejos de todo el cuerpo)
 - (4) preocupación persistente por partes de objetos
- C. El trastorno causa un deterioro clínicamente significativo de la actividad social, laboral y otras áreas importantes de la actividad del individuo.
- D. No hay retraso general del lenguaje clínicamente significativo (p. ej., a los 2 años de edad utiliza palabras sencillas, a los 3 años de edad utiliza frases comunicativas).
- E. No hay retraso clínicamente significativo del desarrollo cognoscitivo ni del desarrollo de habilidades de autoayuda propias de la edad, comportamiento adaptativo (distinto de la interacción social) y curiosidad acerca del ambiente durante la infancia.
- F. No cumple los criterios de otro trastorno generalizado del desarrollo ni de esquizofrenia.

Imagen 2 Criterios para el trastorno de Asperger (DSM-IV, 1995)²⁹

²⁹ Imagen obtenida de: (Willems, 2012)

2.9.2 PROBLEMAS DE APRENDIZAJE EN GENERAL DEL NIÑO AUSTISTA – SÍNDROME DE ASPERGER

Ya que nos enfocamos en el aprendizaje del idioma inglés en niños con el síndrome de Asperger, es con este fin que incluimos la siguiente información que se dedica primero en los problemas de aprendizaje generales, fijándose en mayor parte en el desarrollo del idioma. Primero describimos las creencias acerca del aprendizaje en general y cómo se ve esto reflejado en el desarrollo del idioma. En base a esto, hacemos una comparación con las diferentes teorías del autismo explicadas anteriormente y cómo pueden utilizarse para que puedan ayudar en un mejor aprendizaje. Además, mostraremos diferentes pruebas de ciertos investigadores señalando las capacidades e incompetencias. Al final brindaremos información sobre un programa de educación especial que trata de involucrar algunas de estas creencias en su sistema educativo.

2.9.2.1 PROBLEMAS DE APRENDIZAJE GENERALES Y EL DESARROLLO DEL IDIOMA

En el libro “Autism: Explaining the Engima” de Frith, se aprecia que la manera de ver el autismo hoy en día es muy diferente a cómo se percibió cuando fue descrito por primera vez: “Hoy en día, la etiqueta síndrome de ‘Asperger’ se inclina a estar reservado para los niños autísticos poco frecuentes, inteligentes y muy verbales, casi normales.” (Frith, 1989, p. 8)³⁰

Frith (1989, pp. 8-10) lo explica a través de una comparación entre los criterios de Dr. Kanner y Dr. Asperger:³¹

³⁰ [Texto original] “Nowadays, the label ‘Asperger’s syndrome tends to be reserved for the rare intelligent and highly verbal, near-normal autistic child.”

³¹ [Texto original]

Kanner:

1. Autistic Aloneness
2. Desire for sameness (repetitious)
3. Islets of ability (vocabulary, excellent memory)

Asperger:

Tabla 2 Comparación de criterios entre Kanner y Asperger

Kanner	Asperger
Soledad Autística	No hay contacto visual y poco expresión facial / áreas de interés aisladas/ sigue sus impulsos.
Deseo de monotonía (repetitivo)	Movimientos estereotípicos / no está enfocado en aprender de adultos o profesores.
Islotes de capacidad (vocabulario, excelente memoria)	Uso de lenguaje anormal y poco natural: creaciones de palabras originales/ excelente habilidad de pensamiento lógico abstracto.

Conforme a las investigaciones del Dr. Kanner y el Dr. Asperger, Frith (1989, p. 12) comenta que “un criterio importante para el diagnóstico hoy en día se refiere a la discapacidad en la lengua y en la comunicación”³² ya que se inclina a ser la causa más frecuente para una referencia clínica primordialmente. Sin embargo, Asperger creyó “en el poder de la educación y las posibilidades de la compensación por una deficiencia” (Frith 1989, pp. 14-15)³³

Conforme a Frith (1989, p. 120) la comprensión de una lengua consiste de 4 categorías:

- Fonología (lenguaje)
- Sintaxis (gramática)
- Semántica (significado)
- Pragmática (comunicación)

-
1. No eye contact and little facial expression/ Isolated areas of interest/ follow own impulses
 2. Stereotypic movements/ not geared towards learning from adults or teachers
 3. Abnormal/ unnatural use of language → original word creations / excellent ability of logical abstract thinking

³² [Texto original] “An important criterion for diagnosis today concerns impairments of language and communication”

³³ [Texto original] Asperger’s “belief in the powers of education and the possibilities of compensation for a deficiency”

Según Frith, los niños con el diagnóstico de Asperger por lo general son buenos en la sintaxis, pero fallan en la semántica por cambios sutiles de significados (por ejemplo ironía contra literal y detalle contra contexto). Frith (1989, p. 122) explica esto a través de una comparación entre una discapacidad de comunicación y una discapacidad de idioma, nombrando peculiaridades de idioma:

- **Ecolalia:** comprender un mensaje contra transmitirlo. (Frith 1989, p. 124)³⁴
- **Lengua metafórico:** aprendizaje asociativa verbal = aprendizaje de lengua típico de niños con autismo (Frith 1989, p. 125)³⁵ → comentarios y expresiones idiosincráticas: basados en asociaciones únicas con experiencias específicas y falta de necesidad de compartir el contexto. (Frith 1989, p. 126)³⁶
- **Inversión de los pronombres Yo y Tú:** dificultades con formas verbales = no es un problema gramatical, pero es un problema de saber cuándo usar qué forma verbal, igual a los términos relativos de tiempo y espacio como por ejemplo aquí y ahí. (Frith 1989, p. 127)³⁷ → Consecuencias, no causas de las fallas de comunicación. (Frith 1989, p. 127)³⁸

En el libro de Frith de “Autism and Asperger Syndrome” de 1991, Frith se explica más en detalle cómo observaron los Drs. Asperger y Kanner la lengua y el aprendizaje de ella en los niños con autismo.

Según lo que descubrieron ellos, los niños con autismo solo pueden ser originales y su discapacidad es lo que les complica asimilar y aprender conocimiento de adultos. Esto es más

³⁴ [Texto original] “Echoing = understanding a message vs. transmitting it”

³⁵ [Texto original] “Metaphorical language = associative verbal learning = typical of language learning of autistic children”

³⁶ [Texto original] “Idiosyncratic remarks and expressions: based on unique associations with specific experience and lack of need to share context”

³⁷ [Texto original] “Reversal of pronouns I and You: difficulty with tenses = not a grammatical problem, but a problem of knowing when to use which tense, same as relative terms for time and space, such as this/ that, here/ there”

³⁸ [Texto original] “Consequences, not causes of communication failure”

claro en la producción de idiomas, en que son muy creativos y originales lingüísticamente. (Frith 1991, p. 70) El Dr. Asperger en particular enfatizaba la originalidad del lenguaje idiosincrático: “sus frases y palabras originales son más que nada caracterizadas por la ignorancia del oyente de la habilidad de comprender el significado y en particular, la razón de su uso.” (Frith 1991, p. 71)³⁹

En el mismo libro de 1991, Frith también se refiere hacia una investigación de Lorna Wing, quien también comparó las descripciones de los autores Kanner y Asperger. Algunas similitudes que descubrió acerca del uso del idioma eran “la inversión de los pronombres, la tendencia de inventar palabras y el uso de la lengua en una manera idiosincrática.” (Frith 1991, p. 96)⁴⁰ Pero también comentó que los dos autores mencionaron “habilidades especiales, en contraste con los problemas de aprendizaje en otras áreas, especialmente capacidades con números y buena memoria de rutina.” (Frith 1991, p. 96)⁴¹

Refiriéndose a la creencia de Asperger del poder de la educación y las posibilidades de la compensación por una deficiencia (Frith, 1989), Frith sugiere nuevas formas de enseñanza en vez de los métodos tradicionales (Frith 1989, p. 182). De igual forma, un libro más reciente de Frith (2005), con nuevas investigaciones acerca de tratamientos de autismo, describe que la disfunción neurológica nunca desaparece pero que sí se puede compensar por aprender reglas deliberadas y explícitas, y así, aumentar previsibilidad que tiene que ver con la teoría de la mente. Comenta que funciona aprender compensando, pero que está basado en rutina. (Frith 2005, p. 275).

³⁹ [Texto original] “The original words and phrases produced by autistic children are more often than not characterized by a disregard for the listener’s ability to comprehend their meaning, and particularly the reason for their use.”

⁴⁰ [Texto original] “the reversal of pronouns;... the tendency to invent words and to use language in idiosyncratic ways”

⁴¹ [Texto original] “Special abilities, in contrast to learning problems in other areas, especially skill with numbers and good rote memory”

En diferentes libros y artículos hablan en referencia a la teoría de la mente de “ceguedad de la mente” o “mentalizing”. La teoría de la mente es, como ya fue mencionado, la habilidad de atribuir pensamientos, intenciones, sentimientos e ideas a sí mismo y a otros. (Frith 2005, p. 7)

El concepto “mentalizing” es una aclaración de las deficiencias sociales y problemas de comunicación del autismo, porque habla de la incapacidad de desvincular representaciones de la realidad. En otras palabras, la capacidad de predecir compartimientos y evaluar estados mentales. (Frith 2005, p. 9) De acuerdo con la explicación del autismo de Frith (1989), la ausencia de la teoría de la mente, procura la carencia del “conocimiento de la existencia de la mente” (Frith 1989, p. 166)⁴², es decir, el sentido del comportamiento e intenciones. Esta deficiencia ocasiona la “incapacidad de leer entre las reglas” y los malentendidos, que es típico para el autismo. (Frith 1989, p. 172)⁴³

También, Lorna Wing refiere a la teoría de la mente como una tríada de discapacidades entre lo social, comunicación y pretensión, que provocan problemas en la lengua por la semántica de los estados mentales y problemas de aprendizaje, que se refiere a la habilidad de leer entre las reglas. (Frith 1989, p. 173) En el mismo libro, Frith menciona que el trastorno de procesar información causa la comprensión literal: “niños autísticos no aspiran a coherencia en su interpretación de input” (Frith 1989, pp. 178-179)⁴⁴

Acerca de la teoría de la mente, varios investigadores creyeron que se puede compensar por aprender igual que las otras dos teorías de autismo que están relacionadas, por ejemplo: la teoría de la coherencia central, que explica que “las percepciones son partes de información fragmentadas, que no se puede juntar como un patrón sensato.” (Frith 2005, p. 222)⁴⁵ Esto

⁴² [Texto original] “awareness of existence of mind”

⁴³ [Texto original] “inability to read between the lines”

⁴⁴ [Texto original] “autistic children don’t strive for coherence in their interpretation of input”

⁴⁵ [Texto original] “sensations are fragmented pieces of information that can’t be combined into a meaningful pattern”

refiere que niños con SA tienen una “preferencia para procesar información en un estilo orientado en detalles.” (Frith, 2005)⁴⁶ Así mismo, la teoría de función ejecutiva, que se refiere a la ausencia de control, restringe la organización. Una “deficiencia de funciones ejecutivas es la causa de conductas tópicas, pero una estructura externa produce mejoramiento.” (Frith, 2005)⁴⁷ También la supervisión en el aprendizaje, como trucos mnemotécnicos y aprendizaje asociativo para la memoria mecánica, ayuda en las funciones ejecutivas. (Frith 2005, pp. 272-273)

2.9.2.2 HABILIDADES E INCAPACIDADES: APRENDIZAJE COMPENSATORIO

Ya viendo las teorías mencionados al principio de este capítulo más en detalle, refiriéndose a los problemas de aprendizaje de la lengua, se explican las dificultades y cómo sobrepasar los obstáculos del aprendizaje, utilizando las habilidades e incapacidades encontradas en las siguientes pruebas.

