

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA
FACULTAD DE LENGUAS



**LA CLASE DE ESPAÑOL (ELE) A NIÑOS CON CAPACIDADES DIFERENTES EN
EL CONDADO DE UNION, CAROLINA DEL NORTE, ESTADOS UNIDOS.**

Presentado por: Dina Noemí Andaloro

**Para obtener el título de Magíster en Enseñanza de Español como Lengua
Extranjera**

Secretaria de Postgrado

Director de Tesis: Dr. Omar Villarreal

Carolina del Norte, Febrero del 2015.

Prólogo

En el presente estudio analizamos el panorama de la enseñanza de español (ELE) en clases con niños con habilidades especiales en nueve escuelas primarias del condado de Unión, en el estado de Carolina del Norte, Estados Unidos. A partir de la observación y de una muestra facilitada por nueve docentes; investigamos también los problemas que enfrentan los responsables de la enseñanza de la lengua extranjera a niños con capacidades especiales, y recogimos la percepción que tienen los profesores acerca de su quehacer en el aula y del uso de los materiales como apoyo didáctico. Nos interesó conocer la opinión de los profesores sobre el apoyo institucional con que cuentan, sobre los resultados que obtienen de su accionar, y sobre el nivel de logro de los objetivos propuestos al finalizar una secuencia de enseñanza-aprendizaje. Los resultados de este estudio develaron las dificultades y la necesaria creatividad del docente en la administración de contenidos, planificación y en la confección de materiales para el dictado de las clases en cursos con alumnos con síndrome de Down (SD en adelante) y/o autismo. Además, hallamos que la diversidad de patologías de los alumnos con capacidades diferentes conlleva la necesidad de que los docentes de ELE estén altamente capacitados para saber cómo abordar dichas anomalías en el dictado de las clases.

Palabras clave: español lengua extranjera; enseñanza; recursos didácticos, diseño de materiales, alumnos con capacidades especiales.

Abstract:

In the present study we analyzed the panorama of teaching Spanish (ELE) in classes with children with special skills in nine elementary schools in Union County in the state of North Carolina, United States. From the observation of a sample provided by nine teachers, we also investigated the problems facing those responsible for teaching foreign language to children with special needs, and collected the perception of teachers about their work in the classroom and the use of materials and instructional support. We were interested in getting feedback from teachers on the institutional support available on the results they get from their actions, and the level of achievement of the goals set at the end of a sequence of teaching and learning. The results of this study unveiled the difficulties and the necessary creativity of teachers in content management, planning and preparation of materials for the teaching of classes in courses with students with Down syndrome (DS on) and / or autism. Furthermore, we found that the diversity of pathologies of students with disabilities entails the need for ELE teachers to be highly trained to know how to address these anomalies in lesson delivery .

Keywords: Spanish foreign language, teaching, didactic resources, material design, exceptional children.

ÍNDICE

Prólogo.....	III
Abstract.....	III
Índice.....	V
Apéndice.....	VIII
Introducción.....	1
Capítulo I: Sobre la investigación: planteo del problema y objetivos perseguidos	
1. Planteamiento del problema.....	3
1.1 Pregunta general de investigación.....	5
1.2 Preguntas específicas de investigación.....	5
1.3 Hipótesis de investigación.....	5
1.4 Objetivos de la investigación.....	6
1.4.1 Objetivo general.....	6
1.4.2 Objetivos específicos.....	6
1.5 Antecedentes.....	6
Capítulo II: La Educación Especial en Estados Unidos	
2.1. La Educación Especial en Estados Unidos.....	14
2.2 Misión de la División de Niños.....	14
2.3 Políticas en Servicios Gubernamentales para niños discapacitados: (Enmiendas del 2009 – 2010)	15
2.4 El currículum de Carolina del Norte. Objetivos para lenguas extranjeras.....	15
2.5 Rol del maestro.....	20
2.6 Rol de los padres con niños/as con retardo mental o autismo.....	20
Capítulo III: Sobre los niños con síndrome de Down	
3.1 Síndrome de Down. Definiciones.....	24
3.2 Teorías sobre el desarrollo de la comprensión lectora de niños y niñas con Síndrome de Down.....	25
3.3 Organizaciones para padres, madres y tutores en Carolina del Norte.....	26
3.3.1 Síndrome de Down y organizaciones de asistencia.....	26
3.3.2 Síndrome de Down en el Triángulo.....	26
3.3.3 Asociación Síndrome de Down de la Gran Charlotte.....	27
3.4 Síndrome de Down y planes de salud en Carolina del Norte.....	27
3.5 Escuela para SD Saint Patrick.....	28

Capítulo IV: Sobre los niños con autismo

4.1 Autismo. Definiciones.....	29
4.2 Características del autismo infantil.....	30
4.3 Sociedad de Autismo de Carolina del Norte.....	31
4.4 Universidad de Carolina del Norte. Programa para autismo TEACCH.....	31
4.5 Autismo y planes de salud en Carolina del Norte.....	32
4.6 Escuelas para alumnos con autismo.....	33
4.6.1 ABC de Carolina del Norte, Centro de Desarrollo.....	33
4.6.2 Escuela Mariposa.....	33
4.6.3 Escuela Oasis Day.....	33
4.6.4 Centro The May.....	33
4.6.5 Centro The Carolina.....	34
4.6.6 Autism Speaks.....	34
4.6.7 Meredith College de la ciudad de Raleigh.....	34

Capítulo V. Sobre la metodología de la investigación

5. Metodología y Técnicas de investigación.....	35
5.1 Análisis cuantitativo.....	35
5.2 Análisis cualitativo.....	35
5.3 Instrumentos de recolección de datos.....	35
5.4 Sobre la muestra seleccionada para el estudio.....	36

Capítulo VI: Marco teórico

6. La didáctica de lenguas extranjeras. Los recursos didácticos.....	38
6.1. Materiales didácticos.....	39
6.1. 1. Definiciones de materiales didácticos.....	39
6.1.2. Criterios de selección de materiales didácticos.....	40
6.1.3 Materiales auténticos.....	41
6.2. La Psicolingüística y el retardo mental.....	42
6.3. Pedagogía y educación: la escuela plural, inclusiva e integradora.....	44
6.4. Teorías del aprendizaje en niños y niñas con SD. Desarrollo de las funciones cognitivas.....	44
6.5. Discapacidad intelectual y adquisición del lenguaje.....	45
6.6. El Autismo y la adquisición del lenguaje.....	46
6.6.1. El autismo y dos lenguas.....	47
6.7. Recursos para facilitar el desarrollo lingüístico de niños con retraso de lenguaje.....	47

6.7.1 Recursos lingüísticos comunicativos.....	48
6.8 Resumen.....	55
6.9 Síndrome de Down. ¿Cómo crear un entorno que estimule?	55
Capítulo VII: Proceso de investigación	
7. El instrumento de recolección de datos.....	57
7.1 Análisis e interpretación de los resultados del cuestionario.....	60
7.1.1. Datos de los informantes.....	61
7.1.2. Labor docente y materiales de enseñanza.....	63
7.1.3. Materiales y recursos para la enseñanza de ELE.....	67
7.1.4. Resumen descriptivo y valoración.....	73
Capítulo VIII: Discusión	
8.1 Sobre la pregunta general en la investigación.....	83
8.2 Sobre las preguntas específicas de investigación.....	83
8.3 Discusión de la hipótesis.....	85
8.4 Resultado.....	85
Capítulo IX: Conclusiones	87
9.1 Limitaciones de la investigación.....	89
9.2 Posibles próximas investigaciones.....	90
Bibliografía	91

APÉNDICE

ANEXOS

ANEXO 1. Cuestionario.	97
ANEXO 2. Fotografías. Ejemplos de material didáctico.....	102
ANEXO 3. Lista de abreviaturas.....	105
ANEXO 4. Tablas.....	113
ANEXO 5. Currículo de ELE en el condado de Unión, Carolina del Norte.....	107
ANEXO 6. Unidad de trabajo: “La ropa”, 5º grado. Adaptación.....	112
Vocabulario.	
ÍNDICE DE TABLAS.....	117
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	118
ÍNDICE DE FIGURAS Y MAPA.....	119

*Cuando aprendemos una lengua,
aprendemos cultura.
Cuando aprendemos cultura,
aprendemos a respetar a otros.
Cuando respetamos a otros,
podemos esperar la paz.*

Claire Kramsch,

Introducción

Los niños con capacidades diferentes tienen, al igual que el resto de los ciudadanos, el derecho a la educación. Los logros y fracasos en su proceso de aprendizaje dependerían, en mayor o menor medida, de los presupuestos de la comunidad educativa en que se encuentran insertos y de las prácticas escolares y modos de enseñanza de su entorno escolar inmediato. Sin embargo, aún vistos y analizados dichos presupuestos de la comunidad educativa en la que hemos enfocado el estudio, surgió la percepción de instancias de indeterminación y falta de consenso sobre los elementos comunes, lo distinto y lo individual de los estudiantes de español como lengua extranjera con Síndrome de Down (SD en adelante) y/o autismo. Para conocer el estado de situación de este quehacer docente hemos solicitado el aporte de profesores de escuelas primarias del condado de Unión, Carolina del Norte, quienes se ocupan de la enseñanza del español lengua extranjera (en adelante, ELE) a estudiantes con capacidades especiales.

El objetivo de esta tesis es proponer una reflexión acerca de la enseñanza de ELE en las clases a niños con capacidades especiales, en vista a los presupuestos de la comunidad educativa observada, adentrarnos en el entorno de la profesión docente: saber si los alumnos especiales están integrados al aula común, los problemas y beneficios que esto plantea, qué recursos educativos se aplican, y cuáles dan resultados positivos a fin de abrir un espacio de discusión sobre esta práctica en particular.

Para confrontar la realidad y saber cuál es la situación en la enseñanza de ELE en el condado de Unión, se entrevistaron a nueve profesores de ELE en cuyas clases había alumnos especiales. A dichos docentes se los invitó a participar de un cuestionario.

Consideramos que es un tema que resultaría de gran interés, ya que abarca a muchos estudiantes con capacidades especiales - las cifras siguen creciendo de año en año- y a sus maestros de ELE, la segunda lengua más hablada en Estados Unidos.

Por estas razones, creímos justificado un estudio inicial sobre el tema, que profundice la situación actual y abra el camino para otros estudios relacionados con esta materia.

En primer lugar, la tesis ofrece el planteamiento del problema, la exposición de los objetivos generales y específicos, antecedentes, hipótesis y preguntas que guiaron la presente investigación. Todo esto, en el capítulo I. Luego, se hace un reconocimiento de la comunidad educativa en la que se desarrolla la investigación y los presupuestos de dicha comunidad en relación a la Educación Especial, las características de los niños con Síndrome de Down y de los niños con Autismo. Esto, en los capítulos II, III y IV. (*Capítulo II: La Educación Especial en Estados Unidos; Capítulo III: Sobre los niños con síndrome de Down; Capítulo IV: Sobre los niños con autismo: definiciones, características e instituciones que promulgan el aprendizaje de estos niños en Carolina del Norte*). A continuación se presenta la metodología de la investigación, en el capítulo V; El marco teórico, en el capítulo VI; en el capítulo VII se detalla el proceso de investigación y los resultados obtenidos. Se busca una muestra representativa, idónea y accesible. El capítulo VIII incluye la discusión y por último, la elaboración de las conclusiones finales. Estas surgieron a partir de cada una de las instancias del cuestionario y de la revisión de los testimonios, para lo que se efectuó una exposición pormenorizada de los resultados obtenidos. A continuación se incluye la bibliografía y anexos: cuestionario enviado a los docentes, fotografías como ejemplos de material didáctico, currículo de ELE en el condado de Unión, Carolina del Norte (Anexo 5) y un ejemplo de planificación, destinada a un grupo de 5º grado, tras la adaptación de dicho currículo al aula (Anexo 6). La preparación del cuestionario surge de encuentros periódicos con los docentes que proveyeron los datos y permitieron el sondeo de opiniones y problemáticas en torno a esta particular función docente. Para finalizar se adjunta índice de tablas, gráficos y figuras.

Capítulo I: Sobre la investigación: planteo del problema y objetivos perseguidos

1. Planteamiento del problema

Del año 2003 al 2006, y del 2008 hasta el presente, quien realiza esta investigación (de aquí en más, la investigadora) se encuentra ejerciendo la profesión de maestra de ELE en el estado de Carolina del Norte. Durante el primer ciclo, la profesión fue ejercida en el condado de Guilford y en el segundo ciclo en los condados de Winston-Salem y McDowell. Durante el ejercicio docente en el condado de Winston-Salem, en una de las escuelas en las que dictaba ELE, -escuela estatal primaria- recibía clases de español un grupo íntegramente conformado por niños con capacidades diferentes, algunos con autismo y SD. Dichos alumnos no estaban integrados a las otras clases/grupos. Contaban con una maestra y una asistente y el apoyo del gabinete psicopedagógico de la escuela. El grupo estaba conformado por ocho alumnos. Las clases de lengua extranjera duraban un año escolar, con clases de 40 minutos y la frecuencia era “cíclica en *rueda*”, sistema conocido en inglés como “*wheel*”. También recibe el nombre de materia *exploratoria*, siendo no predecible la cantidad de contactos mensuales. Al seguir una frecuencia en “rueda”, no estaba garantizado un contacto semanal mínimo. La materia se dictaba al mismo tiempo que artes, música, educación física y computación. Dicha experiencia permitió a la investigadora estar por primera vez frente a un grupo de niños especiales a los que tendría que dictarles español. El grupo era de lo más diverso, incluyendo un alumno con parálisis cerebral. El reto era de gran magnitud. El primer paso era saber cómo estaba compuesto el grupo para poder abordar a cada alumno desde la perspectiva que fuera necesaria según su condición. Esto implicaba una interiorización concienzuda de las características de niños con capacidades especiales. Después de analizar la composición del grupo y teniendo en claro cuáles eran los objetivos curriculares, el desafío fue la adecuación tentativa de esos objetivos al aula especial y la elaboración de materiales personalizados para cada integrante, para luego tratar de implementarlos exitosamente con cada alumno, en 40 minutos de clase.

Realizada esta experiencia, surge la inquietud de saber cómo otros maestros de español dictaban sus clases a niños especiales, sus maneras de atenerse a los objetivos curriculares, si elaboraban materiales individuales para cada necesidad, cuáles eran los materiales y recursos más efectivos con los que contaban al momento, si intercambiaban

información entre colegas sobre el tema, etc. Llevados estos interrogantes a las reuniones mensuales de maestros de ELE del condado, dichas inquietudes no obtuvieron repercusión entre los colegas. Esto llevó a la investigadora a percibir un vacío en la cuestión de enseñanza de ELE a niños especiales en el condado donde ejercía, hecho que la motivó a investigar en un condado cercano, del cual surgió la muestra de la presente tesis.

El estudio de ELE cuenta con prestigio generalizado en la sociedad norteamericana. A pesar del protagonismo de esta lengua y de todos los programas que se han creado para fortalecer su enseñanza en Estados Unidos (Mejías, et al., 2003: 86), parece haber amplios vacíos en lo que se refiere a las acciones emprendidas en los procesos de adquisición de esta lengua en niños con retardo mental y autismo.

Parte del problema estriba en que, en ninguno de los sub-apartados del currículum de Carolina del Norte, se contempla un **abordaje específico para alumnos con necesidades especiales** como niños o niñas con SD o autismo. Algunos de estos niños están integrados en clases comunes y otros se encuentran en una sala propia con una maestra y una asistente para cada grupo de alumnos.

Debido a que no se cuenta oficialmente con un currículum destinado a alumnos con discapacidades mentales, el currículum de ELE es adaptado por el docente que tiene a su cargo la clase de lengua extranjera. La ausencia de delineamientos en el currículum común, genera confusión en los maestros, quienes, a menudo, desconocen cómo abordar, preparar y planificar las clases de ELE para niños con anomalías en el aprendizaje. Ignoran las necesidades de sus estudiantes, promueven una práctica académica limitada, metodologías injustificadas, y mantienen expectativas difusas frente al posible éxito en la adquisición de ELE en estos estudiantes con discapacidades. Los directivos, por su parte, no proponen nuevas medidas de actuación ni de supervisión; tampoco cuestionan los procedimientos para aprender y enseñar ELE a los estudiantes con SD o autismo en la escuela.

Al momento de elaboración de la presente investigación, la coordinadora curricular de Segundas Lenguas del condado, desconocía si los alumnos especiales recibían clases de ELE en su condado. También es menester destacar que las distintas discapacidades no son consideradas de manera específica, al momento del dictado de clases, sino que todos son EC (*Exceptional Children*). En un grupo de alumnos con necesidades especiales, que pertenecen a un mismo salón de clases, se pueden encontrar niños con autismo, SD, parálisis cerebral, síndrome de Asperges y ceguera, entre otros.

1.1 Pregunta general de investigación

De lo expuesto anteriormente, surge la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo es la clase de ELE en las escuelas del condado de Unión, Carolina de Norte, para niños con Síndrome de Down y autismo?

1.2 Preguntas específicas de investigación

Las siguientes preguntas específicas guiarán el proceso de investigación para dar respuesta a la pregunta general anteriormente planteada:

¿Cómo se desarrolla, según lo observado y experimentado, la clase de ELE en las escuelas del Condado de Unión, Carolina del Norte para niños con SD y autismo?

¿Cuál es la formación de los docentes a cargo?

¿Cuentan los docentes con apoyo institucional?

¿Hacen los docentes un trabajo de adaptación de la currícula común?

¿De dónde surgen los recursos didácticos utilizados en el aula? ¿Se usan los mismos recursos para todos los niños por igual o se contemplan las características de cada discapacidad?

¿De qué manera los recursos utilizados contribuyen al aprendizaje de ELE por niños con capacidades especiales?

Será, entonces, pertinente referirse a la práctica concreta observada en el aula, de dónde surge la metodología aplicada, de qué manera se seleccionan los recursos y si estos contribuyen al aprendizaje de ELE en una clase con niños con cierta discapacidad, como SD o autismo.

1.3 Hipótesis de investigación

Los docentes responsables de la enseñanza de español como lengua extranjera a niños con capacidades especiales adoptan medidas tentativas para suplir o amortiguar la falta de lineamientos y apoyos concretos, tales como una metodología específica y materiales acordes.

1.4 Objetivos de la investigación

1.4.1 Objetivo General

Realizar un estudio crítico sobre la práctica docente en la clase de español como LE en el condado de Unión, Carolina del Norte, en cursos –inclusivos o no-con niños especiales, con el fin de promover un espacio de reflexión, discusión y sugerencias en un segmento tradicionalmente desatendido.

1.4.2 Objetivos específicos

- Averiguar si existen lineamientos curriculares específicos para este grupo particular de alumnos.
- Averiguar si los docentes cuentan con apoyo institucional.
- Analizar el rol del docente, su formación, cómo administra y selecciona (bajo qué criterios) los contenidos y recursos didácticos.
- Ver si los recursos didácticos utilizados responden a un marco metodológico específico.
- Saber si los alumnos, a través de los recursos implementados, logran cumplir con algunos o todos los objetivos planteados para el curso de ELE.

1.5 Antecedentes

Tomamos como referentes acerca de la preocupación por la enseñanza de lenguas en niños con aprendizaje especial, en primer lugar, a la Comisión Europea cuya área de multilingüismo entiende y promueve en diferentes naciones europeas que los estudiantes discapacitados tengan igualdad en los derechos de acceso a la educación en lengua extranjera. Para lograrlo, financia la adaptación y promoción de métodos específicos y materiales.

Por otro lado, consideramos los estudios de caso llevados a cabo por el proyecto europeo Allegro¹ : Las lenguas rompen barreras, el cual lucha por la inclusión de los grupos con dificultades de aprendizaje en la enseñanza de lenguas extranjeras con personas

¹

Es un proyecto de la UE que apoya la enseñanza de lenguas extranjeras a minorías desfavorecidas.

discapacitadas. Según el Diario Oficial de la Unión Europea (2013: 64), los estudios llevados a cabo por Allegro con relación a la enseñanza de español como lengua extranjera en diferentes países de la Unión Europea, específicamente en estudiantes con SD y otras discapacidades del aprendizaje (*learning disabilities*), nos muestran el éxito en los procesos de aprendizaje cuando la institución toma conciencia de la necesidad de una unidad en los criterios y procesos emprendidos y existe una intervención temprana. A través de este programa, se acerca el aprendizaje de idiomas a grupos de la comunidad que normalmente no se consideran estudiantes de lenguas o cuyas oportunidades para aprender un nuevo idioma son limitadas, lo cual puede ser tanto por desventajas sociales o económicas como por aislamiento geográfico, discapacidades físicas o de aprendizaje. Hasta ahora, se han realizado 30 proyectos pequeños pero innovadores en Dinamarca, Francia, Eslovenia, España y Reino Unido. Por ejemplo, se ha trabajado con grupos de niños con SD y autismo en España y con personas con discapacidad severa para el aprendizaje en Alemania. La inclusión de nuevos tipos de estudiantes significa aplicar enfoques más flexibles y se han probado distintas maneras de enseñar idiomas a estos grupos, lo cual a veces supone un desafío, incluyendo teatro o juegos de roles, canciones, aprendizaje de un nuevo idioma en grupos de auto ayuda (círculos de estudio), trabajo de habilidades cruzadas (como enseñar un idioma durante clases de cocina) y TIC. El resultado de su aplicación fue altamente positivo, generando interés en los alumnos, padres, profesores y pedagogos.

Resultan, así mismo, relevantes para nuestro estudio las investigaciones de María Victoria Troncoso (1991, 1998, 1999 y 2006), presidenta de la fundación SD de Cantabria, pionera española en los trabajos de la adquisición de lengua materna en niños con SD desde los años ´80. Sus teorías aportan datos sobre la relevancia e importancia de la etapa escolar en el aprendizaje de lenguas, esto es la atención temprana y la actuación de los padres, tomando a estos últimos como la pieza clave para lograr el máximo desarrollo de sus hijos, su bienestar y su autonomía, razón por la que deben informarse, formarse y recibir apoyo de las autoridades. En Troncoso y del Cerro (1999) se abordó la lectura y la escritura como métodos de inclusión social, si bien se centraron en el área de lengua materna, nos sirve como referencia para ELE de estos niños que viven en una región que está en constante contacto con la lengua y la cultura españolas.

Igual importancia tienen los estudios de Sue Buckley (1985, 2000, y 2006) profesora de la Universidad de Portsmouth y directora del Centro Sarah Duffen, quien comenzó en los años ´80 a investigar un método de lectura para los niños con SD. Ella presentó evidencias de

que los niños con esta problemática eran capaces de aprender a reconocer palabras a los 30 meses, y que la lectura les ayudaría además a desarrollar su lenguaje y su área cognitiva.

Merecen también resaltarse como importantes aportes, los resultados de las investigaciones de Flórez (1991, 1996 y 2006), las cuales muestran los beneficios del desarrollo de la competencia lectora, las características de su aprendizaje, el rol del docente, los directivos y los padres en el aprendizaje de los niños con SD. Dicho investigador analizó la afectación cerebral propia del SD, en la que se produce lentitud para procesar y codificar la información y dificultad para interpretarla, elaborarla y responder a sus requerimientos tomando decisiones adecuadas. Por eso les resultan costosos, en mayor o menor grado, los procesos de conceptualización, abstracción, generalización y transferencia de los aprendizajes. También les cuesta planificar estrategias para resolver problemas y atender a diferentes variables a la vez. Otros aspectos cognitivos afectados son la desorientación espacial y temporal y los problemas con el cálculo aritmético, en especial el cálculo mental.

De igual modo, Ruiz Rodríguez (2009) muestra la relevancia de la educación formal en la enseñanza de los niños con SD. La misma incluye el papel que juegan profesores, padres y directivos en tales procesos. Otro de sus aportes fue elaborar una programación educativa, detallando el qué, cómo y cuándo enseñarles y evaluarles, con propuestas metodológicas específicas. Proporcionó también indicaciones concretas para el trabajo en el aula, en el ambiente común con su grupo de compañeros y profundizó en el concepto de adaptaciones curriculares, pasando por las adaptaciones de centro, de aula e individuales, que van aproximando, poco a poco, el currículum común a cada niño diferenciado. Incluyó un modelo de adaptación curricular individual, con ideas precisas, válidas para la mayor parte de los alumnos con SD.

Con respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras dentro de la educación especial, cabe mencionar los aportes de Anne Stevens y David Marsh (*Foreign Language Teaching within Special Needs Education: learning from Europe-wide experience. Support for Learning*). Ambos autores informan acerca de los aspectos principales de los argumentos de la Comisión Europea (2005) sobre la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en el contexto de la Educación Especial y exploran posibles acciones para una mejora en el tratamiento de esta cuestión. El reporte observa que las provisiones para enseñar lenguas a estudiantes con necesidades especiales varía considerablemente, siendo un área en la que los docentes poco comparten experiencias sobre las prácticas que dan resultado en Europa (p. 7). Con respecto a la inclusión, la práctica muestra tendencias hacia la “inclusión educativa” en la

escuela primaria pero problemas en su aplicación en la escuela post primaria. Las razones identificadas son:

- las políticas que promueven la enseñanza de lenguas extranjeras no son lo suficientemente atractivas para despertar el interés;
- las escuelas requieren asistencia en implementar sistemas evaluativos apropiados para aprendientes de lenguas con necesidades especiales;
- falta de recursos para acomodar a los alumnos;
- falta de información sobre la práctica del aprendizaje de lenguas y escaso acceso a materiales (p. 133).

Como la evidencia muestra, incluir a los alumnos con necesidades especiales a la clase común, inevitablemente afecta el ritmo de la enseñanza.

Las recomendaciones incluidas en el reporte sugieren:

- crear un medio ambiente donde los alumnos cuenten con oportunidades de aprender lenguas extranjeras, apropiadas a sus necesidades y habilidades;
- crear un grupo de acción que colabore en producir ejemplos de práctica docente en el aprendizaje de lenguas extranjeras para niños con necesidades especiales en Europa;
- desarrollar criterios de evaluación apropiados que discriminen entre los niveles de logro en el nivel de adquisición más bajo y un proceso de evaluación que reconozca desempeño para los alumnos con nivel de logro bajos y se les provea de formas alternativas para alcanzar logros;
- proveer herramientas de diagnóstico adaptadas para alumnos más grandes con necesidades especiales;
- establecer un medio ambiente de aprendizaje colaborativo y virtual y
- establecer un banco de materiales multilingües por internet que incluya recursos para los maestros.

Asimismo, es de destacar el aporte de Laura Escaño (Bilingüismo y discapacidad intelectual: 2002: 15), en el que la autora hace referencia a la definición del término “bilingüe”, estudia la adquisición del lenguaje y da a conocer sus investigaciones sobre bilingüismo temprano y tardío en niños con retardo mental. **Según sus estudios, el bilingüismo no sólo no es perjudicial, sino que además el alumno con discapacidad intelectual se beneficia de ello.** El éxito en la adquisición de la L2 puede variar en las personas con SD ya que existen importantes diferencias en las características del lenguaje entre diversos individuos con la misma etiología de la discapacidad.

Por su parte, J. A. Rondal a través de su obra: “Trastornos del lenguaje 2. Tartamudez, sordera, retraso mental, autismo” llevó a cabo estudios rigurosos que sugieren la existencia en muchos niños con retraso mental, de habilidades bilingües reales, aunque limitadas y a veces plurilingües y profundizó sobre los problemas y limitaciones que se pueden esperar en el aprendizaje de una segunda lengua en sujetos con retraso mental. Observó que estos alumnos son capaces de leer y escribir en un nivel funcional en dos lenguas. Los niveles de logro varían considerablemente entre individuos. Las personas que han desarrollado algún grado de bilingüismo, se han expuesto a las dos lenguas desde el nacimiento (bilingüismo simultáneo). Se ha comprobado que estas personas tienen una sintaxis y un vocabulario más productivo en la lengua y muestran una buena comprensión en la segunda lengua. Los individuos afectados por SD, sufren por una condición genética presente aproximadamente 1 de cada 1.000 nacimientos y es debida a la multiplicación del cromosoma número 21, causando una neurogénesis anormal y un nivel de retraso de moderado a severo. Provoca un coeficiente intelectual modal de CI- 47. Siguiendo con los análisis de J.A. Rondal, el aprendizaje de L2 es posible en la mayoría de los niños con SD, por lo menos hasta cierto nivel de logro, teniéndose las correspondientes dificultades de aprendizaje al igual que la L1. Esta información debería estar al alcance de profesores involucrados en los programas de aprendizaje de L2 con niños con retardo mental. Sintetizando su trabajo, podríamos decir que:

- el aprendizaje de lenguas extranjeras parece estar dentro de las capacidades, al menos de algunos niños con SD, no sólo los que poseen un retraso más ligero.
- Al igual que en la L1, se esperan diferencias inter sincrónicas importantes en el aprendizaje de la L2.
- Como en la L1, es predecible una variación interindividual significativa en el aprendizaje de la L2.
- Se prevé que los alumnos con retraso mental tendrán las correspondientes dificultades en lo que se refiere a la adquisición de varios componentes del lenguaje y exhibirán correspondientes retrasos en el desarrollo del aprendizaje de L2 y de L1.

No obstante, existe la necesidad de implementar programas experimentales de lenguaje bilingües para niños y adolescentes con capacidades diferentes. Finalizando, J. A. Rondal sugiere la exposición a la enseñanza de la L2 desde los 6 o 7 años para primero sentar las bases en la lengua materna en sus aspectos básicos receptivos y productivos como la fonología, el léxico y el aspecto morfosintáctico. Actuar de otra manera podría poner en

peligro que el proceso de adquisición de la primera lengua se retrase o perturbe. Aunque es previsible que el aprendizaje de la L2 sea menos favorable en articulación, coarticulación, discriminación fonética y morfosintaxis, se pueden esperar importantes beneficios en el aprendizaje en lo que se refiere a aspectos léxicos y pragmáticos del lenguaje.

En referencia al autismo, Vivienne Wire menciona en su artículo “*Autistic Spectrum Disorders and Learning Foreign Languages*” publicado en el 2005 en *Support for Learning*, que los jóvenes diagnosticados con autismo que llegan a las clases de lengua extranjera van en incremento y esto causa preocupación a los maestros. Dicha profesora aporta estrategias para la intervención basadas en su experiencia y estudios. En su reporte, la investigadora nombra los primeros problemas con que se encuentra un docente de alumnos con autismo: la limitación en la interacción social, la comunicación y el pensamiento imaginativo y flexible. La clase de lengua extranjera pone en evidencia la falencia de la comunicación, desde la primera clase: cuando la maestra le enseña saludos. El modelo de la maestra y los otros alumnos pueden contribuir a que el alumno con autismo pueda desarrollar habilidades sociales. En cuanto a la comunicación social, tonos y niveles de voces pueden ser enseñados a través de la repetición de la comunicación oral, la cual es a menudo practicada en la clase de lengua extranjera. Referente a la falta de flexibilidad, la rutina es muy importante para el/la niño/a con autismo. Cuando la clase tiene que hacer algo que está fuera de la rutina, es conveniente que la maestra le adelante lo que vendrá, para que el alumno con autismo, tenga un tiempo de adaptación a lo que está fuera de lo previsible y esperable. Los alumnos con esta patología suelen tener problemas de ansiedad, lo que puede recaer en movimientos constantes en la silla donde se sienta con el consiguiente ruido y molestia para los demás. La investigadora también menciona las fortalezas que tienen los alumnos con autismo: estos niños suelen ser los que mejor acento tienen en lengua extranjera por tener buenas habilidades del lenguaje en general. Wire cree que los alumnos con autismo pueden aprender exitosamente una lengua extranjera en la clase. Para ella el éxito se basa en que el maestro se enfoque en los aspectos positivos de cada niño/a y sepa cómo manejar e implementar estrategias para crear un medio ambiente de aprendizaje que se oriente a las necesidades de cada alumno/a. Los desafíos con los que se encuentra un alumno con autismo en una clase de lengua extranjera, no son de tipo cognitivos, sino principalmente de interacciones sociales y comunicativas.

En la misma línea, las doctoras Susanne Dopke y Johanne Pardis (2006) contribuyeron con extensos artículos sobre si el bilingüismo es perjudicial a los alumnos con autismo. Las

autoras evidencian que no hay investigaciones definitivas para sugerir que escuchar más de una lengua empeore los síntomas de autismo o que sólo escuchar inglés mejore las habilidades de los niños con autismo desde el punto de vista conceptual o social. Al igual que otras condiciones del desarrollo, el autismo afecta las lenguas de un niño bilingüe. La mayoría de las personas con autismo son aprendientes visuales porque lo que ven es más estable de lo que escuchan. Los maestros han desarrollado una batería de estrategias para enseñarles a los niños con autismo lo que sus compañeros aprenden a través de la escucha. Estas herramientas visuales pueden ser puentes entre las lenguas también. Las investigaciones conducidas con otros de sus colegas sugieren que los niños con autismo afectados en la habilidad del lenguaje, pueden ser educados en el bilingüismo sin serio detrimento de su desarrollo gramatical. Dichos resultados cuestionan lo que podría decir el sentido común: que el bilingüismo exacerbaría las dificultades lingüísticas ya exhibidas por el niño con autismo. Por tal motivo, aconsejarles a los padres, maestros, consejeros, terapeutas, abandonar una lengua por otra no tiene al momento, soporte empírico.

Tamar Kremer- Sadlik estudió el mismo tema, efectuando sus aportes a través de la Universidad de California, Los Ángeles (2005). Esta investigadora afirma que crecer en un ambiente bilingüe puede ser difícil en niños con autismo funcional que sufren retraso en la lengua nativa. Sin embargo, las recomendaciones para que sea hablante de inglés monolingüe también podrían presentar resultados desfavorables. Estima que no hay suficiente evidencia para declarar que el bilingüismo o el multilingüismo puedan entorpecer la adquisición de L1 en estas patologías. Los padres o tutores de estos niños son la fuente principal de input, información y práctica cuando los niños están activamente involucrados en actividades con los padres o simplemente cuando escuchan las interacciones sociales entre ambos. Kremer-Sadlik concluye diciendo que ser o no ser bilingüe no es la cuestión porque estos niños están inmersos en una sociedad multicultural y multilingüe. Para ser miembros de su comunidad, se les debe proveer oportunidades para aprender lenguas extranjeras.