Una prueba con cadenas de palabras (Hermelin and O’Connor, 1970 en Frith 1989, p. 92)⁴⁸ mostró que niños sin trastornos podían recordar mejor una frase correcta con sentido y estructura en vez de cadenas de palabras arbitrarias, por la dependencia del contexto. Los niños autistas eran menos inclinados que los otros niños para reordenar frases revueltas a algo más gramatical, porque no tienen la necesidad de un patrón coherente. Eso tiene que ver con el “trastorno intelectual en el autismo: una deficiencia de comprensión verbal, es decir, la habilidad de tomar en cuenta el contexto es algo que podemos considerar natural en niños normales, pero no en niños autistas”. (Frith, 1989, p. 89)⁴⁹

⁴⁶ [Texto original] “preference for detail-oriented style of information processing”

⁴⁷ [Texto original] “tekort executieve functies is oorzaak stereotiepe gedragingen, maar externe structuur zorgt voor verbetering”

⁴⁸ Hermelin, B. & O’Connor, N. (1970). *Psychological experiments with autistic children*. London: Pergamon Press.

⁴⁹ [Texto original] “intellectual **dysfunction** in autism: deficit verbal comprehension → the ability to take account of CONTEXT is what we can take for granted in normal children, but not in autistic children”

En otra prueba, de figuras insertadas, donde los niños tenían que localizar figuras escondidas (por ejemplo un triángulo) entre un dibujo sensato más grande, los niños autísticos obtuvieron 21 correctos del resultado máximo de 25 y los otros niños 15 o menos. Esta habilidad de negar el contexto de los niños con autismo tiene que ver con la teoría de la coherencia central, otros niños tienen “dificultades para encontrar las figuras escondidas por el ‘predominio abrumador del conjunto’”⁵⁰, pero los niños autísticos no tienen la prioridad de entender el significado. (Frith, 1989, p. 101)

Lo mismo sucedió en una prueba de un diseño de bloques, que requería partir en pedazos dibujos lineales entre unidades lógicas para que se puedan utilizar bloques individuales y así, lograr el diseño original de las partes separadas. Sujetos autísticos mostraron rendimiento superior comparado a los grupos de control y sus aptitudes en este ejercicio resultaron de una habilidad mayor para dividir el diseño. Shah and Frith (1993, en Frith & Happé 1994, p. 122), “basándose en la teoría de la coherencia central, sugerían que la ventaja de los sujetos autísticos se debe específicamente a su habilidad de ver partes sobre conjuntos”⁵¹.

Ahora, en una prueba de frases donde el significado de ciertas palabras cambian por el contexto de la frase, Frith and Snowling (1983, en Frith & Happé 1994, p. 124) “predijeron que ese tipo de desambiguación contextual iba a ser problemático para personas con autismo”⁵². La prueba consistía de pronunciar las palabras correctas conforme al significado de la frase entera, es decir, apropiada al contexto. La cantidad de las palabras leídas con la pronunciación apropiada contextualmente variaba de 5 a 7 de 10 para los niños autísticos, quienes tenían la

⁵⁰ [Texto original] Gottschaldt, 1926 en Frith & Happé (1994, p. 122) “difficulty of finding embedded figures to the overwhelming “predominance of the whole””

⁵¹ [Texto original] “suggested, on the basis of the central coherence theory, that the advantage shown by autistic subjects is due specifically to their ability to see parts over wholes” (Shah, A. & Frith, U. (1993) Why do autistic individuals show superior performance on the Block Design task? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, pp. 1351-1364)

⁵² [Texto original] “predicted that this sort of contextual disambiguation would be problematic for people with autism” (Frith, U. & Snowling M. (1983) Reading for meaning and reading for sound in autistic and dyslexic children. *Journal of Developmental Psychology*. I, pp. 329-342)

tendencia de dar la pronunciación más común a pesar del contexto de la frase. En contraste, los otros niños leyeron entre 7 y 9 de los 10 homógrafos en una forma contextualmente determinada. “Estos resultados sugieren que niños autísticos, aunque excelentes en descifrar palabras sencillas, eran discapacitados cuando señales contextuales tenían que ser utilizados”. (Frith & Happé 1994, p. 124)⁵³ Eso también demostró su inhabilidad relativa de contestar preguntas comprensivas y de llenar los orificios en un texto de un cuento de la misma prueba.

Por último, Baron-Cohen, Colle & Hill (2007) hicieron un experimento de creencia falsa (FB= False Belief), que era basado en el experimento más conocido como “Sally and Anne”. En la versión más usada de esta prueba, un niño participante mira que un investigador pone un objeto en ubicación A.

Otro niño que observó este acto entonces sale del cuarto y el investigador mueve el objeto a la ubicación B. El investigador en este momento pregunta al participante donde buscará el otro niño por el objeto cuando regresa. El participante pasará la prueba si indica que el niño buscará el objeto en ubicación A, ya que esto sugiere que el participante entiende que otros pueden tener una creencia que es diferente a la realidad. (Wimmer & Perner, 1983 en Baron-Cohen, Colle & Hill, 2007, p. 716)⁵⁴. “Niños con autismo han mostrado tener una deficiencia en diferentes versiones de tareas de creencias falsas” (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985; Leslie & Frith, 1988 en Baron-Cohen, Colle & Hill, 2007, p. 716)⁵⁵

El experimento de Baron-Cohen, Cole & Hill (2007) permite aprobar específicamente la hipótesis de la teoría de la mente de autismo, así como la concepción de la independencia de

⁵³ [Texto original] “This finding suggested that autistic children, although excellent at decoding single words, were impaired when contextual cues had to be used”

⁵⁴ Wimmer H. & Perner J. (1983) Beliefs about beliefs. Representation and constraining functions of wrong beliefs in young children’s understanding of deception. *Cognition*, 13, pp. 103–128.

⁵⁵ [Texto original] “Children with autism have shown to have a consistent deficit on different versions of FB tasks” (Leslie, A. M., & Frith, U. (1988) Autistic children’s understanding of seeing, knowing, and believing. *British Journal of Developmental Psychology*, 6, pp. 315–324.)

la lengua de la teoría de la mente por usar un test de la teoría de la mente no verbal tanto con niños con autismo, como niños con “trastornos de lenguaje” (SLI= Specific Language Impairment) con niveles de habilidades muy bajos de lenguas. El grupo de control eran niños con un desarrollo normal.

La tarea de creencia falsa fue presentada como ‘un juego de esconder y encontrar’ y requería muy poca instrucción verbal o respuestas verbales. El procedimiento involucraba una serie de pruebas iniciales para dominar los requerimientos generales de la tarea (desplazamiento visible, desplazamiento invisible, ignora los marcadores del comunicador) y después tres pruebas de la versión no verbal de creencia falsa (tarea de cambiar ubicación). Y por último dos condiciones de control; de creencia verdadera, para asegurar que los niños no supusieran que el comunicador siempre estaba equivocado cuando había un cambio, o cuando salía del cuarto (condición de control).

La expectativa “del test de creencia falsa no verbal era que se podría distinguir niños con autismo vs. niños con “trastornos de lenguaje”, incluso si ambos tenían un nivel de lenguaje muy bajo”⁵⁶. En particular, el pronóstico era “que niños con autismo con bajos niveles de lenguaje mostrarían un trastorno específico en la condición de creencia falsa pero no en la condición de control”⁵⁷. Igual la expectativa era “que los niños con trastornos de lenguaje iban a rendir significativamente mejor que niños con autismo en esa tarea, mostrando que el entendimiento de creencia falsa es hasta cierto punto independiente de la habilidad de lenguaje”⁵⁸ (Baron-Cohen, Colle & Hill 2007, p. 718).

⁵⁶ [Texto original] “this non-verbal FB test would distinguish children with autism vs. children with SLI, even if both had very low levels of language”

⁵⁷ [Texto original] “that children with autism with low language levels would show a specific impairment in the FB condition but not in the control conditions”

⁵⁸ [Texto original] “that children with SLI would perform significantly better than children with autism on this task, showing that FB understanding is to some extent independent from language ability”

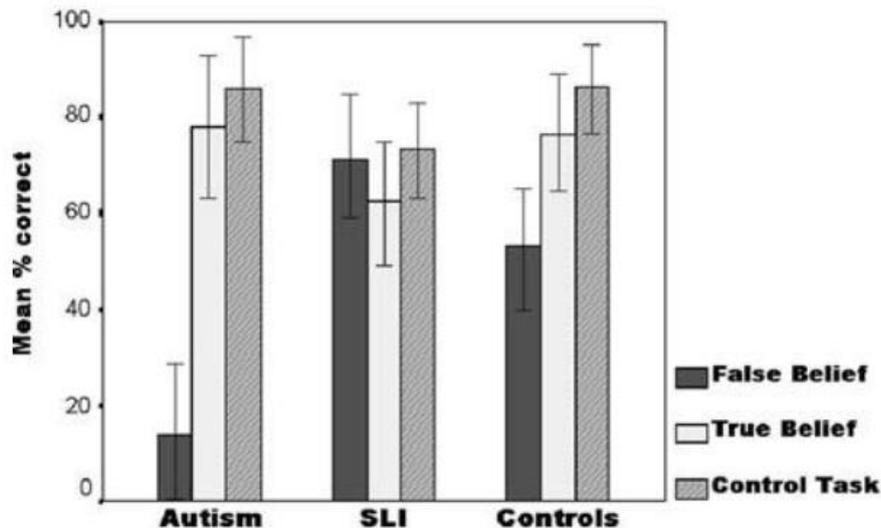


Imagen 3 Rendimiento de los grupos en las tres condiciones: proporción de las respuestas correctas (Baron – Cohen, Colle & Hill, 2007, p. 721)

Un análisis de los resultados del experimento muestra que “la diferencia significativa entre los grupos en las creencias falsas es por motivo del rendimiento bajo del grupo de autismo”⁵⁹, confirmando el trastorno de la teoría de la mente en niños con autismo. Además, “los niños con “trastornos de lenguaje” en este experimento proporcionan evidencia para una separación entre la competencia de sintaxis y la teoría de la mente”⁶⁰, por su mejor rendimiento en la tarea de creencia falsa, incluso con sus habilidades de lenguaje muy abajo del promedio. Por consiguiente, “se puede concluir que la experiencia en conversación no es esencial para el desarrollo de la teoría de la mente”⁶¹ (Baron – Cohen, Colle & Hill, 2007, p. 721).