Siguiendo el mismo tema de investigación, cabe mencionar a La Universidad del Zulia en Venezuela, ya que ha respondido a la necesidad de mejorar e impulsar la atención y la investigación sobre el autismo y difundir los conocimientos adquiridos sobre este síndrome. Uno de los mecanismos, para tales fines, fue la creación de Cátedra Libre de Autismo Infantil (CLAI) por un grupo multidisciplinario de profesionales liderados por la Mgtr. Nelly Villalobos Prieto, profesora titular y mediante un proyecto aprobado por Consejo Universitario en julio de 1991 con el amparo de padres de niños con el síndrome.

La preocupación básica fue conocer qué es y el por qué del autismo y cómo canalizar los esfuerzos de intervención ante el autista, con la participación deliberante, investigativa y de promoción de la comunidad regional y la del área de influencia de la Universidad.

En el actual estado de situación, es necesario incluir a los alumnos con necesidades especiales en las clases de lengua extranjera con mayor claridad. Hilary McColl hace sus aportes sobre este tema en *Support for Learning* (2005). Ella sugiere que para todos los aprendientes, sin importar su grado de habilidad, el aprendizaje de una lengua extranjera tiene sentido si se la contextualiza en las comunidades que usan dicha lengua y que para algunos alumnos estos conceptos de “comunicación” y “comunidad” pueden ser entendidos si hacemos enlaces explícitos entre lo que es distante y extraño y lo que es cercano y familiar. Esto se relaciona con el concepto de *identidad*, sugiriendo que algunos de nuestros alumnos tal vez nunca tengan una clara comprensión de sí mismos y de su lugar en la comunidad hasta que tengan la oportunidad de comparar sus vidas con otras personas de otros lugares. La autora estima que la competencia lingüística no es el único objetivo, sino un medio para llegar al objetivo. Dicho objetivo es relevante a todos los alumnos, que con el grado de logro alcanzado, sirva como base para otros resultados. McColl hace un llamado para que se debata sobre los beneficios del aprendizaje de las lenguas y para que los maestros estén más al tanto de las necesidades individuales de los alumnos para poder proveerles con certeros métodos para su instrucción.

Capítulo II: La Educación Especial en Estados Unidos

2.1. La Educación Especial en Estados Unidos. El entorno de la investigación

La educación especial es un término legal para programas que proveen ayuda a ciertos alumnos. Usualmente es referido como “*Exceptional Children*” (EC): niños excepcionales. Este término no es un concepto fijo, sino que incluye un amplio espectro de servicios desde pequeño -a través de un medio de aprendizaje individualizado, uno con apoyo tecnológico a uno con currículum modificado que capitaliza las fortalezas particulares del alumno. Bajo la ley para la Educación Especial, todos los alumnos son provistos con servicios que los ayudan en sus necesidades.

Actualmente hay 7 millones de niños con discapacidades o talentosos (alto coeficiente intelectual) que requieren educación especial. Uno de cada setenta niños es diagnosticado con autismo en Carolina del Norte.

2.2 Misión de la División de Niños Excepcionales

La misión de la División de Niños Excepcionales es asegurar que todos los alumnos con discapacidad se desarrollen física, emocional y vocacionalmente a través de la provisión de un programa educativo individualizado en un medio ambiente no condicionado.

Un niño es elegible para educación especial y servicios relacionados si:

- tiene una discapacidad definida en las políticas de Carolina del Norte
- la discapacidad provoca un efecto adverso en su educación
- si requiere instrucción diseñada especialmente.

En caso de que el niño sea elegible, los maestros de la escuela, conjuntamente con la/el consejera/o y profesionales de la salud, elaboran **un plan individualizado (PI) para el alumno**. Después de su confección, se informa a los padres o tutores del niño para que den consentimiento o sugerencias. Los padres acuerdan que el consentimiento es voluntario y puede ser revocado en cualquier momento. El revocamiento no puede ser retroactivo. La reunión entre padres y maestros/especiales y profesionales de la salud de la escuela, se llevan

a cabo por lo menos una vez al año y son para reevaluar el plan. El alumno se considera que ya no es más elegible cuando se gradúa de la escuela secundaria o cuando cumple los 22 años. El plan requiere estipulación de objetivos a corto plazo y evaluaciones alternativas para medir los logros alcanzados. También debe incluir acomodaciones especiales individuales durante los exámenes estatales y/o distritales.

2.3 Políticas en Servicios Gubernamentales para niños discapacitados. (Enmiendas del 2009 – 2010)

Los servicios educativos para los alumnos con discapacidades están regidos por las leyes federales. Estas leyes son la Ley de Mejora de la Educación para Individuos con Discapacidades (LMEID); Sección 504 de la Ley de Rehabilitación de 1973; la Ley de Estadounidenses con Discapacidades (LED) y la Ley de Privacidad de los Derechos de Educación de la Familia (LPDEF).

A partir de las enmiendas de los años 2009 - 2010, se incluye en la lista los “Desórdenes del Espectro del Autismo”. Se la considera como una discapacidad del desarrollo que afecta significativamente la comunicación verbal y no verbal así como la interacción social. Generalmente se evidencia antes de los 3 años, afectando adversamente el logro educacional del niño. Otras características a menudo asociadas con el autismo son: movimientos repetitivos y estereotipados, intereses restringidos, resistencia al cambio y a las rutinas diarias, respuestas inusuales a experiencias sensoriales. La patología puede incluir: desorden autístico, autismo atípico, desorden Asperger, desorden Rett y desorden desintegrativo de la infancia, entre otros.

Algunos recursos que pueden ayudar a los padres, tutores y familias de niños con discapacidades son: Centro de Asistencia para Niños Excepcionales de Carolina del Norte (ECAC), Red para Apoyo Familiar en Carolina del Norte (FSN-NC), Centro Nacional de Difusión para Niños Discapacitados (NICHCY) y Ley Wrights : Organización que ayuda a los padres a defender y entender las leyes y políticas referentes a los alumnos con discapacidades.

2.4 El currículum de Carolina del Norte. Objetivos para lenguas extranjeras

El currículum de Carolina del Norte, tuvo su última modificación y aprobación por el Comité Educativo en septiembre de 2010. Implementándose **los nuevos objetivos para**

Lenguas Extranjeras a partir del año escolar 2012-2013. El nuevo currículum enfatiza que el estudio de otra lengua conlleva a mejores logros académicos en general, lo cual es observado en puntajes más altos en pruebas de fin de año y mejora en los puntajes en pruebas de lectura, escritura y matemáticas; desarrolla más la cognición en las áreas de flexibilidad mental, creatividad, pensamiento divergente y habilidades de pensamiento de orden superior, y facilita una mejor comprensión de la propia cultura y lengua.

El Consejo Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (ACTFL), ha establecido la siguiente escala nacional de competencias:

- **Novicio Bajo**
- **Novicio Medio**
- **Novicio Alto**
- **Intermedio Bajo**
- **Intermedio Medio**
- **Intermedio Alto**
- **Avanzado Bajo**
- **Avanzado Medio**
- **Avanzado Alto**
- **Superior**

En la guía del currículum, cada nivel de competencia cuenta con una descripción de lo que los estudiantes pueden hacer con la lengua en cada nivel y con cada habilidad. Las habilidades progresan en diferentes niveles, debido a diversos factores, tales como: la motivación del alumno; continuidad y calidad de instrucción; exposición informal a la lengua a través de viajes al extranjero; el acceso a internet como recurso para práctica individual; capacidades individuales del alumno; etc.

El currículum incluye delineamientos de habilidades a desarrollar para la eficaz comunicación. Dichas habilidades son conocidas como las “5 ces”: **comunicación, cultura, conexiones, comparaciones y comunidades**.

La comunicación ha sido subdividida en tres: Interpersonal, Interpretativa, Presentacional y con Cultura, compone los cuatro Marcos Esenciales de Lenguas Extranjeras. Los otros marcos nacionales se encuentran en: Conexiones a la Lengua y al alfabetismo; Conexiones a otras disciplinas; y Comunidades.

Carolina del Norte, ofrece el siguiente programa de Lenguas Extranjeras:

- Lenguas Clásicas: latín y griego antiguo.
- Lenguas duales y heredadas: incluye programas duales de lengua e inmersión donde a los alumnos se les enseña contenido en las dos lenguas: inglés y la lengua extranjera; así como también español para hablantes nativos u otra lenguas heredadas. En el programa dual de lengua e inmersión, los alumnos aprenden matemáticas, ciencias, ciencias sociales, etc. en las dos lenguas, por lo que se transforman en bilingües. Para los hablantes de lengua heredada como español u otra lengua extranjera que hablen en la casa, los programas de lengua heredadas ayudan a construir las destrezas del alfabetismo en lectura y escritura para que puedan progresar en cursos avanzados de lengua.
- Lenguas Modernas involucran el estudio de lenguas que son la lengua nativa de una población en alguna parte del mundo. Estos programas son los más comunes. En Carolina del Norte, las siguientes lenguas son estudiadas como modernas: lenguaje de señas americano, árabe, cheroqui, francés, alemán, griego, hebreo, italiano, japonés, mandarín, chino y español. La lista se encuentra abierta para otras incorporaciones en cualquier momento y tendría los mismos objetivos y pruebas prototipos.

Las escuelas primarias le permiten al alumno, empezar a estudiar una lengua extranjera, tan pronto como en Jardín de Infantes, aunque la instrucción formal es más difícil de medir, debido a la variedad de programas y el nivel de desarrollo de los estudiantes. Los alumnos que cursan después de la escuela primaria, también pueden contar con programas que pueden variar mucho, tales como programas de “exploración” en los que no construyen eficiencia en habilidades comunicativas o programas basados en la eficiencia, donde los alumnos obtienen créditos para ser presentados en la escuela secundaria.

La instrucción en Lenguas Modernas es una parte vital en el currículum. La instrucción basada en la Competencia, está alineada con las características del alumno del siglo XXI, en el que el alumno puede progresar de un nivel a otro, independientemente del curso en el que esté inscripto y el dominio puede variar en cada habilidad: escuchar, hablar, lectura y escritura.

Hay cuatro modelos de programas de lenguas modernas ofrecidos en Carolina del Norte, dependiendo de la edad de los alumnos:

1. Educación Primaria, que abarca de Jardín de Infantes a 6to. grado. Se enfatiza en lengua y/o contenido enriquecido. Estos programas se enfocan en desarrollar dominio oral y puede

involucrar refuerzo en contenido de asignaturas comunes. Por ello, el énfasis está puesto en habilidades interpersonales así como en audición interpretativa y habla presentacional.

Helena Curtain y Carol Ann Dahlberg, quienes escribieron el libro *Languages and Children - Making the Match: New Languages for Young Learners, Grades K-8* (2010), describen las mejores prácticas para dichos programas. Mínimamente los estudiantes necesitan aprender una lengua extranjera por 90 minutos por semana o tener sesiones de 30-40 minutos, de 3 a 5 veces por semana. Hay programas que exceden los 90 minutos por semana, motivo por el cual, los márgenes están contemplados en las expectativas que se demuestran en el cuadro de más abajo:

Tabla 1. Expectativas para egresar del programa de Lenguas Extranjeras Modernas

Prueba de eficiencia	Final del 2do. Año de estudio	Final del 3er. año de estudio	Final del 3er. año de estudio	Final del 4to. año de estudio	Final del 5to. año de estudio
Escucha Interpretativa	Novicio medio	Novicio Alto	Intermedio bajo		Intermedio medio
Lectura Interpretativa	Novicio bajo-medio	Novicio Medio-alto	Novicio alto		Intermedio bajo
Interpersonal persona a persona	Novicio medio	Novicio Alto	Novicio alto-Intermedio bajo	Intermedio bajo	Intermedio medio
Habla Presentacional	Novicio bajo- medio	Novicio Medio-alto	Novicio alto-Intermedio bajo	Intermedio Bajo	Intermedio bajo-medio
Escritura Presentacional	Novicio bajo- medio	Novicio medio – alto		Novicio alto-Intermedio bajo	

Fuente: Departamento de Instrucción Pública de Carolina del Norte:

<http://www.dpi.state.nc.us/curriculum/worldlanguages/>

2. Los programas de Lenguas Modernas Extranjeras que no cuentan con 90 minutos mínimos por semana son actualmente los de lengua extranjera exploratoria, los cuales no están diseñados para que el alumno desarrolle eficiencia. A veces se los menciona como parte de una “rueda”, ya que los alumnos rotan cursando diversas materias cada 9 semanas. Potencialmente cimientan las bases para un futuro interés en estudios. Los programas exploratorios se basan en objetivos, tales como presentar vocabulario básico y enseñarle a los alumnos sobre diversas culturas.

3. Los programas de grados de post primaria (6to. a 8vo.) tienen el enfoque en lengua. Están diseñados para desarrollar todas las habilidades necesarias para que articule a pleno con un programa de Lengua Moderna Extranjera en escuela secundaria.

In junio del 2007, el Consejo Escolar de Educación puso en efectividad una política que afectó a los estudiantes de lengua extranjera de 6to. a 8vo. grados. Dichos alumnos pueden obtener crédito para ser presentado en la escuela secundaria, si el curso concuerda con las exigencias del nivel secundario y consiste en 150 horas de instrucción en un horario tradicional o 135 horas de instrucción en un horario en bloque. Mientras el curso contará a favor de los requerimientos de graduación, el puntaje final de egreso será computarizado con cursos tomados durante los años de secundaria. Los alumnos de 6to. a 8vo. tienen la flexibilidad de poder obtener un nivel en dos años académicos, recibiendo 0.5 de crédito habiendo cursado la Parte I y 0.5 crédito por la Parte II, lo cual conforma un crédito completo.

4. Los programas de secundaria de grados 9no. a 12vo., se orientan en lengua. Estos están diseñados para desarrollar el dominio en la Lengua Moderna, para articular con el nivel de la universidad y para proveer los créditos que los alumnos necesitan para entrar a la Universidad, como la Universidad de Carolina del Norte. Para dicha institución, los requisitos de admisión son dos créditos en la misma segunda lengua o demostrar dominio en una lengua que no sea inglés.

Cabe destacar que la acumulación de horas de instrucción puede variar en los programas de Lenguas Extranjeras Modernas, basado en la estructura del programa y el nivel de desarrollo de los alumnos. Esto tiene un impacto en la ubicación del alumno en los cursos para obtener crédito en la graduación de la escuela secundaria.

Tabla 2. Expectativas para egresar de Lenguas Modernas

Nivel y total de horas →	I ó 135-150 horas	II ó 270-300 horas	III ó 405-450 horas	IV ó 540-600 horas	V ó 675-750 horas	VI ó 810-900 horas	VII ó 945-1050 horas	VIII ó 1080-1200 horas
Escucha Interpretativa	Novicio medio	Novicio alto	Interm. bajo	Interm. Medio	Interm. Alto	Avanzado bajo	Avanzado medio	
Lectura Interpretativa	Novicio medio	Novicio alto	Interm. bajo	Interm. Medio	Interm. Alto	Avanzado bajo	Avanzado medio	
Interpersonal (persona a persona)	Novicio medio	Novicio alto	Interm. bajo	Interm. Medio	Interm. Alto	Avanzado bajo	Avanzado medio	
Habla	Novicio	Novicio	Novicio	Interm.	Interm.	Interm.	Avanz.	Avanz.

Presentacional	bajo	medio	alto	Bajo	Medio	alto	bajo	Medio
Escritura Presentacional	Novicio medio	Novicio alto	Interm. bajo	Interm. Medio	Interm. Alto	Avanzado bajo	Avanzado medio	

Fuente: Departamento de Instrucción Pública de Carolina del Norte:

<http://www.dpi.state.nc.us/curriculum/worldlanguages/>

2.5 Rol del maestro

La presencia generalizada de niños con diferentes necesidades educativas en los colegios hace ineludible que los profesores conozcan las características de cada tipo de alumnos y dispongan de estrategias de intervención adecuadas para atenderlos. Los maestros argumentan, en ocasiones, que no están capacitados para dar respuesta a las necesidades de este alumnado, pues su formación no abarca la variada diversidad de perfiles de quienes acuden a las aulas.

Ciertamente, **en los programas académicos de las facultades o magisterios en que se proporciona la formación inicial del profesorado, el acercamiento a los alumnos con necesidades educativas especiales es tangencial, por no decir anecdótico y, por tanto, también es verdad que no se provee a los maestros de grado de herramientas eficaces para tratar a estos alumnos especiales.** Los estudiantes con autismo y/o SD pueden presentar un interesante desafío a los maestros pero es importante motivar a estos alumnos cuando aprenden una lengua extranjera, valorizando sus habilidades. Cuanto más esté informado y entrenado el maestro sobre la educación especial, habrá más posibilidades de que los estudiantes sean guiados exitosamente a través del currículum y aprendan también sobre otros países y culturas, al igual que los alumnos regulares.