Según las teorías de diferentes investigadores y los resultados de las pruebas mencionadas anteriormente, se pueden resumir las habilidades e incapacidades para encontrar una forma de aprendizaje compensatorio de acuerdo a la creencia del Dr. Asperger:

⁵⁹ [Texto original] “the significant difference between groups in the FB is due to the low performance of the group with autism”

⁶⁰ [Texto original] “the children with SLI in the current study also provide evidence for a dissociation between syntax competence and ToM”

⁶¹ [Texto original] “can conclude that conversational experience is not essential for ToM development”

Tabla 3 Resumen de habilidades e incapacidades, las teorías relacionadas y su respectivo aprendizaje compensatorio

Habilidad	Incapacidad	Ejemplo	Aprendizaje compensatorio	Teoría
Sintaxis	Semántico / Significado	Ironía (leer entre las reglas) contra comprensión literal	Aprender reglas explícitas, aumentar previsibilidad	<i>Teoría de la mente</i>
Detalles / Partes	Contexto / Conjunto	Palabras sencillas contra palabras en contexto	Procesar información orientada en detalles	<i>Coherencia central</i>
Memoria mecánica / de rutina	Aprendizaje específico de temas que no les interesa	Números y hechos contra generatividad y flexibilidad	Estructura externa, aprender asociativa, trucos mnemotécnicos	<i>Función Ejecutiva</i>

2.9.3 TEACCH: PROGRAMA DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Como sugirió Frith en su libro de 1989, basado en lo que el Dr. Asperger creía, del poder de la educación, nuevas formas de enseñanza en lugar de los métodos tradicionales, como por ejemplo aumentar la previsibilidad, puede ayudar en compensar las deficiencias para niños con autismo.

TEACCH⁶² es un programa de educación especial desarrollado a principios de 1970 por el psicólogo Eric Schopler y sus compañeros en la Universidad de North Carolina. En la actualidad es utilizado en varias escuelas. TEACCH usa un enfoque llamado “Structured Teaching”, el cual enfatiza un ambiente de aula muy estructurado y previsible, además del uso de aprendizaje visual que es un punto fuerte para muchas personas con autismo.

El método TEACCH es una forma de enseñanza más individualizada que ofrece más estructura y claridad a los alumnos. Varias escuelas especializadas basan su enseñanza en los principios de TEACCH.

⁶² **TEACCH:** Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children. Traducción al español: Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y Trastornos Relacionados.

Un aula típica de TEACCH tiene áreas separadas y definidas para cargas como trabajo individual, actividades de grupo y jugar. Las lecciones se enfocan al uso de apoyo visual, por ejemplo los profesores usan imágenes para comunicar los esquemas y así ayudar a los estudiantes en la transición entre actividades.

El enfoque de TEACCH está basado en el respeto de “la cultura de autismo”. Abraza a la filosofía que gente con autismo tiene “características que son diferentes pero no necesariamente inferior a los demás”⁶³.

2.9.4 EL SÍNDROME DE ASPERGER Y EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

Al inicio hablamos sobre lo que es el autismo, la historia, las diferentes teorías y qué es el Asperger en específico. Al final mencionamos los problemas generales de aprendizaje, enfocándonos en la lengua, en niños con Síndrome de Asperger. En este punto ofrecemos un resumen crítico de dos tesis relacionadas al tema de aprendizaje de una lengua extranjera en alumnos con Asperger de Vivian Wire y de Fabrizia Baso. Además, comparamos los datos de estas investigaciones.

2.9.4.1 WIRE (2002)

Vivan Wire (2002) hizo una investigación en Escocia acerca del aprendizaje de una lengua extranjera en alumnos de 12 a 16 años, con un trastorno de comunicación del tipo de autismo de alto funcionamiento o con el síndrome de Asperger, de los cuales su lengua materna es el Inglés. Frith (1991 en Baso, 2008)⁶⁴ describió el síndrome de Asperger de la siguiente forma: “Asperger es una variación de Autismo o nombre para el autismo de funcionamiento alto”.

⁶³ Para más información acerca el método TEACCH, acude al sitio web: www.teacch.com

⁶⁴ Frith, U. (1991). *Autism & Asperger syndrome*. Cambridge: CUP

Los datos de su investigación son valiosos para esta tesis, ya que para realizar su investigación, Wire estudió cuales eran los problemas específicos para estos alumnos en aprender una lengua extranjera. Además, examinó la causa de los problemas en aprender una lengua extranjera y apuntó los puntos débiles y puntos fuertes de estos niños en su proceso del aprendizaje.

Los 66 niños de la investigación de Wire (2002) están matriculados en escuelas regulares y unidades de trastornos de comunicación (CDUs = communication disorder units), de los cuales el grupo de los CDUs presentó un mejor desarrollo en la utilización del contenido verbal y tratando “actividades de la parte izquierda del hemisferio lógico” (logical left hemisphere activities).

Para obtener expectativas acerca del aprendizaje de una lengua extranjera en niños con autismo, Wire (2002) comenzó analizando la información disponible sobre el autismo y niños con el síndrome de Asperger y el aprendizaje de lenguas extranjeras. La historia del autismo y el síndrome de Asperger fueron mencionados anteriormente, por lo cual no extenderemos más ese tema. Por otro lado, la tríada de discapacidades, también ya mencionado en la explicación de la teoría de la mente, es muy importante para responder la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los problemas específicos en aprender una lengua extranjera?. (Willems, 2012)

2.9.4.1.1 INFORMACIÓN CONSULTADA POR WIRE

“La tríada del autismo” ya mencionado con anterioridad, es descrita por Wing y Gould (1979 en Wire, 2002, p. 4) como la “interacción y comunicación social inusual y una falta de flexibilidad o imaginación”⁶⁵ En el aprendizaje de lenguas, la carencia de flexibilidad es la

⁶⁵ [Texto original] ““Triad of Impairment”: unusual social interaction and communication and a lack of flexibility or imagination” (Wing, L, & Gould, J. (1979) Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology & classification. Journal of autism & developmental disorders, 9, pp. 11–29.)

discapacidad que más se presenta debido a que implica una necesidad de estructura y rutina, por lo que necesita una preparación de cambio y la oportunidad de eliminar el estrés.

Las expectativas acerca de los problemas para aprender un nuevo idioma serán entonces que estos niños necesitarán una amplia estructura y rutina en el proceso de aprendizaje. Wire nombró en su reporte los obstáculos que presentaron los niños de un grupo que observó durante su investigación y explica cuáles tienen que ver con el diagnóstico de Asperger y cuáles son los obstáculos en general en el aprendizaje de lenguas. Antes de diferenciar el tipo de obstáculos, Wire buscó información acerca de los obstáculos en el aprendizaje para argumentar sus conclusiones.

Attwood (1998, p. 99 en Wire, 2002, p. 14)⁶⁶ también menciona que la tríada de discapacidades, o en Inglés: “triad of impairments”, de alumnos con Asperger puede causar obstáculos en el aprendizaje particularmente por su necesidad de rutina y orden, ya que la ausencia de estos, les puede detener a seguir estudiando hasta que estos sean establecidos nuevamente.

Peeters (1997 en Wire, 2002, p. 14) a su vez sugiere que el estrés es en general un gran factor de obstáculos: “mientras más sienta una persona con el espectro autista que una situación se está volviendo complicada, más se caerá en un comportamiento ritual o un hábito para mantener su miedo bajo control.”⁶⁷

Según Wire, niños con el síndrome de Asperger y alumnos autistas de alto funcionamiento dominan bien el lenguaje (concreto no abstracto). Los obstáculos que se encuentran en el aprendizaje no son relacionados con dificultades fonológicas, sino con

⁶⁶ Attwood, T. (1998) Asperger's syndrome. London: Jessica Kingsley.

⁶⁷ [Texto original] “the more someone on the autistic spectrum feels a situation is becoming really difficult, the more they will fall back on ritualistic behaviour or habits to keep their fear under control” (Peeters, T. (1999) Autism. London: P. Whurr Ltd.)

aspectos semánticos-pragmáticos. Son lectores ansiosos y tienen buenas competencias para la lengua escrita. (Wire, 2002, p. 9)

2.9.4.1.2 INVESTIGACIÓN DE WIRE: ALUMNOS CON EL SÍNDROME DE ASPERGER APRENDIENDO LENGUAS EXTRANJERAS MODERNAS.

En su reporte, Wire da varios ejemplos de obstáculos, entre ellos la inflexibilidad. La inflexibilidad tiene que ver con la necesidad de estructura y un enfoque en el proceso de aprendizaje en vez de en el rendimiento. (Wire, 2002, p. 15) Unas de las grandes dificultades en los alumnos de alto funcionamiento o con Asperger mencionados por Wire (2002, p. 16) son las transiciones, las cuales también tiene que ver con la inflexibilidad.

“Si el autismo y la dislexia fueron prevenidos, el precio tal vez será convertir individuos potencialmente talentosos en los con talentos mediocres.”⁶⁸ (Grandin, 1984, p. 147 en Wire, 2002, p. 15)

Es decir, es mejor enfatizar los puntos débiles de los niños con autismo en el aprendizaje de un nuevo idioma que tratar de reducir los obstáculos, así entonces dejaríamos sobresalir a estos niños en lugar de verlo como una debilidad. La cita es de Temple Grandin, quien escribió varios artículos sobre sus propias experiencias con el autismo.

Powell and Jordan (1997, p. 3 en Wire, 2002, p. 13) mencionan que los niños con autismo tienen “una forma diferente de pensar y aprender.”⁶⁹ Al parecer, muchos escritores e investigadores de autismo están de acuerdo en que estos niños tienen la capacidad de aprender,

⁶⁸ [Texto original] “If autism and dyslexia were prevented maybe the price would be turning potentially talented individuals into ones with mediocre talents” (Grandin, T. (1984) ‘My experiences as an autistic child and review of selected literature.’ *Journal of Orthomolecular Psychiatry* 13, pp. 144–174)

⁶⁹ [Texto original] “a different way of thinking and learning” (Powell, S & Jordan, R. (1997) *Autism & learning*. London: David Fulton.)

solamente los obstáculos tienen que ser nombrados y también es necesario saber dónde existen los problemas específicos para poder mejorar el proceso de aprendizaje.

Ahora, analizaremos más en detalle la investigación de Wire y veremos que menciona muchos ejemplos del compartimiento social. La discapacidad de inflexibilidad es el obstáculo en el que se pondrá más énfasis, aunque la comunicación e interacción social también son mencionadas, ya que algunos problemas ocurren por falta de comprensión social.

Wire (2002, p. 19) basó su investigación en las siguientes preguntas:

1. “¿Que obstáculos en el aprendizaje presentan los alumnos con trastornos de comunicación del tipo autístico de alto funcionamiento o de Asperger en el aula de lenguaje moderno?”
2. “¿Los profesores sienten que los recursos adicionales y el soporte en la enseñanza eliminan estos obstáculos?”
3. “¿Cuáles son las ventajas y desventajas para alumnos con trastorno de comunicación según la opinión de los profesores, padres y alumnos?”⁷⁰

En realidad, el reporte contiene más preguntas pero solo tomamos aquellas que corresponden a nuestro tema.

En primer lugar, los resultados de la investigación de Wire son mostrados en una tabla junto con las dificultades más comunes. Posteriormente, son descritos y se explica a qué obstáculo corresponde cada una de las discapacidades. Después, las preguntas son respondidas

⁷⁰ [Texto original]

- “What barriers to learning do communication disordered pupils of the Asperger or high functioning autistic type present in the modern language classroom?”
- “Do teachers feel that additional resources and learning support remove these barriers?”
- “What do teachers, parents and pupils feel are the advantages and disadvantages for communication disordered pupils in learning a modern foreign language?”

basadas en una conclusión. Finalmente, se muestra una tabla con las conclusiones más importantes.