2.6 Rol de los padres con niños/as con retardo mental o autismo.

Algunas familias tienen dificultad en aceptar el diagnóstico de autismo o SD y que son anomalías que afectaran al niño durante toda su vida. Al principio tienden a enfocarse en intentar localizar lo que ha “causado” la anormalidad, sintiendo negación y sentimientos de duelo. Una vez aceptado el diagnóstico, las familias empiezan a recorrer el desafiante camino desarrollando distintos grados de compromisos con el hijo y con un sistema de apoyo social.

Está demostrado que un ambiente estimulante favorece el desarrollo de conexiones neuronales en los primeros años de vida. Por tanto, la influencia del ambiente es determinante, sobre todo, en los niños con problemas en su desarrollo. Las familias juegan

un papel fundamental y son las auténticas protagonistas en el desarrollo educativo del niño. Los profesionales les pueden orientar, dar pautas, servir de modelo, etc., pero la familia y su entorno son las primeras fuentes de estimulación. Los problemas en el entorno familiar influyen mucho. Los niños con SD se enteran muy bien si en su casa pasa algo, si el ambiente está tenso, si algún miembro de la familia está triste. Normalmente conlleva a una mala temporada en el aprendizaje escolar.

La forma en que la familia acepta las peculiaridades del niño está directamente relacionada con la manera en que él asume su condición. Viven los cambios propios de la adolescencia como los demás chicos de su edad. Sin embargo, la diferencia de capacidades e intereses que existe entre ellos y quienes no tienen discapacidad se hace más notoria en esta etapa. Son muchos los padres que comentan que alrededor de los 12 ó 13 años dejan de ser invitados a cumpleaños y eventos en general, lo que es para ellos una prueba de que ya no comparten intereses y aficiones.

Por otra parte, los cambios físicos y psicológicos que viven se asemejan a los de otros adolescentes. Viven etapas de rebeldía, de querer manifestar su personalidad, de desconcierto y confusión, en ocasiones agudizadas al hacerse más conscientes de su diferencia. Y por supuesto, sienten intereses sexuales como cualquier otro adolescente pero las viven con menos intensidad. Llegando a la edad adulta, las personas con SD suelen encontrarse a gusto dentro del entorno familiar y no son muchos los que demandan independizarse. Una minoría necesita expresar más autonomía o libertad, por lo que toman las riendas de su propia vida y se abren camino fuera del hogar. Los padres son requeridos a colaborar conjuntamente con los terapeutas que trabajan en los primeros años: **la destreza motora gruesa, la perceptivo - manipulativa, el lenguaje y la socialización**. Cuando los niños adquieren la marcha independiente, los padres apoyan en el área de autonomía personal y de habilidades sociales. Durante el primer año de vida del niño, su familia necesita un apoyo y un acompañamiento especial. Por otra parte, la comunicación y relación entre profesionales y padres influye en la buena aplicación del programa de atención temprana o escolaridad. Otra función que recae en los padres es la de ayudar a su hijo/a a que tengan una visión realista del futuro para que pueda estar consciente de sus características personales, con todas las posibilidades y limitaciones que esto conlleva. Tendrán que hablarle a su hijo/a del SD (de manera sencilla, temprana y natural), e ir ajustando poco a poco sus expectativas de futuro si ven que no se podrán ver cumplidas.

Las investigaciones muestran que las escuelas con programas de implicación de padres estructurados y coherentes tienen más probabilidades de experimentar profundos beneficios para los alumnos, padres, maestros, administradores y la calidad general de los alumnos. Un estudio destacado y amplio sobre este tema se llevó a cabo en una serie de publicaciones de Anne Henderson y Nancy Berla (1995) *A New Generation of Evidence: the Family is Critical to Student Achievement*.

Se ha demostrado que los ingresos o la posición social de los padres y la familia tienen poca incidencia en el desempeño de los alumnos. **Cuanto mayor sea la implicación de los padres, mejor será el desempeño del alumno.** Cuando los padres y la familia se implican en la educación de los alumnos, éstos generalmente tendrán calificaciones y notas de pruebas más altas, mejor asistencia y tareas finalizadas de modo más constante. Los alumnos cuyos padres y familias se implican tienen tasas de graduación más elevadas y más inscripciones en la educación post secundaria.

La enseñanza basada en la sensibilidad para la respuesta activa (*Responsive Teaching, RT*) (Mahoney y MacDonald, 2007) es una intervención sobre el desarrollo diseñada para fomentar el desarrollo y el funcionamiento socio-emocional de los niños, a base de animar a sus padres a que se involucren en interacciones de alto nivel de sensibilidad para la respuesta activa. Se enseña a los padres a utilizar varias estrategias de RT como medio para incrementar su nivel de sensibilidad para la respuesta hacia sus hijos durante interacciones de carácter rutinario. Estas estrategias ayudan a los padres a aumentar cinco dimensiones de su sensibilidad para la respuesta. A saber, **la reciprocidad** (p. ej., guardar turnos que exige saber esperar), **la contingencia** (p. ej., responder inmediatamente tras apreciar conductas muy pequeñas), **el control compartido** (p. ej., seguir el caminar del niño; obstruirle en forma de juego), **el afecto** (p. ej., interactuar de manera divertida), **y la comparación o imitación interactiva** (p. ej., hacer lo que el niño hace). Estas estrategias son enseñadas por lo general a los padres en sesiones semanales individuales padre-hijo, en las que el profesional describe y demuestra la estrategia con el niño y después entrena a los padres en su uso. Mientras que los intervencionistas pueden recomendar que los padres pasen breves períodos de tiempo practicando el aprendizaje de cómo implementar estas estrategias con los niños, el objetivo central de esta intervención es animar a los padres a que las utilicen durante cada una de las interacciones rutinarias que normalmente tienen lugar mientras los atienden, mantienen con ellos un contacto social, o juegan.

Mahoney y Perales (2005) describieron una evaluación del RT en una muestra de 50 niños y sus padres. La media de edad al comienzo de la investigación fue de 30 meses. Veinte de los niños fueron diagnosticados como desaventajados (bajo nivel) y los otros 30 tenían algún retraso del neurodesarrollo incluido el SD. La intervención tuvo lugar a lo largo de un año durante el cual la muestra recibió una media de 32 sesiones RT que duraban aproximadamente una hora cada una. Las comparaciones pre-post indicaron que la intervención favoreció: (1) aumentos significativos en la sensibilidad para responder activamente por parte de los padres, y (2) mejorías significativas y dramáticas en el funcionamiento cognitivo, comunicativo y socio-emocional de los niños. Como media, el índice de desarrollo cognitivo aumentó en un 64% en el curso de la intervención, y el del desarrollo comunicativo en aproximadamente el 150%. Además, esta intervención tuvo un impacto significativo sobre el funcionamiento socio-emocional de los niños, aunque este efecto fue más intenso en los niños desaventajados de bajo nivel, los cuales mostraban muchos más problemas en este dominio que los que tenían otros tipos de discapacidad. De modo parecido a lo descrito previamente en este artículo, las mejorías en la sensibilidad para responder por parte de los padres contribuyó entre el 10 y el 20% a la variabilidad en las mejorías relacionadas con el desarrollo conseguidas por los niños durante la intervención.

Capítulo III: Sobre los niños con síndrome de Down

3.1. Síndrome de Down. Definiciones

El término “síndrome de Down” se refiere a una anomalía cromosómica en el par de autosomas 21. (Lejeune, J., Turpin, R., y Gautier, M. 1959b, 2: 41-49). Esta anomalía fue descubierta por Lejeune, Gautier y Turpin en 1959. Ellos advirtieron un cromosoma extraño en todas las células de sus pacientes afectados por la trisomía- 21. Pero fue el médico inglés J. Langdon Down quién reconoció por primera vez este síndrome como entidad clínica. Como resultado de su estudio sobre estos sujetos, describió alguna de las alteraciones de este síndrome, destacando sobre todo el retraso mental y la presencia de unos rasgos faciales similares a las de algunas poblaciones orientales, de ahí que utilizara el término “mongólico” para denominarlos. Esta afirmación del médico inglés, fue tomada por algunos investigadores muy en serio, llegando éstos incluso a proponer, que este síndrome podría ser una regresión a la raza mongólica.

Todo ser tiene un número determinado de cromosomas, de diversos tamaños y agrupados en pares ya que la mitad de estos proceden del óvulo y la otra mitad del espermatozoide. El conjunto de todos los cromosomas se llama *cariotipo*. El cariotipo del ser humano es de 46 cromosomas, y en concreto, 22 pares de cromosomas denominados autosomas y un par de cromosomas sexuales.

Los cromosomas son pequeñísimas estructuras que se encuentran en el núcleo de cada célula. Un cromosoma está constituido por miles de genes. Este material genético es muy importante para el crecimiento y el desarrollo de todo individuo. Un niño “normal” recibe 46 cromosomas de sus padres. Un cromosoma de cada par, es decir 23 provienen de la madre que están en el óvulo y los otros 23 de cada par provienen del espermatozoide del padre.

Cuando el milagro de la vida se produce y el espermatozoide fecunda al óvulo, los 46 cromosomas se unen para constituir los 23 pares específicos de la nueva célula o del nuevo ser. El óvulo fecundado, que en su origen es una célula única, crece por un proceso de división celular; es decir, esta célula original se divide en dos células idénticas; estas en cuatro y así sucesivamente. Con la división celular, los cromosomas idénticos se separan en el punto de estrangulación y cada uno de ellos integra una nueva célula, de modo que cada célula tiene 46 cromosomas. En el instante de la división celular es cuando los cromosomas deben

distribuirse con acierto. El problema se presenta cuando dicha distribución es defectuosa. El error que se produce en los SD es que una de las dos células recibe un cromosoma extra y la otra uno menos, en el par 21. Luego lo que se produce es la presencia de un cromosoma suplementario, tres en lugar de dos, en dicho par, por eso también se denomina a este síndrome “trisomía 21”.

Muy importante es, el momento en el que se produzca la distribución defectuosa. Ya que dependiendo de la aparición temprana de la célula trisómica, así serán las dificultades que tenga ese ser.

La aparición de esta trisomía puede acontecer en el momento de la fecundación, durante el desarrollo del óvulo o del espermatozoide o, inmediatamente después de su encuentro, durante la primera o segunda división celular.

3.2 Teorías sobre el desarrollo de la comprensión lectora de niños y niñas con Síndrome de Down

Es sabido que todas las personas con SD tienen capacidad para leer de forma comprensiva y, sobre todo, que son capaces de disfrutar con estos logros. La adquisición de tales habilidades, negadas hasta hace pocos años, constituye un reto de imprevisible alcance en su progreso educativo y desarrollo general. Se ha comprobado que métodos tan tradicionales como la lectura fonética y silábica, no tienen éxito porque limitan al estudiante a hacer una lectura lineal y mecánica, perturbando el desarrollo de una lectura funcional y comprensiva, de manera que gran parte de los fracasos en los sistemas educativos y programas de lectura en NSD, han ocurrido debido a la inapropiada aplicación de algunos métodos tradicionales, más no a las incapacidades de los niños con SD (Troncoso, 1991).

Durante los años ´80 y ´90, fueron surgiendo diferentes teorías, que no sólo admiten la posibilidad de aprender a leer a las personas con SD, sino que además reconocen las ventajas de una enseñanza precoz de la lectura. Ellas coinciden en la necesidad de unos requisitos previos a la lectura:

- Un nivel mínimo de atención, que puede ser el necesario para mirar una ilustración.
- Un nivel de memoria a corto plazo, que le permita retener una información durante algunos segundos. Poco a poco este nivel irá aumentando.
- Un nivel comprensivo que puede constar de 50 palabras usuales además de algunas

consignas verbales, como "mira", "toma", "dame".

- Un mínimo lenguaje expresivo, que no necesariamente tiene que ser oral. Es decir, el niño puede comunicarse con signos o gestos.
- Una discriminación visual que le permita diferenciar unas imágenes de otras.
- Una discriminación auditiva que le permita diferenciar unas palabras de otras, aunque confunda palabras semejantes.
- Ciertos hábitos de trabajo que permitan al niño mantenerse sentado y atendiendo a las órdenes que se le dan. En la actualidad, diversos autores señalan que los métodos de lectura destinados a niños con necesidades educativas especiales, no consideran imprescindible:
 - El conocimiento del esquema corporal.
 - La estructuración espacial.
 - La estructuración temporal.
 - La función simbólica.
 - Un alto nivel de lenguaje expresivo y comprensivo.

Finalmente, consideramos importante aclarar que, entre otras características, se está comprobando que la enseñanza de la lectura a edades tempranas, tiene efectos beneficiosos en el desarrollo del lenguaje.

3.3 Organizaciones para padres, madres y tutores en Carolina del Norte

3.3.1 Síndrome de Down y Organizaciones de Asistencia

Cada año en los Estados Unidos, nacen casi 5.000 niños con síndrome de Down. Se podría decir que uno en cada 733 niños nace con esta condición. Los padres de cualquier edad pueden tener un niño con SD. No importa que los padres sean jóvenes o mayores, 80% de los niños con el síndrome nacen de madres menores de 35 años de edad. Las formas más comunes del síndrome generalmente no ocurren más de una sola vez por familia. Los padres y familiares en general, suelen referirse a las siguientes instituciones:

3.3.2 Síndrome de Down en el Triángulo

La organización se encuentra en el centro del estado, en la ciudad de Cary. Sus objetivos son:

- Proveer información, oportunidades educativas y apoyar a las familias.

- Asegurar y promover los derechos, oportunidades y el bienestar a los individuos con SD.
- Promover y estimular la educación, el cuidado, el tratamiento, la socialización, el desarrollo vocacional y la inclusión.
- Promover la concientización en la comunidad y la acción para informar al público sobre el SD.
- Promover el entrenamiento de personal competitivo y sensible para que trabajen en el cuidado, educación y tratamiento de los individuos afectados con SD.
- Promover la investigación para mejorar la calidad de vida.

3.3.3 Asociación Síndrome de Down de la Gran Charlotte¹

Es una organización sin fines de lucro apoyada por familias cuyo objetivo es facilitarles a las personas con SD alcanzar su máximo potencial para que se conviertan en miembros respetados de su comunidad. Su misión es mejorar la calidad de vida de todas las personas con SD, proporcionando información y apoyo a las personas, a las familias, a los profesionales y a la comunidad a través de actividades educativas y sociales.

5.4 Síndrome de Down y planes de salud vigentes en Carolina del Norte

Se estima que el 16% de los niños menores de 18 años tienen discapacidad intelectual o de desarrollo en Estados Unidos y estos pacientes cuentan con planes de salud menos abarcativos que la población en general. Los pacientes con discapacidades son tratados por pediatras durante su infancia. Actualmente, debido a los avances en las ciencias para tratar distintas patologías, el 90% de los individuos con necesidades especiales llegan a la adultez. Como un resultado del incremento en la expectativa de vida, estas personas están viviendo por más tiempo con la discapacidad y necesitarán servicios preventivos de proveedores en salud para los adultos. El SD tiene una prevalencia estimada de 1 entre 700-1000 nacimientos vivos y estos individuos viven más tiempo que antes en la adultez. La generación de proveedores para adultos está inadecuadamente preparada para el cuidado de esta población. Los desafíos para ofrecerles cuidados preventivos a este grupo tan vulnerable, se originan en la transición

¹ <http://www.dsa-gc.org/>

de estos pacientes al sistema de salud para adultos. Las barreras en el cuidado de los adultos jóvenes con necesidades especiales son numerosas y pueden incluir el uso del seguro de salud, el acceso a especialistas, la transportación para citas médicas, cambios en el rol de los padres y deseo de autonomía, entre otros aspectos.

De acuerdo a recientes reportes del Instituto de Medicina de las Academias Nacionales¹, existe gran disparidad en los planes de salud para adultos con necesidades especiales. Los adultos con SD tienen muchas de las mismas necesidades de salud que las personas sin esta patología de la misma edad, sin embargo, los pacientes con SD tienen un número de condiciones en estadios más tempranos, con mayor prevalencia o distintas presentaciones.

3.5 Escuela para SD Saint Patrick

La escuela empezó sus actividades en el ciclo lectivo del 2003 – 2004. Su misión es proveer una educación basada en la fe, la funcionalidad y la calidad, donde el salón de clase es un ambiente donde cada niño pueda progresar hacia a su potencial individual. Son enseñadas las habilidades para la vida y materias académicas para que los alumnos sean independientes. La institución está ubicada en la ciudad de Charlotte, siendo la escuela católica más antigua de esta ciudad. Está acreditada por la Asociación de Colegios del Sur y por el Departamento de Instrucción Pública de Carolina del Norte.

¹ <http://www.iom.edu/Reports/2012/The-Mental-Health-and-Substance-Use-Workforce-for-Older-Adults.aspx>

Capítulo IV: Sobre los niños con autismo

4.1. Autismo. Definiciones

El autismo es un desorden primeramente estudiado en los años '40 pero últimamente ha sido estudiado con más atención. De acuerdo a un artículo de Vivienne Wire (2005), una investigación muestra que en los últimos 25 años, ha habido un incremento del 1300% en el desorden del espectro del autismo. Debido a este drástico incremento, el autismo se ha convertido en una popular fuente de estudio. Con muchos diferentes niveles de severidad, el autismo constituye un síndrome, significando que los individuos no se asocian con las mismas señales y síntomas que caracterizan el desorden. El mayor problema de los individuos con autismo, es el de la comunicación verbal. Los padres de los niños con autismo severo, reportan que sus hijos desarrollan muy poco lenguaje y en algunas ocasiones nada de lenguaje cuando llegan a los tres e incluso a los cuatro años de edad (Sigman y Capps, 1997).

El autismo es un desorden neurológico que dura toda la vida. Las investigaciones muestran que afecta tres áreas del funcionamiento:

- 1) lenguaje: deficiencia en uso de la lengua y pragmática (Frith, 1989; Jordan, 1993; Tager-Flusberg, 2001);
- 2) sociabilidad: especialmente en dificultad en reconocer las intenciones de los otros y/o sus pensamientos (Kasari, 2000); y por último,
- 3) imaginación: la falta de poder pretender al jugar y el poder entender el sentido no literal de las palabras (Happé, 1994). El autismo está caracterizado por un espectro de severidad, pudiendo estar en el estadio de profundamente retardado, al de superdotado (Sigman y Capps, 1997). Solamente un 25% de los individuos con este desorden, tienen habilidades intelectuales en el rango de lo normal a superdotado. Las estadísticas muestran que por cada cuatro autistas del sexo masculino, hay una del sexo femenino. Aunque hay historias de autistas curados, ninguno de los métodos que se auto acreditan dichas curaciones han producido otras curaciones posteriores. Una minoría de autistas lleva una vida normal, aunque prácticamente ninguno llega a casarse o muestra interés por el otro sexo y además no tienen iniciativas. Muchos precisan ser cuidados durante toda su vida.

Las pruebas con rayos X en el cerebro y otras pruebas médicas no reflejan hasta ahora síntomas físicos que coincidan en los autistas. En algunos casos, se refleja en el electroencefalograma como unos picos. Muchas personas con autismo son pensadores

visuales: piensan en fotos, no en lenguaje. Bauman y Kemper (1985) y Ritvo E. y cols. (1986) también descubrieron que los cerebros de autistas tenían un número de células de Purkinje en el cerebelo más bajo de lo normal y neuronas pequeñas firmemente localizadas en la corteza del lóbulo medio temporal y en el núcleo de la amígdala. Es sabido que el sistema límbico es importante para el aprendizaje y la memoria, y que la amígdala juega un rol en la emoción y el comportamiento. Las investigaciones en el cerebelo indican que esta estructura es importante como un modulador en una variedad de funciones cerebrales e impacta el procesamiento del lenguaje, el planeamiento motor y anticipatorio, la imaginación mental y la secuenciación del tiempo.

4.2. Características del autismo infantil:

La Asociación Americana de Psiquiatría lanzó el Manual Estadístico y de Nuevos Diagnósticos de Desórdenes Mentales el 22 de Mayo de 2013. El manual incluye la nueva definición de “autismo” y cómo podría afectar la diagnosis y los servicios para los individuos afectados. La nueva definición requiere que se incluyan los siguientes criterios en cuatro categorías:

A. Déficit persistente en la comunicación y en la interacción social en:

- reciprocidad socio-emocional (por ejemplo en conversaciones)
- comportamientos comunicativos no verbales (por ejemplo contacto visual y gestos)
- desarrollo y mantenimiento de relaciones (por ejemplo juego imaginativo y hacer amigos).

B. Comportamientos restringidos y patrones repetitivos con intereses y actividades que abarcan al menos dos de los siguientes ítems:

- habla repetitiva/estereotipada, movimientos motores o uso de objetos
- excesivo apego a las rutinas/rituales o excesiva resistencia al cambio
- intereses demasiado fijos, anormal en intensidad o enfoque
- sobre reacción al input sensorio o interés inusual en los aspectos sensorios del medio ambiente.

C. Los síntomas deben presentarse en la edad temprana pero pueden no ser observados hasta que las demandas sociales excedan la limitada capacidad para responder.

D. Los síntomas limitan el funcionamiento diario.

También, se pueden encontrar tres niveles de severidad:

- requiere ayuda (leve)

- requiere ayuda sustancial (moderado)
- requiere ayuda muy sustancial (severo)

4.3 Sociedad de autismo de Carolina del Norte

Un grupo de padres fundaron esta organización en la década de 1970. Está dirigido por padres generosos y voluntarios que se unen con otras personas interesadas en crear una comunidad acogedora e inclusiva de apoyo para personas con autismo y sus familias. Actualmente cuenta con más de 50 sucursales activas y grupos de apoyo en todo el estado. El objetivo es proporcionar una oportunidad para las familias que se enfrentan a retos similares para que:

- tengan apoyo y estímulo
- compartan experiencias, información y recursos
- aumenten la conciencia sobre las necesidades y las capacidades de las personas con autismo
- aprendan soluciones prácticas y realistas para los problemas relacionados con el autismo
- tengan un lugar donde se sientan bienvenidos, aceptados y entendidos.

Como agencia, la Sociedad de Autismo de Carolina del Norte trabaja para informar y educar a la comunidad acerca de los problemas que afectan a las personas con autismo y sus familias. En estos momentos, la enfermedad afecta a unos 60.000 individuos y sus familias en este estado. La asociación cuenta con una biblioteca a la cual los padres acuden después de que su hijo/a haya sido diagnosticado. Se acercan para encontrar información que los ayude a entender el diagnóstico y los pasos a seguir.

4.4 Universidad de Carolina del Norte. Programa para autismo TEACCH¹:

Son centros regionales para la comunidad. Ofrecen servicios con programas demostrativos para abarcar las necesidades de los individuos con desórdenes en el espectro

¹ <http://teacch.com/>

del autismo, sus familias y profesionales. Dichos programas abarcan: clínica, entrenamiento e investigación. Fue fundado por el Dr. Eric Schopler en 1972. Es un modelo para otros programas en el mundo. Provee servicios clínicos tales como evaluaciones diagnósticas, entrenamiento a los padres y ayuda en grupos a los padres, juego social y grupos recreativos, consejería individual y empleo. También el programa conduce entrenamientos nacionales e internacionales y ofrece consultas a maestros, proveedores de servicios y otros profesionales en variadas disciplinas. Las investigaciones incluyen las áreas de la psicología, la educación y los estudios biométricos. La central administrativa se encuentra en la ciudad de Chapel Hill en Carolina del Norte y cuenta con siete centros regionales en este estado.

4.5 Autismo y planes de salud en Carolina del Norte

Actualmente, uno de cada 88 norteamericanos nace con autismo. El Centro Nacional para Control de Enfermedades describe el autismo como uno de los problemas de salud más críticos y su incidencia está en aumento. El autismo afecta más niños que el cáncer, el HIV y la diabetes combinadas.

No difiere de otras condiciones crónicas no curables que los seguros de salud suelen cubrir, incluyendo asma, diabetes e hipertensión. Por el contrario, los niños con autismo no tienen acceso a coberturas de seguros de salud para los tratamientos.

El costo en el servicio para tratar el autismo es de 90 billones al año en Estados Unidos y es una pesada carga para las familias que viven con el desorden y no pueden afrontar los tratamientos. Aunque paguen seguros de salud, los hijos con autismo son excluidos de las coberturas.

Las familias enfrentan desafíos día a día para criar un hijo con autismo además de los problemas financieros que resultan de las exclusiones en los seguros de salud.

Gastos no reembolsables para tratamientos médicos ponen a las familias en inseguridad financiera, deudas y hasta la bancarrota porque utilizan los ahorros y los fondos de retiro para pagar estas terapias. Alternativamente, las familias están forzadas a hacer decisiones difíciles de no proveer a sus hijos con estas terapias que mejorarían los síntomas dramáticamente. Cada nuevo niño diagnosticado con autismo tiene un costo aproximado de 3.2 millones a lo largo de toda su vida. Un diagnóstico temprano y su consiguiente intervención pueden reducir este costo en dos tercios. La cobertura del seguro de salud lo haría posible.

La cobertura en los seguros de salud también reducirían los costos en las escuelas porque los niños recibirían terapias antes de que entren al sistema escolar.

4.6. Escuelas para alumnos con autismo

4.6.1. ABC de Carolina del Norte. Centro de Desarrollo

En el año 2002 se creó dicha escuela como una organización que ofrece instrucción uno a uno, servicios educativos a padres y seminarios a profesionales. La escuela combina estrategias en metodologías docentes basadas en las ciencias, diseñadas para atender las necesidades individuales de los alumnos. La escuela está ubicada en la ciudad de Winston-Salem.

4.6.2. Escuela Mariposa

Es una organización sin fines de lucro, creada específicamente para ofrecerles a los niños con autismo y otras patologías del desarrollo, instrucción intensiva durante todo el año, usando técnicas de enseñanza innovadoras. La escuela está situada en el centro de Carolina del Norte, en la ciudad de Cary. Ha atraído atención internacional por su currículum progresivo y variadas oportunidades en los programas. Muchas familias en el país, se han mudado para que sus hijos puedan asistir a esta escuela. Cada programa está diseñado de acuerdo a las necesidades para que cada alumno alcance su máximo potencial.

4.6.3. Escuela Oasis Day

Es una escuela y organización sin fines de lucro comprometida a proveer soporte y servicios instrumentales a individuos con el espectro del desorden del autismo y a sus familias en Carolina del Norte. Sus prácticas se basan en las evidencias y en los servicios individualizados que abarcan las áreas educativa, social, del comportamiento y de las necesidades comunicativas. Este centro está ubicado en la ciudad de Wilmington.

4.6.4. Centro The May

Está ubicado en la ciudad de Jacksonville y es exclusivo para niños con el desorden del espectro del autismo. Ofrece servicios educativos también para las familias de los afectados, a agencias privadas y a escuelas públicas. Los especialistas en comportamiento utilizan prácticas basadas en análisis aplicado al comportamiento, la metodología universalmente reconocida como crítica para la enseñanza a niños con diagnóstico de autismo.

El programa que ofrecen abarca todas las áreas del desarrollo del niño, incluyendo el lenguaje, interacciones con compañeros y comportamiento. La primera escuela The May fue fundada por el doctor Jacques May y su esposa en 1955. Dos de los primeros alumnos de la escuela fueron los propios hijos mellizos de la pareja. Poco se conocía sobre el autismo en ese momento. En muchos casos, los niños con autismo eran institucionalizados de por vida. Actualmente, el centro mantiene afiliaciones con más de 50 universidades, hospitales y servicios sociales de agencias por todo el mundo.

4.6.5 Centro The Carolina

El centro de operaciones se encuentra en la ciudad de Cary. Cuenta con locales en las ciudades de Charlotte, Durham, Fayetteville y Jacksonville. Provee consultoría y tutorías a niños con autismo y desórdenes relacionados con el autismo. Ofrece servicios en clínicas y en el hogar. Los servicios están diseñados para estimular la motivación por el aprendizaje.

4.6.6 Autism Speaks¹

Es una organización que fue fundada en el 2005 por Bob y Suzanne Wright, abuelos de un niño con autismo. Un amigo de toda la vida de ambos, el Sr. Bernie Marcus donó 25 millones de dólares para colaborar con el lanzamiento de la organización. Desde entonces, esta organización ha llegado a estar en la vanguardia mundial en la ciencia sobre el autismo, dedicada a la investigación, prevención, tratamiento y cura de esta enfermedad, incrementando la conciencia sobre los desordenes del espectro del autismo y luchando por las necesidades individuales de las personas con autismo y sus familias.

4.6.7 Meredith College de la ciudad de Raleigh

Es un programa de intervención temprana que sirve a niños diagnosticados con autismo. Provee una intervención de comportamiento intensivo, facilitando a los niños a que se desarrollen en áreas tales como: habilidades en el juego, lenguaje expresivo y receptivo, habilidades sociales, habilidades de auto ayuda y pre académicas.

¹

<http://www.autismspeaks.org/site-wide/north-carolina>

Capítulo V. Sobre la metodología de la investigación

5 Metodología y Técnicas de la Investigación

En la presente tesis, fueron utilizados dos tipos de análisis a saber: el análisis cuantitativo y el análisis cualitativo.

5.1 Análisis cuantitativo

Los principales análisis efectuados fueron:

- Análisis descriptivo de datos
- Comparación de medias

En general se ha procedido a obtener los porcentajes de sujetos que elegían cada una de las categorías de respuesta y en las que procedía, se han calculado las medias aritméticas.

5.2 Análisis cualitativo

A través de este análisis, se pretendió observar la realidad con la intención de comprenderla. Para ello, se obtuvieron comentarios, producto de preguntas abiertas. Consecuentemente se procedió a una lectura cuidadosa de los comentarios y criterios manifestados, agrupando las respuestas que tenían contenidos similares en diversas categorías y, finalmente, en algunos casos indicando la frecuencia de aparición de cada una de ellas. El dato que se buscó obtener es común en las investigaciones cualitativas de segundas lenguas: la opinión e información.

La población incluida en la investigación está constituida por 9 maestros que trabajan en diferentes escuelas públicas primarias del condado de Unión, cuyos alumnos tienen síndrome de Down o autismo y toman clases de ELE.

5.3 Instrumentos de recolección de datos

El instrumento utilizado para recoger los datos u opiniones fue un cuestionario compuesto de tres apartados, aplicados respectivamente a los profesores, con preguntas cerradas, abiertas, de selección múltiple y en la lengua nativa de los informantes: español. Los resultados serán presentados en detalle en el Capítulo VII.

5.4 Sobre la muestra seleccionada para el estudio

La muestra fue tomada en el año 2011 en nueve escuelas primarias (de Jardín de Infantes a 5to. grado) en el condado de Unión en el estado de Carolina del Norte. Los docentes fueron invitados a participar al finalizar una reunión mensual de lengua extranjera organizada por la coordinadora de LE del condado. Se les mostró la inquietud de la investigación y se mantuvieron diálogos para recabar información sobre la práctica docente en dicho condado en clases con alumnos con necesidades especiales. De un total de 19 docentes presentes, nueve manifestaron dar clases de ELE a niños con capacidades diferentes. Se les envió una carta introductoria y la petición de colaboración vía correo electrónico en la última semana de abril de 2011 y luego se les remitió el cuestionario. Se propuso la fecha límite del 31 de mayo de 2011 para responder el mismo, ser devuelto y adjuntar fotografías de materiales utilizados por los encuestados. En todos los casos se mantuvo el compromiso por parte de la investigadora de hacer llegar los resultados (compartir los resultados) a todos los participantes. Se especificaron también la voluntariedad y el anonimato. A través de la muestra logramos obtener información para poder reconstruir un panorama aproximativo sobre el objeto de estudio en su conjunto.

La información sobre cuántos niños hay por escuela con SD y/o autismo no fue determinada por organismos oficiales, ya que no existen estadísticas oficiales al respecto por parte del Departamento de Lenguas Extranjeras. En cuanto al Departamento de Niños Excepcionales del condado, la información con la que cuentan es estrictamente confidencial. La información obtenida fue suministrada por los maestros de ELE que fueron encuestados. Existe un total de treinta escuelas primarias en el condado, lo que permite la instrucción a 18.954 niños incluyendo pre jardín de infantes, de los cuales el 9.48 % son niños con algún tipo de discapacidad. En la muestra, la investigadora encontró un total de 60 alumnos escolarizados con SD y/o autismo que toman clases de ELE en las escuelas públicas en donde se extrajeron las muestras. El programa de español como LE se desarrolló como materia anual.

El condado de Unión es el sexto más grande en Carolina del Norte. El enrolamiento se ha incrementado un 57% en los últimos diez años, llevando el enrolamiento del 2011 al 2012 a un total de 40.360 alumnos. En el condado se encuentran cincuenta y tres escuelas, incluyendo treinta primarias, nueve medias, once secundarias y tres para necesidades especiales. El 68% de la población es blanca, 13% afro americana, 14% hispana y el 5%

pertenece a “otra”. De los graduados del año 2011, el 86% planeó asistir a la universidad (54% a carreras de 4 años, y el 32% a carreras de dos años). **En nuestra investigación no se han especificado los niños especiales por etnia.**

El condado está posicionado como el número 5 sobre un total de 115 sistemas escolares en Carolina del Norte con un porcentaje de graduación del 89.1%.

Capítulo VI: Marco teórico

6. La didáctica de lenguas extranjeras. Los recursos didácticos

El concepto de didáctica es una noción muy controvertida en el terreno de la **enseñanza de lenguas extranjeras**.

M. Llobera (1995: 103) sostiene que la didáctica es vista no sólo como un conjunto de procedimientos para actuar en clase sino también como un conjunto de procedimientos que permitan pensar y reflexionar sobre esta actuación y sobre las convicciones y creencias que la sostienen. El panorama que se traza de la didáctica de las lenguas extranjeras no permite que la formación de profesores se haga desde una propuesta meramente basada en procedimientos. La propuesta apunta hacia el desarrollo de la conciencia de lo que ocurre en el aula y el desarrollo de la reflexión sobre las convicciones y conocimientos que rigen la actuación profesional de los profesores.