Wire (2002, p. 39) hizo una comparación de dificultades comunes en niños con dislexia y niños del espectro autístico de alto funcionamiento. Los resultados de los niños con el espectro autístico se muestran en esta tabla y es un buen resumen de las dificultades más comunes que encontró Wire en su investigación de niños con el síndrome de Asperger:

Tabla 4 *Dificultades más comunes según Wire en niños con el Síndrome de Asperger*

Obstáculos	Espectro Autístico (de alto funcionamiento)
Procesamiento fonológico	No
Memoria	Si (problemas organizadores)
Discriminación y percepción auditiva	No
Sucesión	No
Escribir	A veces
Procesamiento de información	A veces
Direccionalidad	A veces
Gramática / Sintaxis	No
Discriminación y reconocimiento visual	No
Transiciones	Si
Carencia de organización	Si (déficit de coherencia central)
Comportamiento difícil	No necesariamente
Resistencia al uso de la lengua extranjera	Si sí, porque no quiere
Paso corriente	Si
Baja habilidad cognitiva	Autístico – si / Asperger – no
Ansiedad / estrés	Si

Wire cualifica las dificultades en 3 áreas de problemas:

1. Déficit Social
2. Transiciones
3. Comportamiento Inoportuno

La primera área de problemas tiene que ver con la discapacidad de interacción y comunicación social. La tercera área de problemas tiene que ver con problemas de seguir el ritmo de la clase y resistencia de hablar la lengua extranjera. La segunda área de problemas es la que tiene que ver con la inflexibilidad y es donde más ayuda la rutina y la estructura. (Willems, 2012)

En esa área se pueden subdividir los obstáculos de la memoria, por dificultades de organización y el alto nivel de estrés que surge de la carencia de concentración. Como también hemos visto anteriormente, igual Wire descubrió que la sintaxis no es un problema específico para niños con Asperger. Los problemas que sí muestran en la sintaxis, realmente son problemas subyacentes de la semántica y de la pragmática. Dónde sí a veces muestran problemas también son en la escritura, en procesar información y direccionalidad. (Willems, 2012)

2.9.4.1.3 RESPUESTAS A LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN DE WIRE

Willems (2012) hace un resumen de las respuestas de Wire hacia las preguntas planteadas antes de su investigación.

1. Obstáculos en el aprendizaje de una lengua extranjera

La primera pregunta responde a los obstáculos que presentaron. Es complejo seleccionar los obstáculos específicos autistas o de Asperger en el aprendizaje de un idioma en alumnos con un trastorno de comunicación, y al mismo tiempo, encontrar los que tienen solamente una relación en el aprendizaje de un idioma. (Wire, 2002, p. 51) Por ejemplo la carencia de concentración al no seguir el paso, también puede tener que ver con la carencia de motivación. Otro factor significativo es la habilidad cognitiva, si ésta es baja, es un obstáculo para aprender. (Wire, 2002, p. 53) Sin embargo, estos obstáculos también están presentes en personas sin un trastorno de comunicación, por esa razón no los consideramos.

Como podemos concluir de la tabla 4, la discapacidad autista y la inflexibilidad causan la mayoría de los obstáculos en el aprendizaje de un nuevo idioma en estos niños. Aunque en realidad todos los obstáculos están interconectados, de esta manera, las dificultades con transiciones provocan que estos niños no puedan seguir el ritmo de la clase, y si le agregamos a esto la desorganización, juntos todos estos obstáculos producen estrés.

Solución: el núcleo de trastornos del espectro autista, como la discapacidad de interacción y comunicación social y la inflexibilidad, crean obstáculos en el aprendizaje de una lengua extranjera, pero con tratamiento sensible junto con la interacción social necesaria en una asignatura de lenguaje, puede contribuir a las competencias sociales. (Wire, 2002, p. 57) De esta manera, con las estrategias correctas y enfocándose en su necesidad de rutina y en sus capacidades en el aprendizaje de un idioma, como memorizar vocabulario y juntar conocimiento de hechos en lenguaje concreto, no abstracto, (Wire, 2002, p. 54) “los alumnos con un trastorno de comunicación del tipo autístico de alto funcionamiento seguirán teniendo derecho a una lengua extranjera.” (Wire, 2002, p. 47)⁷¹.

2. Recursos adicionales en la enseñanza para reducir los obstáculos

En la segunda pregunta entramos más en detalle a las estrategias para eliminar los obstáculos lo más posible, los cuales, dentro del trastorno autístico, son problemas de interacción y comunicación social, ritmo, transiciones, rutina, tensión sensorial y organización. El fondo del aprendizaje de lenguas extranjeras se enfoca en la interacción y comunicación con otros, que es también uno de los déficits más importantes de alumnos de alto funcionamiento en el espectro autístico. (Wire, 2002, p. 60) Recursos adicionales y apoyo con los estudios

⁷¹ [Texto original] “High-functioning pupils with a communication disorder on the autistic spectrum will continue to be entitled to a foreign language”

pueden quitar estos obstáculos, pero los que no son específicos de autismo, son más difíciles de controlar.

Solución: una estrategia para intentar eliminar los obstáculos es el uso de TIC⁷² en el aula. Es un aspecto crucial para mejorar la experiencia en el aprendizaje en alumnos con un trastorno de comunicación. El uso de dispositivos tecnológicos ayuda a la motivación en la elaboración de tareas lo que a su vez, mejora el ritmo. El acceso a internet y al e-mail crea también oportunidades para desarrollar el idioma y la conciencia cultural, por ejemplo puede generarse correspondencia con gente del país de la lengua materna. Otra estrategia es integrar los intereses particulares del alumno en la clase y tomar un enfoque individual, como extender un capítulo del interés del alumno para motivarlo. (Wire, 2002, p. 61)

3. Ventajas y desventajas para aprender una lengua extranjera

La última pregunta se trata de las ventajas y desventajas para aprender una lengua extranjera en niños con trastornos de comunicación. Según Wire (2002, p. 63) el aprendizaje de una lengua extranjera es beneficioso para estos niños, no solo por el contenido de la lengua, sino también para ampliar la conciencia de otras culturas.

2.9.4.1.4 CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN DE WIRE

En el apéndice, Wire (2002) hizo un esquema con los puntos fuertes y débiles de los alumnos con un trastorno del tipo autístico de alto funcionamiento. Se muestra a continuación una tabla con las conclusiones más importantes.

⁷² Tecnologías para la información y el conocimiento

Tabla 5 Debilidades y dificultades en aprender una lengua extranjera⁷³

Discapacidad Autista	Puntos Débiles Generales	Dificultad en aprender Lengua Extranjera	Estrategias
Interacción y comunicación social	Tendencia a interpretar la lengua literalmente	Malentendidos por comprensión literal	Verifica la comprensión del alumno
Inflexibilidad	Necesidad de rutina	Paso corriente: dejar una tarea incompleto	Horario y TIC como motivación para terminar
Transiciones	Dificultades con transiciones	Cambio de actividad: leer y escribir	Estructura por instrucciones claras

Tabla 6 Fortalezas y ventajas en aprender una lengua extranjera⁷⁴

Puntos Fuertes Generales	Ventajas en aprender Lengua Extranjera	Estrategias
Habilidad general de lenguaje y leer	Habilidad de aprender ortografía para leer y escribir	Uso de lenguaje concreto, no abstracto
Aprender de memoria información factual	Habilidad de aprender vocabulario, frases y verbos	Separa información que tiene que aprender de memoria
Interés y competencia en TIC	Estimula competencia de escribir/ practica lengua en PC	Uso de computadora en ejercicios escritos
Intereses específicos con conocimiento profundo	Conocimiento especialista en un campo	Incorpora intereses y conocimiento en la clase
Gusto por rutina e igualdad	Preparado a repetir palabras y Frases	Dispuesto a repetir y repasar materia

La conclusión global de la investigación de Wire es que alumnos con un trastorno de comunicación del tipo autístico de alto funcionamiento (de quien la mayoría tiene el síndrome de Asperger) tienen una habilidad generalmente buena para lenguas en el sentido concreto, no abstracto. Por su habilidad cognoscitiva, pueden usar su poder de memorizar hechos y vocabulario (Wire, 2002, p. 75) y así, beneficiarse de aprender un nuevo idioma. La mayoría

⁷³ Tabla extraída de Wire (2002), en Willems (2012).

⁷⁴ Tabla extraída de Wire (2002), en Willems (2012).

son lectores precoces y disfrutaban razonar lógicamente, lo que corresponde a la parte izquierda del hemisferio lógico.

Aún así, ese grupo de alumnos tienen obstáculos para aprender una lengua extranjera, los cuales tienen que ver con las discapacidades autísticas: de interacción y comunicación social. Los obstáculos más influyentes son la inflexibilidad, la necesidad de rutina y dificultades con transiciones. (Wire, 2002, p. 72) Por sus discapacidades autísticas, muchos faltan la imaginación creativa y la conciencia espacial, pero por sus capacidades concretas de lenguaje, no tiene que ser imposible aprender una lengua extranjera.

2.9.4.2 BASO (2008)

La segunda investigación es de Fabrizia Baso, la cual trata sobre las dificultades de los niños con Síndrome de Asperger en el aprendizaje de una lengua extranjera. Está basada en un estudio de literatura sobre este tema, en las experiencias de Fabrizia con estos niños en las asignaturas de lenguas en dos escuelas en Venecia (Italia), sus entrevistas con los profesores, los testimonios de los padres respectivos y su correspondencia con expertos acerca de ese tema.

2.9.4.2.1 LENGUAJE DE LOS NIÑOS CON SÍNDROME DE ASPERGER

En su tesis, Baso (2008) menciona el lenguaje típico de los niños con Asperger y enfatiza algunos de los temas ya mencionados anteriormente y temas acerca de la comunicación oral, de la misma manera también menciona nuevos temas que nos son muy útiles:

- **El lenguaje literal**

Como lo describen Attwood (2007 en Baso, 2008, p. 19) y Frith (1989, p. 134): “La comprensión en los niños con el síndrome de Asperger es extremadamente literal”⁷⁵ por lo cual “tienen dificultades con expresiones, sarcasmo y frases metafóricas.”⁷⁶

⁷⁵ [Texto original] “Asperger children’s understanding is extremely literal”

⁷⁶ [Texto original] “are not able to understand idioms, sarcasm and the metaphorical phrases”

- **(Falta de) comprensión del sentido**

Según Attwood (2007 en Baso, 2008, p. 17): “Niños que padecen del Síndrome de Asperger, pueden usar palabras y frases complejas, pero podría ser que no entiendan enteramente lo que significan.”⁷⁷ Por eso su lenguaje es limitado: “Niños con el Síndrome de Asperger usan una serie reducida de estructuras gramaticales y un lenguaje más repetitivo y estereotipado.” (Attwood, 2007 en Baso, 2008, p. 16)⁷⁸

- **(Falta de) comprensión de instrucciones**

Estos niños tienen problemas en entender el texto subyacente, por ejemplo, cuando leen un texto no pueden predecir las palabras que faltan. Como lo dice Attwood (2007 en Baso 2008, p. 18): “Niños con el Síndrome de Asperger tienen dificultades en integrar información lingüística en un contexto. Tienen la tendencia de enfocarse en detalles en vez de integrar la información con coherencia.”⁷⁹

- **Uso de pronombres**

“Niños con autismo son incapaces de entender como los pronombres se relacionan con sustantivos previamente usados.” (Frith, 1989, p. 127)⁸⁰ Frith explica que prefieren usar nombres en vez de sustantivos, porque solo son capaces de unir una cierta cantidad limitada de información a la vez.

⁷⁷ [Texto original] “Children suffering from AS may use complex words and phrases, but may not fully understand what they mean” (Attwood, T. (2007) *Guida alla Sindrome di Asperger. Diagnosi e caratteristiche evolutive*, Trento: Erickson)

⁷⁸ [Texto original] “Asperger children may use a narrow range of grammatical structures and more repetitive and stereotyped language”

⁷⁹ [Texto original] “Children with Asperger’s Syndrome have been found to have difficulty in integrating linguistic information with a context. They tend to focus on details and not to integrate information coherently”

⁸⁰ [Texto original] “Children with autism are not able to understand how pronouns relate to previously used nouns”

- **Uso de tiempos**

Frith (1989, p. 127) dice que niños autistas pueden tener problemas con tiempos y palabras como éste y ése, aquí y ahí, e ir y venir. Explica que “no es un problema gramatical, más bien es un problema de saber cuándo usar cuál tiempo y que palabra.”⁸¹ Es decir, tienen problemas pragmáticos en el uso de las formas. No saben adaptar la lengua al contexto.

2.9.4.2.2 SINOPSIS DE DIFICULTADES Y FACILIDADES DE APRENDIZAJE

Después de haber mencionado los temas más comunes en el lenguaje típico de los niños con el síndrome de Asperger, Baso (2008) nombra las dificultades que tienen los niños con SA en el aprendizaje en general relacionado con su habilidad cognoscitiva. También divide las dificultades en ciertos grupos:

- **La motivación**

“Para motivar al niño afectado con el síndrome de Asperger, el enseñante provee de estructura a la actividad en orden de dificultad, de modo que el niño pueda manifestar un suceso gradual, que lo motive a proseguir.” (Williams, 1995 en Baso, 2008, p. 49)⁸²

- **La memoria**

“En general el niño con SA tiene una buena capacidad para memorizar.” (Williams, 1995 en Baso, 2008, p. 50)⁸³ Attwood (2007 en Baso, 2008, p. 50) añade que la memoria de la mayoría de estos niños es como tener una memoria fotográfica: puede obtener y recordar una página entera de un libro.”⁸⁴

⁸¹ [Texto original] “This is not a grammatical problem, but a problem of knowing when to use which tense and which word”

⁸² [Texto original] “To motivate the child affected by Asperger's Syndrome the teacher could structure the activity in different kind of difficulties, so the child can show a gradual success, that encourages him to continue” (Williams K. (1995) Understanding the Student with Asperger Syndrome: Guidelines for Teachers, Focus on Autistic Behavior, Vol. 10, pp. 9 – 16)

⁸³ [Texto original] “In general, children with SA have good memory skills”

⁸⁴ [Texto original] “they can remember entire pages of books”

- **La generalización**

Baso (2008, p. 51) menciona que los niños no saben generalizar, por su fijación en los detalles: “Algunos niños no están en grado de generalizar, ya que prestan mucha atención a detalles pero de la manera contraria pueden también generalizar demasiado lo que hace que pierdan flexibilidad.”

- **La comprensión**

“Con respecto a la capacidad de comprensión, los niños tienden a ser muy literarios y tienen una imaginación concreta.” (Baso, 2008, p. 51) Aun así, tienen un vocabulario impresionante, que da la falsa impresión que entienden de lo que hablan, cuando en realidad nada más están repitiendo lo que han leído. Como lo dice Attwood (2007 en Baso, 2008, p. 51): “Los niños con el Síndrome de Asperger a menudo tienen una habilidad de lectura excelente, pero la comprensión de la lengua es débil.”

- **La producción de un texto**

Baso (2008, p. 53), explica basado en sus experiencias en las escuelas, que, “la impulsividad, la dificultad para tomar la perspectiva de los demás, la falta de creatividad y la falta de concentración de los niños autistas juegan en contra de ellos”, cuando se trata de escribir un texto. Si además agregas el hecho de que “consultar un diccionario puede ser muy difícil para un niño con SA, a causa de problemas visuales espaciales, el hecho de que todas las páginas podrían verse iguales y el pequeño tamaño de los caracteres, provocan desorientación y ansiedad” En total, la producción de un texto es bastante difícil para estos niños, y más si consideras que “la escritura ya es una tarea difícil, para ellos, la ortografía como la puntuación pueden ser cosas en el idioma muy difícil de recordar y aplicar.”

- **El problema de la concentración**

“Uno de los problemas principales de estos niños es ciertamente la ansiedad la cual debe ser absolutamente limitada con el objetivo de obtener concentración.” (Baso, 2008, p. 62)

En conclusión, los puntos fuertes de estos niños en la lengua y el aprendizaje son: el vocabulario, la lengua literal y la buena memoria de detalles. Los puntos débiles son: falta de comprensión, falta de motivación, falta de generalizar o exceso de generalizar, y el problema de la concentración.

2.9.4.2.3 EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA EN NIÑOS AFECTADOS CON EL SÍNDROME DE ASPERGER

Después de haber mostrado el lenguaje típico de los niños con el síndrome de Asperger y las dificultades en general en el aprendizaje, al final Baso enumera la importancia en el aprendizaje de una lengua extranjera. Primero menciona las capacidades del nivel A1 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia (CEFR en Inglés) en el cual se muestra la correspondencia entre el nivel de los alumnos y el conocimiento de una lengua:

“Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.”⁷⁷ (CEFR en Baso, 2008, p. 70)

“El Marco de referencia describe lo que tienen que aprender los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. Define,

asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y proporciona una base común en toda Europa.”⁷⁸

En la siguiente figura, se muestra los diferentes niveles de dominio de la lengua según el CEFR:



Imagen 4 Marco Común Europeo de Referencia

“Se considera que el nivel A1 es el nivel más bajo del uso generativo de la lengua, el punto en el que el alumno puede interactuar de forma sencilla,” el cual es el nivel básico que necesitan aprender los alumnos en las secundarias en Europa.

Considerando que el Consejo Europeo ha elaborado el Marco de Referencia Europeo, muestra la importancia que dan al aprendizaje de idiomas en los países Europeos. También Christine Besnard, una profesora de la Universidad York en Canadá, que realizó una investigación acerca de la necesidad de aprender una lengua extranjera para niños que padecen del síndrome de Asperger, viviendo en países multiculturales, enfatiza que el aprendizaje de una lengua extranjera es muy beneficioso para estos niños:

“Aprender una lengua extranjera puede ayudar a cada alumno a desarrollarse no solo lingüísticamente, si no también cognoscitivamente, socialmente, psicológicamente y culturalmente”⁸⁵ (Besnard, 2008b, pp. 2-3)

⁸⁵ [Texto original] “Learning a foreign language can help each learner develop not only linguistically, but also cognitively, socially, psychologically and culturally”

Wire (2002, p. 4) menciona en su reporte, que los métodos para enseñar lenguas extranjeras han cambiado mucho durante los últimos años, ya que ahora la competencia de interacción social y comunicación es mucho más alta.

Besnard (2007 en Baso, 2008, p. 78)⁸⁶ considera ese método comunicativo en el aprendizaje de lenguas extranjeras adecuado para niños sufriendo de SA, por el hecho de que así los niños tienen la posibilidad de aprender no solo una nueva lengua, sino también una cultura diferente y comportamientos sociales adecuados.

Además, según Besnard (2007 en Baso, 2008, p. 85), “aprender una lengua extranjera, ayuda a niños que padecen de SA a mejorar su flexibilidad mental y les ayuda a pensar de manera más abstracta y desarrollar la inteligencia verbal.”⁸⁷

Como ya fue mencionado antes, la inflexibilidad es parte de la tríada de autismo y de todas ellas, es la que se tiene que tomar en cuenta para mejorar el aprendizaje de una lengua, porque si no, puede causar estrés y un progreso más lento. (Wire, 2005 en Baso, 2008, p. 83)⁸⁸ Un aspecto positivo de la carencia de flexibilidad es el gusto por rutinas y un aspecto negativo es no poder soportar cambios.

(Baso, 2008, p. 83) Algunos ejemplos mencionados por Wire y Baso en donde se usa esa discapacidad en una manera positiva son:

⁸⁶ Besnard C. (2007) Can Asperger Syndrome children learn foreign languages, and become bilingual? Strengths, challenges and positive outcomes, Toronto, Canada.

⁸⁷ [Texto original] “Learning a foreign language helps children suffering from AS to improve their mental flexibility as well as it helps thinking more abstractly and helps develop verbal intelligence” (Besnard C. (2007) Can Asperger Syndrome children learn foreign languages, and become bilingual? Strengths, challenges and positive outcomes, Toronto, Canada.)

⁸⁸ Wire V. (2005) ‘Autistic Spectrum Disorders and learning foreign languages’, Support for Learning, Volume 20, Number 3, pp. 123-128.

“Niños con el síndrome de Asperger por lo general les gusta repetir una y otra vez material, frases, secuencias, juegos, números y listas familiares que ya han sido adquiridos.”⁸⁹ (Baso, 2008, p. 85) “Estos niños pueden esmerarse bien para aprender vocabulario y gramática.”⁹⁰ (Wire, 2005 en Baso, 2008, p. 85)

También el Departamento para Educación y Habilidades (DFES en Inglés) y la Asociación de Necesidades de Educación Especial (SEN en Inglés) enfatiza que “muchos de los alumnos con SA consideran el aprendizaje automático de una lengua extranjera relativamente simple. Pueden asimilar rápidamente los sonidos y las reglas gramaticales y aprender vocabulario nuevo más rápido que muchos otros compañeros.”⁹¹ (North West SEN Regional Partnership, 2004, p. 20)

2.9.4.2.4 CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN DE BASO

Al final de su tesis, Baso menciona que la mejor forma de hacer aprender a estos niños una lengua extranjera es incluirlos en el proceso de aprendizaje. Para mostrar eso, hace referencia al SEN, a Wire y a McColl: North West SEN Partnership (2004, p. 22): “Niños con SA aprenden lo que se les pide que aprendan, pero podrían ser no capaces de usar lo que aprendieron en contextos afuera del aula”⁹² Wire (2005 en Baso, 2008, p. 86): “la mejor manera de motivar a los niños que sufren de SA para aprender una lengua extranjera es involucrarlos activamente en el proceso de aprendizaje.”⁹³ McColl (2008 en Baso 2008, p. 88): “Estos niños

⁸⁹ [Texto original] “Asperger children are usually happy to go over and over familiar material, phrases, sequences, games, numbers and lists that have been already acquired”

⁹⁰ [Texto original] “These children may apply themselves well to learn vocabulary and grammar”

⁹¹ [Texto original] “Many pupils with ASD find the mechanical learning of a modern foreign language relatively easy. They may quickly assimilate the sounds and grammatical rules and learn new vocabulary more rapidly than many of their peers”

⁹² [Texto original] “Children with AS learn what they have been asked to learn, but may not be able to use the learning in contexts outside of the classroom.”