Llobera (1999: 113) agrega que para lograr una didáctica de lenguas extranjeras plausible, es imprescindible atender a la complejidad de un fenómeno en el que convergen la diversidad personal y cultural de los aprendices así como su variedad de intereses y de necesidades. Esta didáctica debe atender igualmente a la diversidad personal y profesional de los profesores, junto con los condicionantes curricular e institucional en los que se enmarca la docencia. Las clases deben favorecer la interacción verbal entre profesores y alumnos y entre los alumnos mismos; esta interacción tiene la doble función de construir el proceso didáctico y de servir de ensayo de las actividades lingüísticas que se llevarán a cabo fuera del aula. La interacción en clase debe permitir integrar todas las actividades en una actuación que sea coherente entre el trabajo docente y el aprendizaje y debe también favorecer que estas actividades tengan un sentido globalmente compartido por profesores y alumnos. La cooperación y la participación de todos los alumnos para realizar las tareas son imprescindibles, pues un clima excesivamente competitivo o que no fomente la confianza entre los aprendientes inhibirá las intervenciones de los alumnos y, en consecuencia, perjudicará la participación. Otro factor importante es hacerles entender a los alumnos que el equivocarse es necesario para que puedan experimentar con la LE que aprenden. La L1 de los alumnos puede ser utilizada y valorada como elemento positivo sobre el cual se construye la competencia comunicativa de la lengua extranjera.

En cuanto a la programación, los contenidos lingüísticos seleccionados deben abarcar la interacción oral entre hablantes, (actividad comunicativa espontánea) como la expresión y comprensión oral de discursos más extensos y complejos. Es esencial destacar que se deben incluir los elementos lingüísticos necesarios para que el estudiante de LE pueda explicar componentes de su cultura a hablantes de la lengua que trata de adquirir. Entonces, las tareas y actividades de clase deben permitir comprender y valorar las diferentes maneras de entender la realidad y las distintas maneras de conceptualizar la experiencia vivida, y un medio es la inclusión de materiales auténticos y variados, mediante documentos escritos o en soporte magnético. La dificultad vendrá marcada tanto por el grado de dominio lingüístico que se requiere del alumno como por la naturaleza de la tarea a realizar con estos documentos.

En la clase de ELE los docentes pueden generar gran cantidad de recursos didácticos que faciliten el aprendizaje del español como LE. Como recurso didáctico se entiende cualquier instrumento (pizarra, internet, etc.) o material que se ha seleccionado, adaptado o elaborado con la intención de facilitar y estimular el proceso de aprendizaje.

6.1. Materiales didácticos

6.1. 1. Definiciones de materiales didácticos

Los docentes saben sobre la importancia que tiene el material didáctico en el ámbito escolar. Entre sus funciones diarias, también les compete construir el propio material didáctico o recurrir al que ya está hecho.

El material didáctico es aquel que reúne medios y recursos que facilitan la enseñanza y el aprendizaje. Suelen utilizarse dentro del ambiente educativo para facilitar la adquisición de conceptos, habilidades, actitudes y destrezas. Los materiales didácticos deben estar orientados a un fin y organizados en función de los criterios de referencia del currículo. El valor pedagógico de los medios, está íntimamente relacionado con el contexto en que se usan, más que en sus propias cualidades y posibilidades intrínsecas (Gimeno: 1981).

A continuación se detalla una clasificación de materiales didácticos:

Tabla 3. Clasificación de materiales didácticos.

CLASIFICACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS			
Escritos	Tridimensionales	Audiovisuales	Auditivos
<u>Gráficos</u> <ul style="list-style-type: none"> • Transparencias • Carteles • Rota folio • Mapas <u>Impresos</u> <ul style="list-style-type: none"> • Periódicos • Revistas • Libros de Texto • Diccionarios • Folletos • Digitales o electrónicos • Libros de gran formato <u>Manipulativos</u> <ul style="list-style-type: none"> • Recortables • Cartulinas • Pizarra • Franelograma • Juegos de mesa 	<ul style="list-style-type: none"> • Maquetas • Cuerpos • Películas en 3D 	<u>Digitales</u> <ul style="list-style-type: none"> • Wikis • Podcast • Blogs • Simulaciones- interactivas • Programas informáticos • Video juegos • Animaciones • Webquest • Chats • Fotos • Juegos interactivos • Computadora • Videos • Películas • Programas de TV • Montaje audiovisual 	<ul style="list-style-type: none"> • CDs • Instrumentos musicales • Programas de radio • Programas online

Fuente: elaboración propia. Adaptado de “Los rincones o talleres en la Educación Infantil” Osuna, J. Universidad de Sevilla.

6.1.2. Criterios de selección de materiales didácticos

A la hora de seleccionar materiales didácticos, deberíamos tener en cuenta los siguientes aspectos (Área: 2000):

- los objetivos a alcanzar y las características de los contenidos a transmitir;
- criterio técnico: sencillez. El material debe ser fácil de manipular;
- las posibilidades que ofrecen para activar estrategias cognitivas de aprendizaje y pensamiento crítico de los alumnos;

- destinatarios: las características del grupo meta: edad, nivel sociocultural y educativo, bagaje cultural, intereses y necesidades;
- las características del material: accesibilidad en el mercado, mantenimiento, problemas de movilidad, etc.;
- criterio estético: su presentación es atractiva para el alumno;
- estimula el proceso de pensamiento, evitando la repetición;
- le permite crear soluciones a diversas situaciones problemáticas

6.1.3. Materiales auténticos

Residir en Carolina del Norte conlleva una cierta ventaja a la hora de enseñar español ya que se puede utilizar el entorno como recurso pedagógico (restaurantes, tiendas hispanas, ferias y congresos latinos y grupos de conversación en español, entre otros). El español es el segundo idioma con mayor número de hablantes en Estados Unidos, después del inglés. Este país, donde el español está oficialmente reconocido en numerosas jurisdicciones del Suroeste, ostenta la segunda comunidad de habla hispana más grande del mundo, después de México. Luego siguen las de España, Colombia, Argentina y Perú. Además, gran parte de las instituciones tienen el bilingüismo (inglés-español) como norma en sus sitios web oficiales, como el Gobierno, la Casa Blanca, el FBI, Medicare (seguro de salud) y la Biblioteca Nacional de Medicina. La Academia Norteamericana de la Lengua Española está considerada como una de las instituciones con mayor influencia en la actual normativa del idioma español; fue fundada en 1973 y tiene su sede en Nueva York.

Para lograr una actitud de concentración y de disfrute en el alumno deben proponérsele tareas que partan de materiales con un alto potencial comunicativo, que planteen situaciones realistas, y cuyo contenido sea relevante para la experiencia vital. No obstante, Guariento y Morley (2001: 347) admiten procesos de simplificación como una alternativa para el uso de materiales auténticos con alumnos de niveles inferiores, siempre y cuando las tareas asociadas conserven características de autenticidad.

Dada la amplia disponibilidad de materiales auténticos en la lengua española en la actualidad, la tarea docente se ve beneficiada, en este sentido. Por su definición, el material auténtico dentro del área de enseñanza de lenguas se concibe como el material escrito u oral producido para una comunidad de hablantes nativos del idioma. Un texto auténtico está inserto en un evento comunicativo real y, en cuanto tal, responde a funciones lingüísticas

específicas, presenta variedades diferentes del sistema lingüístico y remite a fenómenos y eventos de la sociedad o de la cultura de la lengua meta. A través del uso de estos materiales se busca integrar el factor de autenticidad a partir de a) el texto en sí; b) los participantes, y c) por la situación social o cultural en los propósitos del acto comunicativo o en alguna combinación de estos elementos (Álvarez, 2007).

Entre la abundancia de materiales, tienen una especial relevancia los medios de comunicación y de difusión cultural. He aquí una clasificación de materiales auténticos:

Tabla 4. Clasificación de materiales auténticos.

Clasificación de materiales auténticos			
Según modalidad lingüística:		Según formato:	
○ Verbal:	○ Audiovisual:	○ Electrónicos:	○ Papel:
Oral/auditivo:	▪ Cine	▪ TV	▪ diarios
* canciones	▪ Dibujos animados	▪ Música	▪ revistas
▪ radio	▪ videos	▪ cine	▪ textos
▪ Conversar con un hablante nativo	▪ Documentales	▪ Internet	▪ comics
	▪ películas en 3 D	▪ juegos electrónicos	• diccionarios
▪ entrevistas	▪ series	▪ web	• posters
Escrito: papel	▪ teatro	▪ Wiki	▪ folletos
▪ juegos/de mesa	▪ páginas personales	▪ Libros digitales	▪ mapas

Fuente: adaptación de “La autenticidad de los materiales de enseñanza aprendizaje” por Jorge García Mata, XIV Congreso Internacional de ASELE. Burgos 2003, 886.

6.2. La Psicolingüística y el retardo mental:

La Psicolingüística es rama de la psicología que intenta descubrir cómo el lenguaje es producido y comprendido, por un lado y cómo se adquiere y se pierde, por otro. Esta ciencia, se propone analizar las actividades de comprensión y producción del lenguaje y estudia los aspectos patológicos y evolutivos de la lengua (Vega, 1999). Esta área se encuentra estrechamente relacionada con la neurolingüística, ciencia iniciada por John Grinder y Richard Bandler en la década de los años setenta. Por ello estudia los factores psicológicos y neurológicos que capacitan a los humanos para la adquisición y deterioro del mismo, uso, comprensión, producción del lenguaje y sus funciones cognitivas. Según Berko, J. y Berstein, R. (2003: 24), “La psicolingüística o psicología del lenguaje persigue descubrir los procesos psicológicos que se ponen en marcha cuando las personas usan el lenguaje y cómo se relacionan ambos”. De esta forma la lingüística puede obtener percepciones acerca de los sistemas del lenguaje y las clases de competencias que reflejan las personas al usarlos. Por otro lado esta disciplina ofrece percepciones de cómo se aprende y se utiliza el lenguaje”.

Autores como Caplan (1992), se acercan al estudio de los trastornos del lenguaje y Rondal y Seron (1988) describen el retardo mental documentándolo ampliamente en sus aspectos clínicos, psicológicos y educativos. La psicolingüística ha realizado diversos aportes a la educación especial, preferentemente en el sentido de cómo ha influido en el estudio del lenguaje en los niños y en las etapas esperadas en la evolución del mismo. Estos estudios han aportado al conocimiento y comprensión de los trastornos del lenguaje. Dichos aportes han surgido en base a la formulación de diversos paradigmas (discursivo, generativo y estructural) por los que ha transitado la lingüística y cada uno de ellos ha influenciado y otorgado conocimientos para la atención de niños con trastornos del lenguaje.

Cummins J., basándose en un modelo psicolingüístico, supone la existencia de una Competencia Lingüística Subyacente Común (en adelante CLSC) que postula lo siguiente: “En la medida en que la instrucción en L_x (determinada lengua) es efectiva en promover competencia en L_x (la misma lengua), la transferencia de esta competencia a L_y (otra lengua diferente) ocurrirá a condición de que existe una adecuada exposición a la L_y , en la escuela o en el entorno, y una adecuada motivación para aprender L_y ”.

Es evidente que para que pueda realizarse transferencia de una lengua a otra, se tuvo que haber desarrollado una primero, de manera por lo general inconsciente y en la familia y en el entorno social del niño y posteriormente en el entorno escolar a través de la enseñanza impartida por el maestro. Esta observación permite sostener que existe una competencia cognitiva subyacente, que es común a todas las lenguas en el uso. Algunos ejemplos serían

tener noción de causalidad y tener dominio de la arbitrariedad del signo lingüístico para poder acceder a la lectura y a la escritura, entre otros. La hipótesis enuncia que, independientemente de los aspectos formales de las lenguas, todas ellas requieren conocimientos de índole pragmática semejantes y esto hace posible una transferencia de tipo estructural, es decir la aplicación de los conocimientos lingüísticos de la L1 a la L2 y una transferencia de aprendizaje, de aplicación de habilidades cognitivas, académicas o de lectura y escritura entre las lenguas. Según esta hipótesis, el aprendizaje de las lenguas no es un proceso consecutivo en el que cuando se domina una, se comienza a aprender otra. Cada persona llega a su nivel de dominio y éste es el que podrá transferir al aprendizaje de la otra lengua.

6.3 Pedagogía y educación: la escuela plural, inclusiva e integradora

La construcción de una escuela plural e inclusiva, pone sobre la mesa de discusión la esencia misma de la educación, ya que cuestiona a quién se le enseña, qué se enseña, para qué y cómo lo hace; como es el caso de la presente investigación.

La integración educativa es un movimiento internacional que surge a mediados del siglo XX en los países de Europa del Norte, con la idea de cumplir con algunos de los derechos humanos inherentes a las personas con discapacidad. Estos lineamientos se desarrollan a partir del concepto de normalización enunciado por Niels Bank Mikkelsen en Dinamarca a fines de los '50, desarrollado posteriormente por Bengt Nirje y difundido por Wolf Wolfensberger en Canadá.

La normalización, defiende el derecho de las personas con discapacidad de llevar una vida tan común como la del resto de la población en todos los ámbitos: familiar, escolar, social y laboral. Esta propuesta se traduce en el intento de que cada persona con discapacidad pueda realizar las actividades de la vida cotidiana de las personas de su comunidad: levantarse a determinada hora, ir a la escuela, estudiar, aprender una lengua, trabajar, etc.

Este principio de normalización, implica un profundo cambio en la manera de concebir la discapacidad en todos los ámbitos de una sociedad y en especial en el tratamiento que le ha dispensado a la educación. Esto conlleva a la reformulación de los presupuestos y la participación de los integrantes de una comunidad educativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños con SD (Borsani, 2007).

6.4 Teorías del Aprendizaje en niños y niñas con Síndrome de Down. Desarrollo de las funciones cognitivas

La primera característica que cabe destacar en el aprendizaje de niños y niñas con SD es la de su propia individualidad. Aunque sea cierto que comparten la anomalía de la presencia de un cromosoma 21 extra en sus células, ese desequilibrio genético tiene una manifestación diversa en cada persona. Es preciso conocerla y adaptarse a sus peculiaridades individuales para lograr el éxito en los procesos de aprendizaje de lenguas. (Troncoso, 1991).

El lenguaje de las personas con SD, como grupo, se manifiesta de un modo propio y particular en todos sus componentes. El desfase entre la capacidad de comprensión y la capacidad de expresión, es más alto que el que muestran otros niños de su propia edad mental. La articulación, fluidez e inteligibilidad del habla, son bajas debido a varias causas. Con medidas de intervención hay mejoría, aunque las dificultades persisten en la adolescencia y en las etapas juvenil y adulta.

Los estudios sobre estos niños, han demostrado que pueden desarrollar diversas habilidades lingüísticas pero a ritmo más lento. De acuerdo con lo propuesto por Troncoso (1998) es posible y necesario que todos los niños con síndrome de Down participen desde pequeños en una enseñanza estructurada, sistemática y progresiva para desarrollar sus capacidades perceptivas y discriminativas. La misma autora, señala que para ayudar eficazmente al niño con SD a desarrollar sus capacidades perceptivo - discriminativas, son necesarias las prácticas de las actividades de asociación, de selección, de clasificación, de denominación y de generalización.

6.5 Discapacidad Intelectual y adquisición del Lenguaje

Para abordar el tema de la adquisición o aprendizaje de una segunda lengua, quizás sea necesario reflexionar sobre los procesos implicados en la adquisición del lenguaje por parte de los niños con algún tipo de retardo mental de origen genético. Existen, según Moser (1992) varios cientos de síndromes genéticos que provocan retardo mental. Shpintzen (1997) enumera más de doscientas condiciones genéticas que provocan desórdenes del lenguaje, del habla y de la comunicación.

Según Rondal (2001) existen diferencias importantes en la organización del lenguaje de personas con retardo mental en función de su síndrome genético. Las diferencias de lenguaje entre los síndromes de retardo mental se derivan de las diferencias a nivel cerebral

que tienen su origen muy probablemente en la diversidad genética característica de estos síndromes. Este autor encontró que las personas con SD se hallan especialmente **comprometidos con los aspectos fonético - fonológico, morfosintáctico y discursivo** y no tanto los aspectos pragmático y léxico. Los niños y niñas que tienen SD representan el 25 % de las personas que tienen discapacidad intelectual. Este síndrome parece no afectar a todas las áreas del desarrollo por igual, siendo la del lenguaje (especialmente desde el punto de vista de la expresión) la más comprometida, junto con la del área motora: gruesa, fina, hallándose más conservado todo lo relacionado con el área socio- afectiva. Se da además una gran variabilidad intra-grupal, tanto en el número de habilidades como en el grado de desarrollo de dichas habilidades. Dentro del área del lenguaje se hallan especialmente comprometidos la articulación y el aspecto morfosintáctico; en menor grado lo están los aspectos léxico y pragmático.

Es digno mencionar el hecho de que si bien existen grandes diferencias inter individuales, todos los niños y niñas con SD, parecen pasar por diferentes fases de desarrollo del lenguaje: primero una fase más lenta -entre los dos y los cuatro años aproximadamente, etapa en la que aparecen las primeras palabras, aún de forma aislada y una segunda etapa, a partir de los cuatro años, en que se incrementa el vocabulario y empiezan a aparecer las primeras frases. Hasta que esto sucede resulta muy útil para el niño o la niña el uso de un sistema aumentativo de lenguaje: uso de gestos como herramienta de comunicación, facilitadora además del lenguaje. La escritura es un proceso que va aún más lento y seguido al de la lectura.