⁹³ [Texto original] “the best way to motivate children suffering from AS to learn a foreign language is to involve them actively in the learning process”

pueden beneficiarse de las narraciones de experiencias de primera mano, al igual que ver o tocar los artefactos del país de la lengua extranjera.”⁹⁴

Baso (2008) concluye con lo siguiente: “Uno de los problemas principales de los alumnos con SA son las dificultades con muchos aspectos de su lengua materna. Por lo general entienden los significados literales de las palabras y las construcciones gramaticales, pero tienen dificultades con la pragmática de una lengua, es decir, usar una lengua en situaciones sociales y saber que decir y como hablar con otros. Estas dificultades también serán obvias en la lengua extranjera.”⁹⁵ (North West SEN Regional Partnership, 2004, p. 20)

En sus consideraciones, Baso menciona que cree que aprender una lengua extranjera ayuda a los niños con SA en desarrollar capacidades lingüísticas, ya que está probado por una investigación psicolingüística que lo que aprendes en una lengua, se transfiere a otra lengua. Así que termina su tesis con una cita de Besnard, que enfatiza su creencia de que los niños con SA se pueden beneficiar aprendiendo una lengua extranjera: “Según Besnard y otros especialistas en el Síndrome de Asperger, el aprendizaje de una lengua extranjera, ayuda a niños sufriendo de SA a gradualmente adquirir mejor dominación de su lengua materna. Además, sabiendo más de una lengua les da una oportunidad extra para comunicar e interactuar con otros y por consiguiente estar menos aislados.”⁹⁶ (Besnard, 2007 en Baso, 2008, p. 89)

⁹⁴ [Texto original] “These children may benefit from the narrations of first-hand experiences as well as from seeing or handling artifacts from the country of the foreign languages.” (McColl, H. (2000). *Modern languages for all*. London: David Fulton)

⁹⁵ [Texto original] “One of the key features of pupils with asd is difficulty with many aspects of their first language. They usually understand the literal meanings of words and grammatical construction, but have difficulty with the pragmatics of language. I.e. using language in social situations and knowing what to say and how to talk to others. These difficulties will also be apparent when using a second language”

⁹⁶ [Texto original] “Besnard, as well as other specialists in Asperger’s Syndrome argue the fact that learning a foreign language, children suffering from AS manage to gradually acquire a better command of their first language. Moreover, knowing more than one language gives these children an additional opportunity to communicate and interact with others and therefore the chance to be less isolated” (Besnard C. (2007) *Can Asperger Syndrome children learn foreign languages, and become bilingual? Strengths, challenges and positive outcomes*, Toronto, Canada.)

CAPÍTULO

III

III. MATERIALES Y MÉTODOS

3.1. DE LAS SESIONES APLICADAS:

3.1.1. MÉTODO DE ESTUDIO:

El método del presente estudio fue explicativo porque buscó especificar propiedades, características y los perfiles de niños con Síndrome de Asperger; es decir, se pretendió recoger información de manera independiente sobre las variables a las que se refiere.

3.1.2. POBLACIÓN Y MUESTRA DE ESTUDIO

Está constituida por 10 niños que tienen Trastorno del Espectro Autista – Asperger de la Asociación Autismo Chimbote.

- **Niño 1:** Es un niño tímido, que no demuestra mucho sus emociones pero, se alegra cuando lo felicitan. Prefiere trabajar de manera autónoma.
- **Niño 2:** Es un niño muy alegre y cariñoso. Repite mucho la palabra “No” cuando no desea hacer algo. No le gustaba hacer contacto visual sin embargo, escuchaba con atención. Le gusta trabajar con témperas.
- **Niño 3:** Es un niño tímido pero alegre. Le gusta trabajar con colores y témperas. Se frustra fácilmente y no controla sus impulsos.
- **Niño 4:** Es un niño callado pero participativo. Se alegra cuando lo felicitan.
- **Niño 5:** Es un niño que aprende con mucha facilidad, sin embargo, no le gusta trabajar con témperas ya que no quiere ensuciarse. Le llama la atención la tecnología.
- **Niño 6:** Es un niño muy participativo y alegre. Le cuesta entender las instrucciones pero con ayuda, las hace sin mostrar dificultades.
- **Niño 7:** Es un niño callado, que hay que motivarlo lo suficiente para que participe. Le gusta la música.

- **Niño 8:** Es un niño que al inicio le cuesta seguir indicaciones y a todo dice “No”. Sin embargo, cuando le muestras lo que tiene que hacer dándole el modelo, lo hace sin reproche.
- **Niño 9:** Es un niño muy participativo, que le gusta mucho los vídeos y las canciones. Tiene bastante retención de palabras.
- **Niño 10:** Es un niño que no le gusta estar sentado. Prefiere trabajar en el suelo porque se siente más cómodo.

3.1.3. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Pre Experimental:

Este diseño de investigación está representado de la siguiente forma:



X: sesiones de aprendizaje

G: grupo de niños con Trastorno del Espectro Autista –Asperger

O: observación del aprendizaje del idioma inglés

3.1.4. VARIABLES DE ESTUDIO

VARIABLES	DEFINICIÓN CONCEPTUAL
<p>VARIABLE INDEPENDIENTE Propuesta de estrategias metodológicas</p>	<p>Las sesiones de aprendizaje de las clases piloto fueron elaboradas teniendo en cuenta el Programa Curricular de Educación Primaria de la Educación Básica regular, tomando la competencia de “se comunica oralmente en inglés” correspondiente al área curricular de Inglés como Lengua Extranjera.</p>
<p>VARIABLE DEPENDIENTE Aprendizaje en la comprensión y expresión oral del idioma inglés a niños con Trastorno del Espectro Autista – Síndrome de Asperger.</p>	<p>Es la adquisición del idioma inglés que logra el estudiante con Síndrome de Asperger durante el proceso de enseñanza – aprendizaje, para que aprendan de una forma fácil y dinámica palabras sencillas de la cotidianidad.</p>

3.1.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

- Observación de las cualidades, características y comportamiento en el desarrollo de las clases piloto.

TÉCNICA	INSTRUMENTO
<p>Observación: es una técnica para la recogida de datos para la recogida de datos sobre comportamiento no verbal. Con frecuencia se usa esta técnica para profundizar en el conocimiento del comportamiento de exploración.</p>	<p>Ficha de observación: Mediante este instrumento fue posible analizar y describir las reacciones y actitudes del grupo estudiado, a través de la observación.</p>

3.2. DE LA PROPUESTA

3.2.1. PROCEDIMIENTO PARA ELABORAR PROPUESTA

- En primer lugar, se aplicaron sesiones de clases piloto con el fin de observar el comportamiento de los niños.
- Luego, con el empleo de las fichas de observación como instrumento de evaluación, se pudo visualizar los logros y dificultades de los niños.
- Por último, teniendo ya conocimiento de las características, habilidades y dificultades de los niños con Síndrome de Asperger, se elaboró la propuesta de las estrategias metodológicas.

CAPÍTULO

IV

IV. RESULTADOS

- El aplicar las 20 sesiones en las clases piloto, dio como resultado identificar las dificultades que presentan los niños con Síndrome de Asperger frente a diferentes actividades realizadas en cada sesión de clase. Estas sesiones de aprendizaje las pueden encontrar en el Anexo 2.
- Se logró observar el comportamiento de los niños con Síndrome de Asperger, y así describir las dificultades que estos presentan durante el proceso de aprendizaje. Una de las principales dificultades que se pudo identificar desde la primera clase fue el trabajo en pares, debido a que ellos prefieren trabajar individualmente. Además, notamos que se les complicaba el decir frases completas o en el orden correcto. Por ejemplo: “It’s green” (decían solo “green”), “It’s a green tree” (decían “It’s tree green”). Asimismo, el diferenciar palabras con similar pronunciación (bedroom – bathroom). Las fichas de observación las pueden encontrar en el Anexo 3.
- Con la ayuda de las fichas de observación, se pudo representar mediante gráficos el resultado del aprendizaje de los niños con Síndrome de Asperger en cada sesión aplicada.
 - En el gráfico **Desempeño 1** de la sesión de clase 1; podemos visualizar que los 10 niños alcanzaron el indicador “bueno”.
 - En el gráfico **Desempeño 2** de la sesión de clase 1; podemos visualizar que los 10 niños alcanzaron el indicador “bueno”.
 - En el gráfico **Desempeño 1** de la sesión de clase 2; podemos visualizar que de los 10 niños, 6 de ellos alcanzaron el indicador “bueno”, mientras que 4, el indicador “regular”.
 - En el gráfico **Desempeño 2** de la sesión de clase 2; podemos visualizar que de los 10 niños, 6 de ellos alcanzaron el indicador “bueno”, mientras que 4, el indicador “regular”.

- En el gráfico **Desempeño 1** de la sesión de clase 3; podemos visualizar que los 10 niños alcanzaron el indicador “bueno”.
- En el gráfico **Desempeño 2** de la sesión de clase 3; podemos visualizar que de los 10 niños, 5 de ellos alcanzaron el indicador “bueno”, mientras que 2, el indicador “regular”.
- En el gráfico **Desempeño 3** de la sesión de clase 3; podemos visualizar que los 10 niños alcanzaron el indicador “excelente”.
- En el gráfico **Desempeño 1** de la sesión de clase 4; podemos visualizar que de los 10 niños, 6 de ellos alcanzaron el indicador “bueno”, mientras que 4, el indicador “regular”.
- En el gráfico **Desempeño 2** de la sesión de clase 4; podemos visualizar que de los 10 niños, 4 de ellos alcanzaron el indicador “excelente”, mientras que 6, el indicador “bueno”.
- En el gráfico **Desempeño 3** de la sesión de clase 4; podemos visualizar que los 10 niños alcanzaron el indicador “excelente”.
- En el gráfico **Desempeño 1** de la sesión de clase 5; podemos visualizar que de los 10 niños, 6 de ellos alcanzaron el indicador “bueno”, mientras que 4, el indicador “regular”.
- En el gráfico **Desempeño 2** de la sesión de clase 5; podemos visualizar que de los 10 niños, 6 de ellos alcanzaron el indicador “excelente”, mientras que 4, el indicador “regular”.
- En el gráfico **Desempeño 1** de la sesión de clase 6; podemos visualizar que los 10 niños alcanzaron el indicador “bueno”.
- En el gráfico **Desempeño 2** de la sesión de clase 6; podemos visualizar que los 10 niños alcanzaron el indicador “excelente”.

- En el gráfico **Desempeño 3** de la sesión de clase 6; podemos visualizar que los 10 niños alcanzaron el indicador “bueno”.
- En el gráfico **Desempeño 1** de la sesión de clase 7; podemos visualizar que los 10 niños alcanzaron el indicador “bueno”.
- En el gráfico **Desempeño 2** de la sesión de clase 7; podemos visualizar que los 10 niños alcanzaron el indicador “excelente”.
- En el gráfico **Desempeño 3** de la sesión de clase 7; podemos visualizar que los 10 niños alcanzaron el indicador “bueno”.
- En el gráfico **Desempeño 1** de la sesión de clase 8; podemos visualizar que los 10 niños alcanzaron el indicador “bueno”.
- En el gráfico **Desempeño 2** de la sesión de clase 8; podemos visualizar que los 10 niños alcanzaron el indicador “excelente”.
- En el gráfico **Desempeño 1** de la sesión de clase 9; podemos visualizar que de los 10 niños, 3 de ellos alcanzaron el indicador “excelente”, mientras que 7, el indicador “bueno”.
- En el gráfico **Desempeño 2** de la sesión de clase 9; podemos visualizar que los 10 niños alcanzaron el indicador “excelente”.
- En el gráfico **Desempeño 3** de la sesión de clase 9; podemos visualizar que los 10 niños alcanzaron el indicador “excelente”.
- En el gráfico **Desempeño 1** de la sesión de clase 10; podemos visualizar que los 10 niños alcanzaron el indicador “excelente”.
- En el gráfico **Desempeño 2** de la sesión de clase 10; podemos visualizar que los 10 niños alcanzaron el indicador “excelente”.