6.6 El Autismo y la adquisición del lenguaje

El habla involucra usar un sistema de reglas limitado para combinar palabras en un número indefinido de oraciones. Oraciones similares son usadas en un indefinido número de situaciones y se hacen ajustes a dichas oraciones basándose en lo que es percibido en una situación particular. Basándose en lo que es escuchado, dicho y experimentado en interacción con otras personas, se decide qué decir seguidamente y cómo interpretar lo que las personas nos dicen. Para personas con autismo, hacer las generalizaciones necesarias para comunicarse, puede ser de extraordinaria dificultad, dependiendo de la manera particular en que su sensor procesador esté afectado. Cada paso de la interacción debe ser enseñado explícitamente, en cada situación. A esto se le suma que muchas personas con autismo sufren de dispraxia o sea

que tienen un desorden en la coordinación del movimiento, como resultado de que los mensajes al cerebro no son transmitidos al cuerpo de manera precisa. Esto les dificulta decir palabras, aunque conozcan su significado. Estos niños batallan con la producción de secuencias de sonidos en palabras en adición a todas sus otras dificultades. Algunos niños con autismo no saben que el habla se usa para comunicarse. Se puede facilitar el aprender lenguaje si los ejercicios de lenguaje promueven la comunicación. El niño necesita aprender que cuando dice las palabras, ocurren cosas concretas. Es más fácil para un individuo con autismo el aprender que sus palabras están equivocadas si la palabra equivocada resulta en el objeto incorrecto.

A niños que tienen dificultad comprendiendo el habla se les dificulta el diferenciar entre los sonidos fuertes de consonantes tales como ‘d’ en dedo y ‘l’ como en lobo. Aun cuando el niño puede haber pasado una prueba auditiva, puede tener dificultad para escuchar consonantes duras. El estímulo vestibular a veces puede estimular el lenguaje en niños autistas. El balanceo lento de un niño en un columpio, puede a veces, ayudar a iniciar el lenguaje (Ray, Kind, y Grandin, 1988).

6.6.1 El Autismo y dos lenguas

El bilingüismo es fácil para niños sin autismo porque pueden generalizar entre situaciones y pueden aprender nuevas palabras y regularidades gramaticales que ajustan a lo ya sabido.

Ellos conectan lo que escuchan con lo que está sucediendo a su alrededor. Ellos pueden generalizar entre las lenguas. Como los niños con autismo encuentran la generalización particularmente difícil, se solía recomendar a los padres, que no sobrecargaran a sus hijos con otra lengua que no fuera la materna. **No se encuentran investigaciones que evidencian que escuchar más una lengua, empeora los síntomas del autismo o que el desarrollo de la lengua materna (como única lengua) mejora las habilidades de los niños con autismo en el lenguaje, conceptual o socialmente.**

6.7 Recursos para facilitar el desarrollo lingüístico de niños con retraso de lenguaje

La mayoría de los recursos que mencionaremos a continuación han sido extraídos de distintos modelos de intervención, destacando el enfoque del Modelo de Enseñanza Natural:

un paradigma de intervención lingüística que promueve la enseñanza incidental de la comunicación y el lenguaje funcional en ambientes naturales para el niño. Las situaciones de la vida diaria son el contexto ideal para la enseñanza, dado que su carácter familiar lo vuelve predecible para el niño y facilita su participación durante los intercambios comunicativos. Además, las rutinas (scripts) garantizarán más ocasiones para ejercitar a diario las habilidades lingüísticas que se quieren enseñar. Las estrategias pueden ser implementadas en clase, pero es crucial enseñarlas a los padres para que las pongan en práctica durante las situaciones de comunicación que encuentren motivadoras para el niño.

6.7.1 Recursos lingüístico-comunicativos

1. **Interacción receptiva:** Consiste en seguir el liderazgo del niño durante la hora de juego u otra rutina; integrarse a la actividad y observar cuáles son sus intereses; aguardar a que sea el niño quien inicie la interacción; ser altamente receptivos a los intentos de comunicación (verbal o no verbal) y responder significativamente conforme al nivel de desarrollo del niño (extraído del modelo: Responsive Interaction, Wilcox & Shannon, 1998).

2. **Acomodar el ambiente** (Environmental Arrangement)*: El adulto modifica el ambiente para crear más oportunidades de interacción y selecciona previamente el material de acuerdo con las habilidades lingüísticas que se propone trabajar.

Ejemplo 1: Si el objetivo es ejercitar la función de pedir (a través de gestos, señalar, extender la mano o nombrando el objeto), en la hora de juego el adulto puede darle a elegir entre un juguete favorito y uno menos deseado.

3. **Mando-modelo** (Mand-model)*: Esta técnica consta de dos componentes:

Mando: el adulto pide al niño nombrar el objeto de interés o describir su actividad, a través de una pregunta que demandará una respuesta específica del niño.

Modelado: cuando el niño responde incorrecta o parcialmente, el adulto modela la respuesta apropiada.

El ensayo comienza cuando el adulto identifica el material en el cual el niño está interesado. El adulto le pide al niño que nombre el objeto o describa qué está haciendo. Si el niño ofrece una respuesta verbal apropiada, el adulto refuerza positivamente, en este caso, entregando el elemento deseado. Si la respuesta es inadecuada o incompleta, el adulto provee un modelo de respuesta correcto. Ej.: hay un tarro de galletas sobre la mesada que llama la atención del niño.

Adulto: ¿Qué quieres?

Niño: Eto quedo.

Adulto: ¡Ah!, ¿vos querés una galleta? –y se la da.

También puede aplicarse con niños con habilidades lingüísticas más desarrolladas; por ejemplo, durante la hora del juego, el adulto invita al juego dramático (de compras en la verdulería) y en un momento formula una pregunta que requiere una respuesta determinada. (Milieu Teaching, Kaiser et al., 1992). Por ejemplo, durante la hora de juego:

Adulto: Si jugamos a la verdulería, ¿vos que quisieras ser?

Niño: Mmm, la mamá.

Adulto: Muy bien, vos sos la mamá, y yo soy el verdulero. Llegás al negocio, ¿qué me vas a preguntar?

Niño: ¡Quiero comprar manzana!

Adulto: Hola señor verdulero, quiero comprar un kilo de manzanas.

4. Demora Temporal (Ti-me delay)*: Detener la acción o demorarse en responder para inducir a la expresión verbal es muy adecuado cuando el niño desea algo y necesita de nuestra colaboración para obtenerlo. Cuando el niño intenta comunicarse a través de gestos, vocalizaciones, balbuceo o gritos, puede fingirse que no se le entiende, proporcionándole de 15 a 20 segundos extra antes de actuar en consecuencia. Por ejemplo:

El niño se para frente a la heladera y golpea la puerta:

Adulto: ¿Qué querés? (pausa).

Niño: ...

Adulto: ¿Querés dormir? (pausa). ¿Buscar tu pelota? (pausa). Yo no entiendo (pausa)...

Niño: señala, golpea sin usar palabras.

Adulto: ¿Tenés sed? (pausa). ¿Querés algo de tomar? (pausa). ¡Sí! Querés tomar una bebida (pausa). La próxima di "agua", "jugo" o "leche".

5. Modelado*: Tiene dos significados posibles en la terapia del lenguaje:

a) El adulto proporciona un modelo o ejemplo de cómo comunicarse apropiadamente. Por ejemplo:

Adulto: ¿Qué juguete querés? (pausa) ¿Burbujas o pelota? (pausa).

Niño: Arrebata las burbujas de las manos del adulto.

Adulto: Toma la mano del niño y demuestra cómo señalar a la vez que comenta: ¡Querés las burbujas!

b) El adulto, a través de la emisión de su habla, logra presentar un modelo correcto. Se ha

comprobado que es más eficaz que la imitación. Por ejemplo:

Niño: Me uta late.

Adulto: A mí también me gusta el chocolate. Me gusta el chocolate blanco. ¿A vos qué chocolate te gusta más?

También dentro de esta interpretación se especifican otros dos usos del modelado:

Modelado incorrecto: Nombrar un objeto o imagen que el niño está viendo, de manera incorrecta. La finalidad es incitarlo a la comunicación y que justifique el absurdo utilizando una frase negativa.

Modelado etiquetado (labelling): Este nombre se aplica cuando el adulto nombra los objetos, personas, etc. Nombra lo que lo rodea al niño que haya captado su atención. Se recomienda dar apoyo sensorial. Ej.: si nombramos una pelota, que la vea, la toque, la patee.

Se ha comprobado que el modelado es un recurso eficaz para actividades que demanden procesamiento superior de la información. Ej.: organizar un discurso. También se utiliza este recurso cuando se le muestra un material gráfico a un niño (láminas, cuentos), mientras se le explica el contenido.

6. Refuerzo:** Consiste en reconocer y responder rápidamente a los intentos de comunicación verbal e intencional del niño. El refuerzo positivo aumenta las posibilidades de que la conducta deseada vuelva a repetirse. Los refuerzos o premios varían en función de la patología del niño, sus intereses y niveles de lenguaje y cognición; pueden ser no-verbales (por ejemplo: sonrisa, abrazo, aplaudirlo, chocar cinco, palmadita en la espalda, dar el objeto deseado, comestibles, etc.) o verbales (modelar, imitar lo que dijo, comentar, etc.) (estrategia tomada de Enseñanza de Pre-linguistic Milieu Teaching, PMT).

7. Imitación: Procedimiento directivo, es un recurso útil frente a pacientes que prestan atención pero no participan. Al promover la imitación, el terapeuta se muestra como modelo o “espejo”. Es un recurso empleado para trabajar la emisión de fonemas y la coarticulación porque favorece la propioceptividad, pero no es indicado para aprendizajes que se relacionen con procesamiento superior, como la organización de la gramática. Es interesante utilizar las imitaciones en un formato que respete los turnos conversacionales y que tenga base semántica.

a) **Imitación provocada:** La imitación se provoca cuando se le da funcionalidad. El entorno debe alentar de forma “solapada” la producción imitativa. Un ejemplo: el uso de un intermediario, como un títere o muñeco. Los jueguitos de computadora que imitan son también ejemplo de lo que se espera de él.

b) **Imitación invertida**: Es el adulto quien imita lo que el niño dice. En los bebés es un recurso muy utilizado porque prolonga el canturreo. En el caso de niños con retraso de lenguaje, se utiliza en las primeras etapas del desarrollo del habla, cuando el niño produce emisiones de las que no parece ser consciente. Es frecuente que el niño realice solo un juego vocal o que comience a vocalizar en una actividad compartida que le produce placer. El objetivo es la toma de conciencia, el feedback para tener un mayor registro, y la posibilidad de establecer con esas emisiones una protoconversación (génesis de la conversación, hecha de gestos y emisiones prelingüísticas).

8. **Hablar de las propias producciones, habla paralela (Self Talk)***: El adulto usa frases con contenido semántico adecuado y estructura lingüística apropiada al nivel del niño para hablar en voz alta sobre aquello que está haciendo, viendo, oyendo o sintiendo, cada vez que el niño está lo suficientemente cerca para escucharlo. Técnica combinable con el juego paralelo: el adulto y el niño juegan en compañía pero no interactúan; el adulto describe su propia actividad mientras el niño está centrado en su propio juego. Por ejemplo, el adulto y el niño están jugando con bloques:

Adulto: Me gustan los bloques... estoy haciendo una casa... una casa alta... necesito más bloques, etc.

9. **Madresía, acento enfático (baby talk)**: La primera captación del habla se realiza por la prosodia. El marcar los patrones rítmicos ayuda a captar las unidades sintácticas que involucran unidades de significación, además del apoyo gestual, la tonalidad afectiva y la prolongación del flujo verbal. Se comprobó que este recurso favorece la adquisición léxica temprana.

10. **Reformulaciones (feedback correctivo)**: Se dan en la conversación, ya que necesitamos la producción del niño para realizarle las modificaciones que la corrijan o enriquezcan:

a) **Correcciones fonético-fonológicas (reauditorización)**: Técnica especialmente utilizada para mejorar la producción fonológica e inteligibilidad del habla. El adulto repite el enunciado del niño pero usando los sonidos apropiadamente. No se corrige al niño ni se lo presiona para que repita. Por ejemplo:

Niño: Ame nana.

Adulto: Dame banana.

b) **Expansiones gramaticales**: Como respuesta a la emisión del niño el adulto completa los elementos que faltan para hacer que la frase sea gramaticalmente correcta. Ej.:

Niño: Cayó auto abajo mesa.

Adulto: Se cayó el auto debajo de la mesa.

c) **Extensiones semánticas:** Se enriquece la producción del niño cuando se le agregan otros conceptos. Ej.:

Niño: Vino el gato.

Adulto: Vino el gato negro que estaba durmiendo.

11. **Enseñanza o aprendizaje incidental:** Depende en gran medida del adulto el generar situaciones que faciliten la adquisición espontánea de términos, estructuras. Consiste en crear oportunidades dentro de las mismas actividades cotidianas que inciten al niño a comunicarse, ya sea gestual o verbalmente. Esta estrategia puede ser tan simple como colocar el juguete favorito del niño fuera de su alcance y estar atentos a cualquier inicio de comunicación espontánea para responder con un refuerzo funcional y natural (darle el juguete). Puede incitárselo con preguntas ("mands") más directas, como por ej., "¿Qué querés?"; alentarlo a señalar (puede usarse guía mano-sobre-mano si aún no sabe indicar con el índice) o solicitarle que imite el nombre del juguete.

12. **Estimulación focalizada:** Consiste en presentar el estímulo objetivo en reiteradas situaciones. Lo que lo diferencia del modelado es que el estímulo se presenta con una frecuencia aumentada. Es conveniente que la presentación se dé en distintos contextos. Es un recurso útil para estimular el léxico inicial, pero también puede usarse con onomatopeyas, para incorporar verbos, adjetivos o alguna otra categoría gramatical.

13. **Inducción:** Es un recurso para conseguir que el niño evoque la palabra que se le está pidiendo. Puede ser útil en la medida en que tenga almacenada la palabra en su memoria a largo plazo. Se le da como pista la primera sílaba de la palabra, pero si eso no es suficiente se siguen dando ayudas. Ej.: hace "cua-cua", es un "pa...". Nos sirve cuando hay fallas de acceso al léxico.

14. **Bootstrapping externos:** Consiste en utilizar ayudas para facilitar la evocación del léxico. Si, por ejemplo, se quiere evocar una palabra, se pueden presentar imágenes de elementos de la misma categoría a la que pertenece la palabra a evocar. En este caso sería un bootstrapping semántico para la recuperación léxica. También se utiliza el fonológico si la ayuda que se le brinda consiste en escuchar palabras que rimen con la palabra a evocar.

15. **Preguntas:** Estas ocupan un lugar fundamental, porque son la base para poder establecer un diálogo. Es importante que sean funcionales, esto significa que el niño sienta que se necesita la información y no que se pregunta solo para hacerlo hablar. Hay diferentes tipos de preguntas:

- a) **Preguntas abiertas:** Son generales. Ej.: ¿Cómo te fue hoy en el colegio?
- b) **Preguntas cerradas:** Se contestan con una información restringida: Ej.: ¿Cómo te llamas?
- c) **Preguntas de alternativas:** Se mencionan en la pregunta las opciones. Ej.: ¿Querés tomar agua o jugo? No recomendadas en niños con ecolalia.
- d) **Preguntas negativas:** Están planteadas con una partícula de negación para que se tenga que argumentar. Ej.: A vos no te gusta ir a la plaza, ¿no es cierto?
- e) **Preguntas que se responden con sí/no:** útiles en etapas tempranas, cuando el repertorio lexical es limitado. Ej.: ¿Querés comer?
- f) **Puestas en duda:** Planteadas en modo verbal subjuntivo. Ej.: ¿Me parece que vos no querías irte de vacaciones?

16. **Instrucción directa:** El adulto parte del nivel de habilidad del niño y le enseña un contenido de forma explícita. Ej.: Enseñar la conciencia fonológica o la alfabetización. Este abordaje se asocia con los métodos llamados formales porque el adulto cumple un rol directriz.

17. **La conversación:** Es el recurso por antonomasia. Un recurso fundamental dado que a través de la conversación se logra la socialización. Aun con un vocabulario reducido y una sintaxis rudimentaria se puede sostener una conversación. Dado que es un formato abierto, el único requisito es ser entendido y sostener un tópico. Existen principios de cooperación que explican cómo puede ser una conversación eficaz (Máximas de Grice, 1989).

18. Pistas verbales y no verbales (Cueing): El adulto provee pistas verbales o no verbales (gestos faciales, contacto visual, movimientos de brazos y manos, postura corporal) para facilitar la iniciación o continuación de una actividad conocida y previamente realizada por el niño. Por ejemplo:

Adulto: Abre la caja (demuestra la acción y enseña el juguete que hay dentro de la caja. Vuelve a cerrarla).

Niño: Mira la caja pero no intenta abrirla.

Adulto: Abrí (remueve la tapa parcialmente y la acerca a las manos del niño. Espera).

Niño: Abre la caja.

Adulto: Muy bien. Abriste la caja.