- En el gráfico **Desempeño 1** de la sesión de clase 11; podemos visualizar que de los 10 niños, 2 de ellos alcanzaron el indicador “excelente”, mientras que 8, el indicador “bueno”.
- En el gráfico **Desempeño 2** de la sesión de clase 11; podemos visualizar que de los 10 niños, 8 de ellos alcanzaron el indicador “excelente”, mientras que 2, el indicador “bueno”.
- En el gráfico **Desempeño 1** de la sesión de clase 12; podemos visualizar que de los 10 niños, 6 de ellos alcanzaron el indicador “excelente”, mientras que 4, el indicador “bueno”.
- En el gráfico **Desempeño 2** de la sesión de clase 12; podemos visualizar que los 10 niños alcanzaron el indicador “excelente”.
- En el gráfico **Desempeño 1** de la sesión de clase 13; podemos visualizar que de los 10 niños, 8 de ellos alcanzaron el indicador “excelente”, mientras que 2, el indicador “bueno”.
- En el gráfico **Desempeño 2** de la sesión de clase 13; podemos visualizar que de los 10 niños, 9 de ellos alcanzaron el indicador “excelente”, mientras que 1, el indicador “bueno”.
- En el gráfico **Desempeño 1** de la sesión de clase 14; podemos visualizar que de los 10 niños, 2 de ellos alcanzaron el indicador “excelente”, 6 alcanzaron el indicador “bueno” y 2, el indicador “regular”.
- En el gráfico **Desempeño 2** de la sesión de clase 14; podemos visualizar que de los 10 niños, 2 de ellos alcanzaron el indicador “excelente”, mientras que 8, el indicador “bueno”.

- En el gráfico **Desempeño 1** de la sesión de clase 15; podemos visualizar que de los 10 niños, 8 de ellos alcanzaron el indicador “excelente”, mientras que 2, el indicador “bueno”.
- En el gráfico **Desempeño 2** de la sesión de clase 15; podemos visualizar que de los 10 niños, 4 de ellos alcanzaron el indicador “excelente”, mientras que 6, el indicador “bueno”.
- En el gráfico **Desempeño 1** de la sesión de clase 16; podemos visualizar que de los 10 niños, 5 de ellos alcanzaron el indicador “excelente”, mientras que 5, el indicador “bueno”.
- En el gráfico **Desempeño 2** de la sesión de clase 16; podemos visualizar que de los 10 niños, 8 de ellos alcanzaron el indicador “excelente”, mientras que 2, el indicador “bueno”.
- En el gráfico **Desempeño 1** de la sesión de clase 17; podemos visualizar que de los 10 niños, 9 de ellos alcanzaron el indicador “excelente”, mientras que 1, el indicador “bueno”.
- En el gráfico **Desempeño 2** de la sesión de clase 17; podemos visualizar que de los 10 niños, 1 de ellos alcanzó el indicador “excelente”, 8 alcanzaron el indicador “bueno” y 1 alcanzó el indicador “regular”.
- En el gráfico **Desempeño 3** de la sesión de clase 17; podemos visualizar que de los 10 niños, 8 de ellos alcanzaron el indicador “excelente”, mientras que 2, el indicador “bueno”.
- En el gráfico **Desempeño 1** de la sesión de clase 18; podemos visualizar que de los 10 niños, 4 de ellos alcanzaron el indicador “excelente”, mientras que 6, el indicador “bueno”.

- En el gráfico **Desempeño 2** de la sesión de clase 18; podemos visualizar que de los 10 niños, 7 de ellos alcanzaron el indicador “excelente”, mientras que 3, el indicador “bueno”.
- En el gráfico **Desempeño 1** de la sesión de clase 19; podemos visualizar que de los 10 niños, 3 de ellos alcanzaron el indicador “excelente”, mientras que 7, el indicador “bueno”.
- En el gráfico **Desempeño 2** de la sesión de clase 19; podemos visualizar que de los 10 niños, 8 de ellos alcanzaron el indicador “excelente”, mientras que 2, el indicador “bueno”.
- En el gráfico **Desempeño 3** de la sesión de clase 19; podemos visualizar que de los 10 niños, 6 de ellos alcanzaron el indicador “excelente”, mientras que 4, el indicador “bueno”.
- En el gráfico **Desempeño 1** de la sesión de clase 20; podemos visualizar que de los 10 niños, 4 de ellos alcanzaron el indicador “excelente”, mientras que 6, el indicador “bueno”.
- En el gráfico **Desempeño 2** de la sesión de clase 20; podemos visualizar que de los 10 niños, 7 de ellos alcanzaron el indicador “excelente”, mientras que 3, el indicador “bueno”.

Los gráficos de resultados de aprendizaje los podrán encontrar en el Anexo 4.

- En base a todo lo trabajado: las sesiones de clase y las fichas de observación; además, teniendo en cuenta las características de un niño con Síndrome de Asperger, pudimos elaborar la Propuesta de estrategias metodológicas para el aprendizaje en la comprensión y expresión oral del idioma Inglés a niños con Trastorno del Espectro Autista – Síndrome de Asperger. La propuesta la podrán encontrar en el Anexo 5.

CAPÍTULO V

V. DISCUSIÓN

La propuesta de estrategias metodológicas para la enseñanza del idioma inglés en la expresión y comprensión oral a niños con Trastorno del Espectro Autista – Síndrome de Asperger, tiene el fin de mejorar el aprendizaje en dichas capacidades usando estrategias novedosas que puedan ser adecuadas a las necesidades de los estudiantes, tomando en cuenta los recursos necesarios para que el docente pueda realizar satisfactoriamente su clase.

Tras haber ejecutado clases piloto con una muestra de 10 niños con Síndrome de Asperger de la ciudad de Chimbote -como base para nuestra propuesta- se logró comprobar que el trabajo en el aula permite comprender mejor el comportamiento de estos estudiantes que se encuentran situados en un colegio regular.

Las estrategias utilizadas en los colegios son muy distintas a las estrategias que se deberían usar con los niños con Asperger, porque ellos no trabajan de la misma forma que sus demás compañeros, haciendo de esto un desnivel a la hora de aprender. Si a esto le sumamos la falta de preparación del docente encargado del área y su falta de conocimiento acerca de este síndrome, el niño se atrasa imposibilitando su avance y desarrollo de sus habilidades, las cuáles deben ser reforzadas ya que ellos son capaces de desenvolverse al igual que el resto, pero si no se les brinda el apoyo necesario, el niño con Asperger se sentirá en un ambiente de rechazo e inseguridad impidiendo su progreso académico.

Por ello, creemos que la propuesta brindada va a permitir integrar al estudiante con Asperger en las distintas actividades que se puedan llevar a cabo en el aula, lo único que se requiere es el compromiso del docente frente a estas situaciones y saber manejarlas. Por tanto, podemos decir que esta propuesta será útil para nuestros colegas y beneficiaria para nuestros estudiantes con Asperger.

CAPÍTULO

VI

VI. CONCLUSIONES

- La elaboración y aplicación de sesiones para las clases piloto incidieron positivamente en el desarrollo de la expresión y comprensión oral en niños con Trastorno del Espectro Autista - Síndrome de Asperger, Chimbote 2018, porque lograron captar su atención e incentivarlos a la práctica del idioma Inglés. Estas sesiones fueron elaboradas en base al Programa Curricular de Educación Primaria de la Educación Básica Regular, tomando la competencia de “se comunica oralmente en inglés” correspondiente al área curricular de inglés como Lengua Extranjera. Una gran muestra de la aceptación fue el interés demostrado hacia los videos, juegos y dinámicas que estaban incluidos dentro de las sesiones; así como la constante participación y la realización de diálogos simples. Con ello, se logró que infieran información básica en inglés, que expresen oralmente sus ideas, así como que interactúen en diversas situaciones.
- A través de las clases piloto, se pudo observar el comportamiento de estos niños, las distintas formas en las que ellos aprenden y cómo se desenvuelven durante la clase. Esto permitió poder reconocer y describir las distintas dificultades de aprendizaje de los niños con Trastorno del Espectro Autista – Síndrome de Asperger. Como prueba de ello, tenemos nuestras fichas de observación de cada clase dictada, por lo que concluimos que la mayor dificultad presentada al inicio fue el trabajar en pares ya que ellos prefieren desarrollar la actividad individualmente. Sin embargo, como nos enfocamos en la expresión y comprensión oral, es primordial que ellos realicen diálogos y presentaciones en parejas, concluyendo que es posible lograrlo siempre y cuando el profesor los motive a realizarlo, esté en constante monitoreo, pero sobretodo, no lo fuerce a trabajar debido a que cada niño aprende de forma diferente y realiza las actividades a su estilo. En algunos casos no seguirán las instrucciones al pie de la letra, lo cual, no significa que no nos obedezcan sino que perciben o entienden las instrucciones de otro modo. Para

ello, el profesor debe adecuarlas de manera simple, lo que permitirá un mayor entendimiento y por ende una mejor respuesta hacia la actividad.

- Se logró demostrar aprendizaje en la expresión y comprensión oral luego de cada sesión. Como podemos observar en los gráficos de resultados de aprendizajes del anexo 4, los 10 estudiantes lograron conseguir el indicador “Bueno” en casi todas las sesiones; algunos de ellos lograron “Excelente”, por lo que concluimos que estos niños tienen la habilidad y capacidad de aprender el idioma Inglés, enfocándonos en la comprensión y expresión oral. Lograron identificar el vocabulario enseñado con una buena pronunciación, interactuar en diversas situaciones, expresar oralmente sus ideas, inferir información básica en inglés; y esto con la ayuda esencial del profesor, quien tiene que estar en constante monitoreo de las actividades. Asimismo, concluimos que para lograr el aprendizaje dependerá mucho la manera en cómo se les enseñe, que estrategias utilizar; pero lo más importante, la forma de evaluarlos, porque está de más decir que no podemos evaluar a estos niños de la misma manera que evaluamos a los demás quienes no presentan este trastorno.
- Finalmente, podemos decir que se pudo diseñar una propuesta con estrategias metodológicas en la expresión y comprensión oral para el aprendizaje del Inglés a niños con Trastorno del Espectro Autista - Síndrome de Asperger, Chimbote 2018, teniendo como soporte nuestra experiencia al trabajar en las clases piloto con estos niños. Se pudo observar su desenvolvimiento y las dificultades que presentaban al momento de realizar actividades, por lo cual, nosotras tuvimos que adecuar estrategias buscando el beneficio en el aprendizaje de estos niños, enfocándonos en la expresión y comprensión oral. Asimismo, hay que recordar, que estas estrategias no han sido ejecutadas ya que son producto de una observación, por lo que queda a decisión del propio docente el usarlas o adecuarlas de acuerdo a las necesidades de sus estudiantes.

CAPÍTULO

VII

VII. RECOMENDACIONES

- Antes de elaborar una sesión de clase, considerando que se trabajará con niños con Síndrome de Asperger, es de gran importancia que el profesor conozca las características y particularidades de un niño con este síndrome. Además de ello, debe tener conocimiento del Programa Curricular de Educación Primaria de la Educación Básica Regular, donde se detallan las capacidades, competencias y desempeños del área curricular de inglés como lengua extranjera. El profesor debe tomarse el tiempo para programar y preparar su clase siguiendo una secuencia evitando así improvisar, pues esto traerá como consecuencia el no saber manejar la situación ante posibles complicaciones durante la clase. Es decir, se recomienda tener en claro qué estrategias se van a utilizar y cómo adecuarlas de acuerdo a las características de su estudiante.
- El profesor debe estar pendiente del comportamiento del estudiante y cómo este actúa frente a las actividades que se desarrollan en clase. Se recomienda constante monitoreo y llevar un seguimiento del estudiante con Síndrome de Asperger durante el proceso de aprendizaje. Asimismo, tener una ficha de observación que le simplificará en ver cuáles son las fortalezas y debilidades de sus estudiantes y qué puede hacer frente a ellas. Se debe motivarlos constantemente a hacer diálogos sin caer en la presión, haciéndoles sentirse seguros y sobre todo cómodos. De igual forma, las instrucciones dadas deben ser claras y precisas.
- Para poder visualizar si los estudiantes aprendieron, sería ideal que el profesor elaborara un cuadro estadístico donde se aprecie si los estudiantes logran los desempeños deseados. Esto debería hacerse periódicamente para poder evidenciar si ellos alcanzaron satisfactoriamente los objetivos con las estrategias aplicadas; de no ser favorable los resultados, el profesor debe optar por aplicar otras estrategias y actividades.

- Por último, se recomienda utilizar las estrategias metodológicas planteadas en este trabajo de investigación e incluirlas en el desarrollo de la clase, puesto que están elaboradas con el objetivo de ayudar con el aprendizaje de estos niños. Además, adecuarlas de acuerdo a los temas a trabajar, siempre viendo la realidad de nuestra aula, es decir, de acuerdo a las características y necesidades de los estudiantes para que así el aprendizaje en la comprensión y expresión oral sea de forma satisfactoria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y VIRTUALES

- Aceves Ramos, V. D. (2004). *Dirección estratégica*. México: Mc Graw Hill.
- Aliaga T., J. (1995). *Tecnología de la Enseñanza - Aprendizaje*. Cajamarca: Obispo Martínez Compañón.
- Alonso, C., Gallego, D., & Honey, P. (2007). *Los Estilos de Aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Balboa: Ediciones Mensajero.
- American Speech-Language-Hearing Association*. (s.f.). Recuperado el 06 de Febrero de 2017, de American Speech-Language-Hearing Association: <http://www.asha.org/public/speech/development/La-Adquisicion-de-un-Segundo-Idioma/>
- Attwood, T. (2007). *Guía alla Síndrome di Asperger. Diagnosi e caratteristiche evolutive*. Trento: Erickson.
- Baron-Cohen, S., Colle, L., & Hill, J. (2007). Do Children with Autism have a Theory of Mind? A Non-verbal Test of Autism vs. Specific Language Impairment. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 37, 716-723.
- Bernard, J. A. (1993). *Estrategias de aprendizaje y enseñanza: evaluación de una actividad compartida en la escuela*. Barcelona: Domenech.
- Bigge, M. L., & Hunt, M. P. (1986). *Bases Psicológicas de la Educación*. México D. F.: Trilla.
- Blanchard, M., & Muzás, M. D. (2007). *Propuestas metodológicas para profesores reflexivos: Cómo trabajar con la diversidad de aula*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Butler, A. (2007). Learning Style Across Content Areas. En C. Alonso, D. Gallego, & P. Honey, *Los Estilos de Aprendizaje: Procedimientos de mejora y diagnóstico* (pág. 46). Balboa, España: Ediciones Mensajero.
- Caguana P., L. P., & Urgiles G., N. V. (2013). *Teaching Techniques for Children with Special Needs*. Cuenca.
- Cererols, R. (2011). *Descubrir el Asperger*. Valencia: Psylicom.
- Coley, S. M. (1990). *Proposal Writing*. Newbury Park: Sage Publications.
- Comercio. (02 de Abril de 2016). Ley para personas con autismo no se aplica: no hay reglamento. *Comercio*.
- Comercio. (02 de Abril de 2016). Ley para personas con autismo no se aplica: no hay reglamento. *Comercio*.
- Comercio, E. (2 de Abril de 2016). Ley para personas con autismo no se aplica: no hay reglamento. *El Comercio*.

- Diario El Comercio. (2 de Abril de 2015). Ley para personas con autismo no se aplica: no hay reglamento. *Diario El Comercio*.
- Diaz Gonzales, A. (s.f.). *Galeon.com*. Recuperado el 13 de Octubre de 2006, de Galeon.com: <http://aureadiazgonzales.galeon.com/>
- Díaz, F., & Hernández, G. (s.f.). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. Recuperado el 23 de Noviembre de 2018
- Doyle, W., & Rutherford, B. (2007). Classroom research on matching learning and teaching styles. En C. Alonso, D. Gallego, & P. Honey, *Los Estilos de Aprendizaje* (pág. 61). Balboa, España: Ediciones Mensajero.
- Education, M. o. (200). *Teaching Students with Autism*. British Columbia: Ministry of Education.
- Española, R. A. (2016). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 27 de Noviembre de 2016, de Diccionario de la lengua española: <http://dle.rae.es/?id=UOsGs7G>
- Frith, U. (1989). *Autism: Explaining the enigma*. Oxford, England: Blackwell.
- Frith, U., & Happé, F. (1994). Autism: beyond 'theory of mind'. *Cognition*, 50, 115-132.
- Garrido Buj, S. (2006). *Dirección estratégica*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Genovard, C. (1990). *Las estrategias de aprendizaje desde la perspectiva de la Psicología de la Instrucción*. Madrid, Visor: C. Monereo.
- González Morales, D., & Díaz Alfonso, Y. M. (s.f.). La importancia de promover en el aula estrategias de aprendizaje para elevar el nivel académico en los estudiantes de Psicología. *Revista Iberoamericana de Educación*, 3-4.
- González Morales, D., Díaz Alfonso, D., & Pérez Luján, D. (2004). *Estrategia psicopedagógica para la detección de alumnos talentos en la Facultad de Psicología de la UCLA*. Santa Clara: Tesis para Licenciatura.
- González, V. (2001). *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje*. México: Editorial Pax México.
- Grandin, T. (2006). *Pensare in immagini e alter testimonianze della mia vita di autistica*. Trento: Erickson.
- Harrison, J. S., & St. John, C. H. (2002). *Fundamentos de la dirección estratégica (Segunda edición)*. Madrid: Thomson.
- Haynes, J. (s.f.). *everythingESL.net*. Recuperado el 10 de Noviembre de 2018, de http://www.everythingsl.net/inserVICES/language_acquisiti_vs_language_02033.php
- Honey, P., & Mumford, A. (1986). *Using our Learning Styles*. Berkshire, U.K.: Peter Honey.
- Hunt, D. (2007). Learning Styles and student needs: An introduction to conceptual level. En C. Alonso, D. Gallego, & P. Honey, *Los Estilos de Aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora* (pág. 46). Balboa, España: Ediciones Mensajero.

- Hyman, R., & Rossof, B. (2007). Matching Learning and Teaching Styles: The Jug and What's in it. En C. Alonso, D. Gallego, & P. Honey, *Los Estilos de Aprendizaje*: (pág. 60). Balboa, España: Ediciones Mensajero.
- Johnson, G., Scholes, K., & Whittington, R. (2006). *Dirección estratégica*. Madrid: Pearson Educación S.A.
- Juch, B. (1987). *Desarrollo Personal*. México: Limusa.
- Keefe, J. W. (2007). Profiling and Utilizing Learning Style. En C. Alonso, D. Gallego, & P. Honey, *Los Estilos de Aprendizaje*: (pág. 48). Balboa, España: Ediciones Mensajero.
- Labarrere Sarduy, A. F. (1996). *Pensamiento. Análisis y autorregulación de la actividad cognoscitiva de los alumnos*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Marín, V., & Arce, T. (2010). *Scribd*. Recuperado el 27 de Noviembre de 2015, de Scribd: <https://es.scribd.com/doc/44689601/Proyecto-Final-VIVIAN-TATIANA-Utilizacion-Metodo-TPR-para-la-ensenanza-del-idioma-ingles>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002). *Premios Nacionales de Investigación Educativa 2002*. España: Omagraf.
- Mintzberg, H., Ahlstrand, B., & Lampel, J. (1999). *Safari a la estrategia*. Ed Granica.
- Monereo, C. (1990). *Enseñar a aprender y a pensar en la escuela*. Madrid: Visor.
- Nilda, G. S. (1993). Redacción de Propuestas para Proyectos Innovadores. *El Sol*.
- Ozonoff, S., Pennington, B. F., & Rogers, S. J. (1991). Executive function deficits in highfunctioning autistic children: Relationship to theory of mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32, 1081-1106.
- Palomino, J. (26 de Marzo de 2016). Asperger: una realidad invisible para la educación y salud del país. (L. Salavatierra, Entrevistador)
- Palomo, R., & Belinchón, M. (2006). *Explicaciones teóricas del autismo: una guía breve sobre los modelos psicológicos más recientes*. Sevilla, España.
- Perú, M. d. (2017). *Programa curricular de Educación Primaria*. Lima: ME. Obtenido de MINEDU.
- Polaino, A. (1982). *Introducción al Estudio Científico del Autismo Infantil*. Madrid: Alhambra.
- Riechmann, S. W. (2007). Learning Styles: Their Role in Teaching Evaluation and Course Design. En C. Alonso, D. Gallego, & P. Honey, *Los Estilos de Aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora* (pág. 46). Balboa, España: Ediciones Mensajero.
- Riquelme, M. (s.f.). *Web y empresas*. Obtenido de Web y empresas: <https://www.webyempresas.com/estrategias-metodologicas/>
- Schuckermith, N. (1987).

- Smith, R. M. (2007). Learning how to learn. En C. Alonso, D. Gallego, & P. Honey, *Los Estilos de Aprendizaje*: (pág. 47). Balboa, España: Ediciones Mensajero.
- Sven, S. P.-H. (2017). The Heritability of Autism Spectrum Disorder. *JAMA Journal of the American Medical Association*.
- Terán, L. (26 de Marzo de 2016). Asperger: una realidad invisible para la educación y salud del país. *La Republica.pe*.
- Tobón Franco, R. (2004). *Estrategias comunicativas en la educación: hacia un modelo semiótico-pedagógico*. Medellín: Universidad de Antioquía.
- W.A., K. (1982). *Psicología de la Educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Willems, Y. (2012). *Aprendizaje de Lenguas Extranjeras por niños con el Síndrome de Asperger*. Eindhoven, Los Países Bajos: Universidad de Utrecht.
- Wittig, A. (1984). *Psicología del Aprendizaje*. México D.F.: Programas Educativos.

ANEXOS