19. **Naturalistic play:** Se refiere a cualquier actividad organizada en función de las rutinas e intereses del niño y que es realizada, preferentemente, en su ambiente natural y con sus propios materiales. Se sugiere seguir el liderazgo del niño durante el juego; atender a sus intereses, juguetes favoritos y manera de jugarlos para aumentar las chances de que el niño

desea comunicarse con el adulto y posiblemente inicie intercambios comunicativos. Por ejemplo: si el niño espontáneamente nombra los personajes de un libro, el adulto deberá seguir su iniciativa en vez de redireccionar su atención para que nombre formas y colores.

20. **Recast Conversacional:** El adulto expande el enunciado del niño a través de una pregunta y alterna el turno en la conversación, "obligándolo" a responder. Por ejemplo:

Niño: ¡Auto!

Adulto: Sí, es un auto. ¿Querés un auto?

21. **Shaping:** Técnica de modificación de la conducta, a partir de la cual el adulto proporciona un refuerzo positivo en aproximaciones sucesivas que hace el niño a la respuesta esperada.

Por ejemplo:

Adulto: Vamos a armar una torre.

Niño: Niega moviendo su cabeza.

Adulto: ¡Vamos! Sólo un cubo.

Niño: Realiza la acción deseada.

Adulto: ¡Muy bien! Choque los cinco. ¿Podés poner otro?

Niño: Coloca otro cubo.

Adulto: ¡Excelente! ¡Te felicito!

22. **Sabotaje** (Sabotage): El adulto intencionalmente entorpece la actividad del niño; comete errores; crea situaciones problemáticas o interrumpe una rutina o juego para promover situaciones de interacción en las que el niño necesita comunicarse para lograr su cometido y continuar con su actividad. Por ejemplo:

Dar al niño un envase que desea pero no puede abrir (burbujero, bolsa de bloques, cartuchera con marcadores) para generar el pedido, en este caso, de ayuda.

Interrumpir repentinamente una canción conocida por el niño para incitarlo a que tome el turno y complete la parte faltante.

Adulto: (cantando) Vamos de paseo pi, pi, pi.

Niño: Bailando + haciendo gesto de tocar la bocina.

Adulto: Vamos de paseo...

Niño: Pi, pi, pi.

Actuar absurdamente o producir enunciados erróneos para que el niño corrija. Por ejemplo, durante el juego de peinar muñecas:

Adulto: ¿Peinamos a la muñeca?

Niño: Asiente con movimiento de cabeza.

Adulto: Tomá el peine (pero le entrega una cuchara).Niño: Nooo + ríe.

6.8 Resumen

Desde una concepción innatista del desarrollo del lenguaje, un niño comenzará a hablar por el simple hecho de estar en un ambiente parlante. Nos estamos refiriendo a un sujeto que cumple con los hitos madurativos para las distintas habilidades, y entre ellas está una función tan compleja como lo es el lenguaje. Cuando esto no ocurre y los tiempos se desplazan más de lo esperado, quienes trabajamos con estos niños necesitamos contar con todos los recursos disponibles para ayudarlos. Es allí cuando valoramos aquellas corrientes que nos brindan recursos que podemos aplicar.

Las teorías socio pragmáticas y constructivistas, sin desconocer la base biológica, le atribuyen al medio ambiente un rol preponderante para que las aptitudes de un sujeto puedan desarrollarse de la forma menos deficitaria posible. También podemos enriquecer nuestro abordaje si incluimos los recursos propios de la modificación de conducta resignificándolos en un entorno natural.

Siguiendo con esta postura, vamos a otorgarle una mayor importancia a los ambientes en los que se desenvuelve un niño con retraso lingüístico y/o comunicacional. Por eso haremos extensivo este conocimiento a todos los que lo rodean como agentes facilitadores para provocar progresos en sus habilidades comprometidas.

Del universo de recursos lingüístico-comunicacionales que se pueden aplicar, **incluimos aquí aquellos conocidos por su efectividad.** Los recursos se pueden seleccionar de forma aislada, aunque es frecuente que se apliquen de forma combinada.

Un requisito ineludible tomado de la corriente piagetiana es lograr que siempre **el niño tenga un rol activo en la comunicación**, porque solo así se lograrán cambios. En la praxis se logra el ejercicio y la consolidación de las competencias comunicativas y lingüísticas.

Mónica Rousseau* y Magalí Stolovitsky.

*Mónica Rousseau es Licenciada y prof. Univ. Neurología del Desarrollo UMSA.

Correo electrónico de contacto: mmerousseau@hotmail.com, www.elcisne.org

6.9 Síndrome de Down ¿Cómo crear un entorno que estimule?

A pesar de manifestar iniciativa por el juego, los niños con Síndrome de Down

presentan límites en determinadas destrezas motoras. Es importante que los padres faciliten juguetes que les resulten accesibles y les permitan posibilidades de juego.

Así como el juego físico y el deporte recreativo ocupan un lugar especial dentro de las actividades gratificantes de tiempo libre, **el juego imaginativo** también es muy necesario en el compartir cotidiano. Las **lecturas de cuentos y narraciones, el juego con muñecos, con módulos de construcción o el teatro de títeres aumentan la capacidad de los niños para permanecer concentrados y atentos.**

Las expresiones artísticas también aportan grandes beneficios cuando se llevan adelante por el puro placer de experimentar y expresarse. La pintura, el dibujo, la música, el baile libre, los disfraces, son quehaceres maravillosos para fortalecer el encuentro con sus mundos personales en disfrute y autoafirmación.

En el juego social, físico o imaginativo, lleva a la comprensión cada vez mayor de sí mismos y de la auto identidad.

Actividades integrales

Las actividades físicas y el juego pueden ser de gran ayuda para el desarrollo integral de un niño con Síndrome de Down.

- **Actividades físicas y desarrollo:** los niños con Síndrome de Down a menudo tienen músculos con baja tonicidad. Esto les impide alcanzar habilidades físicas tan fácilmente como otros niños. Es necesario animar al niño a moverse y practicar deportes y pasatiempos que les permitan adquirir un mejor tono muscular.

- **Balance y Vestibular:** es frecuente que surjan algunos problemas de equilibrio, las personas con Síndrome de Down sufren varios grados de dificultad motora y tienden a caminar más tarde debido a que esta condición afecta a los sistemas vestibular y optocinético del cerebro. Es por eso que a menudo temen a los juegos “arriesgados” como toboganes, hamacas y columpios. Desarrollar el equilibrio del niño ayudará a disminuir estos temores.

- **Actividades manuales:** las personas con Síndrome de Down tienen una disposición ligeramente diferente de los huesos de su mano. Esta es una de las razones por las que encuentran un tanto difíciles las actividades de coordinación fina. Proporcionar actividades que mejoren la coordinación ojo-mano ayudará al niño a desarrollar habilidades de manipulación. Se pueden utilizar para este propósito actividades de artesanía, modelado o juegos de bloques.

Luis Eduardo Martínez – Publicación: El cisne- Buenos Aires - Argentina

humanoenproceso@hotmail.com

<http://www.elcisne.org/noticia/sindrome-down-como-crear-entorno-que-estimule/2692.html>

Capítulo VII: Proceso de investigación

7. El instrumento de recolección de datos

El instrumento utilizado fue el cuestionario. El mismo comienza con preguntas de identificación, que se refieren a las características básicas del sujeto encuestado, como son los datos personales de edad y sexo.

A continuación en el ámbito de la formación académica preguntamos cuál es el mayor grado académico alcanzado y dejamos un espacio para que especifiquen los títulos universitarios o de profesorado logrados. Finalizamos preguntando por la experiencia profesional y el título habilitante para el ejercicio de la profesión.

En cuanto a la tarea docente enfocamos hacia la adaptación de la currícula común a un plan personalizado, la elaboración de materiales o el uso de materiales adquiridos, en clases con alumnos especiales; hemos querido saber la opinión de los encuestados a partir de 8 ítems de escala Likert con cinco grados de respuesta que oscilan entre (0) en absoluto y (5) destaca por ello.

- 1.1.1 Es invitado/a a participar con el gabinete psicopedagógico en la elaboración del Plan Personalizado Individual del alumno especial.
- 1.1.2 Elabora materiales especiales para los alumnos con desventajas.
- 1.1.3 Comparte con colegas discusiones sobre materiales o recursos para niños con necesidades especiales.
- 1.1.4 Le da importancia a la enseñanza de ELE a niños especiales.
- 1.1.5 Identifica la patología de los alumnos especiales.
- 1.1.6 Estima que un alumno especial puede aprender ELE.
- 1.1.7 Cuenta con dinero otorgado por la escuela para la compra de materiales especiales.
- 1.1.8 Considera agradable trabajar con niños especiales.

Respecto a los materiales y recursos utilizados por los docentes, procuramos recoger su opinión sobre su modo de adquisición, modalidad de trabajo con el alumnado y actividades de enseñanza de ELE, planteando cuatro preguntas de respuesta cerrada. El último ítem contempla respuestas abiertas de acuerdo a la información requerida tal como nombre de la entidad educativa donde trabaja, totales de alumnos EC que toman clase de ELE edades, género, frecuencia semanal de contactos y tipo de patología: SD o autismo según sus edades. Se pretende tener un panorama pormenorizado de la clase de ELE con alumnos EC.

2.1.1. Adquiere materiales o recursos para sus clases de ELE:

Por catálogo.

Por internet.

Visitando un negocio de recursos educativos.

2.1.2. Cuenta con manuales/libros de enseñanza de ELE para sus alumnos especiales (EC)

Si No

2.1.3. La modalidad de trabajo en su escuela con alumnos especiales es:

Integrados No integrados

2.1.4. Las actividades en la clase de ELE suelen ser orientadas hacia:

Actividades centradas en la gramática y el léxico.

Actividades centradas en el desarrollo de las destrezas lingüísticas. Actividades de tipo comunicativo tal como intercambio de información y simulaciones.

1.5. Discrimine la siguiente información:

Nombre de la escuela	Total de alumnos EC en clase ELE	Edades						Género F/M	Integrados Si/No	Frecuencia semanal de ELE
		6	7	8	9	10	11			

Finalizando, se pretende conocer una serie de valoraciones respecto al ejercicio de la profesión docente, los recursos didácticos utilizados, criterios de selección y de diseño de recursos didácticos, alcance de las metas propuestas, número de alumnos especiales identificados por patología en sus clases y preferencia de alumnado en el dictado de clases. También se busca medir cuántos profesores conocen y utilizan las nuevas tecnologías. Para ello se han construido 10 ítems de preguntas, cuatro de respuesta cerrada y las restantes, preguntas abiertas que posibilitan la anotación de comentarios complementarios o aclaratorios.

3.1.1. Nombre la/s dificultad/es que encuentra en la tarea de su profesión.

3.1.2. Nombre recursos didácticos que utiliza, su objetivo y si responden a una metodología específica en la enseñanza de ELE que consideren las características/necesidades de alumnos EC.

3.1.3. Nombre los criterios de selección con los que cuenta para elegir recursos.

3.1.4. Nombre los criterios para el diseño de recursos didácticos.

3.1.5. ¿Los recursos que utiliza contribuyen al aprendizaje?

Si No

En caso afirmativo, por favor explique.

3.1.6. A través de los recursos implementados, los alumnos logran cumplir con los objetivos planteados para el curso en un porcentaje de:

3.1.7. Nombre los elementos que mejorarían la implementación de ELE.

3.1.8. ¿Utiliza recursos tecnológicos en el dictado de sus clases?

Si No

En caso afirmativo, por favor explique en qué grado/s y cuál/es.

3.1.9. Prefiere clases con alumnos especiales en clases:

Integradas No integradas

3.1.10. ¿Si los recursos didácticos que Ud. utiliza (ya sean seleccionados, adaptados o diseñados) respondieran a una metodología específica en la enseñanza de ELE que considere las características y necesidades de niños con capacidades diferentes, se cumplirían, en consecuencia, algunos o todos los objetivos académicos planteados para niños especiales?

Si No

En la parte final del cuestionario, se ofrece un espacio a libre disposición de los participantes con el objetivo de que reflejen a modo global opiniones, impresiones, aportes, que les ha podido sugerir el cuestionario. También se habilita este apartado para que planteen temas que no se han evaluado y que pueden considerar oportunos y de interés.

7.1. Análisis e interpretación de los resultados del cuestionario

Se han recogido los resultados que surgen del análisis del cuestionario. Se expresan en porcentajes de personas que han elegido cada una de las diferentes alternativas, habiendo recolectado un 100% de respuestas válidas.

Las preguntas abiertas del cuestionario fueron diseñadas con espacios en blanco para que consten las preferencias de opinión. Las preguntas cerradas fueron las escalas tipo Likert: se presentaron diversas afirmaciones ante las cuales debió manifestarse el grado de acuerdo-desacuerdo con las mismas. Mediante una escala del 0 al 5 el sujeto debió elegir uno de los valores entendiendo que elegir el 0 sería manifestar un radical desacuerdo con la afirmación mientras que elegir 5 implicaba estar completamente de acuerdo con la misma. El resto de los valores de esa escala (1, 2, 3, 4) se utilizaron para manifestar opiniones más matizadas o intermedias. Finalmente, se incluyó una página en blanco con la intención de ofrecer un espacio abierto para que los profesores expresaran comentarios que creyeran pertinentes.

Además de este instrumento, se accedió a actividades diseñadas, adaptadas o seleccionadas por el docente para su alumnado. Algunos de dichos materiales fueron incluidos en los anexos. (Ej: Anexo 6)

Se eliminaron elementos que pudieran generar valoración o marcar una determinada postura subjetiva de la investigadora, al igual que las preguntas demasiado complejas o con doble sentido que pudieran confundir a los encuestados. Las preguntas de los cuestionarios siguieron un orden de lo más general, relacionado con la enseñanza del español como LE, las dificultades con las que deben trabajar y contemplar para la implementación de determinados recursos didácticos en el aula de ELE. También, si dicha implementación respondió a la selección de un marco metodológico específico. Si siguieron una metodología de trabajo o si carecían de un marco teórico. Estas son algunas de las variables que se tomaron en cuenta.

Todos los datos obtenidos se confrontaron y compararon, lo que permitió la confirmación o rechazo de las hipótesis iniciales, como también dar respuesta a la pregunta general y a las preguntas específicas. En el análisis de los datos se recurrió a gráficos y tablas.

7.1.1. Datos de los informantes

GÉNERO

El 89% de la muestra son mujeres, habiendo 8 mujeres y un hombre. Es un dato esperado ya que la docencia en Estados Unidos es predominantemente ejercida por mujeres, según un informe del National Center for Education Statistics, (NCES) hay 3.385.000 docentes en Estados Unidos, de los cuales el 23.7% son hombres y 76.3 mujeres. http://nces.ed.gov/surveys/ruraled/tables/c.1.a.-1_1112.asp?refer=urban.



GRÁFICO 1. DATOS SOBRE GÉNERO.

EDAD

La media de edad es 41 años. No se registraron docentes menores de 30 años; dos docentes de más de 40 años y uno de más de 50 años. Esta información no sigue la tendencia nacional, sobre la cual el NCES indica que hay un 28.9% de docentes entre 30 y 39 años. Se trata de una población docente relativamente joven.

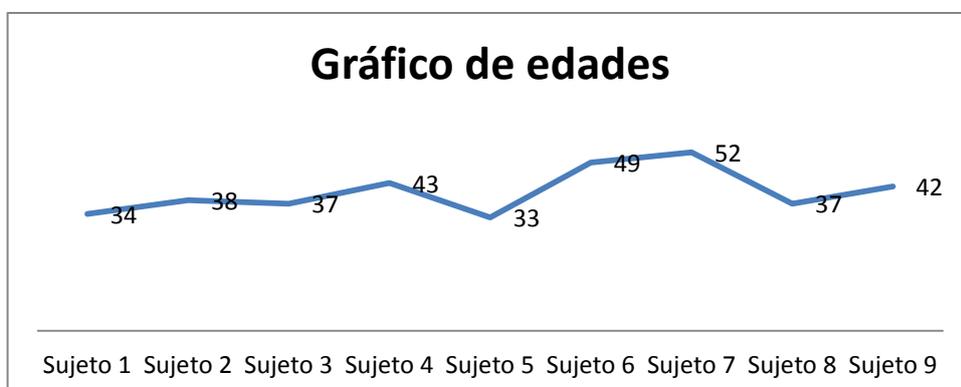


GRÁFICO 2. DATOS SOBRE EDADES.

✚ TÍTULO ACADÉMICO

Los docentes encuestados cuentan con título docente de sus países de origen, egresados de universidades o de profesorados. **La totalidad de los maestros de la muestra son extranjeros.** El título docente fue evaluado por un organismo privado que transfirió los créditos para las correspondientes equivalencias. Este proceso permitió que el profesor solicitara la licencia docente para poder estar habilitado en el ejercicio de la profesión. El organismo oficial que concede la licencia docente es el Departamento de Instrucción Pública (DPI), cuya sede se encuentra en la capital de Carolina del Norte, en la ciudad de Raleigh. Una vez sometida la documentación pertinente, el formulario de solicitud y el dinero respectivo, el trámite suele tener una demora de tres meses aproximadamente. La licencia es enviada al domicilio del solicitante o a su lugar de trabajo, según se haya requerido en la solicitud. En la muestra, tres docentes cuentan con Maestría, uno de ellos triple y uno con doctorado en educación. **Ninguno tiene estudios en Educación Especial.**



GRÁFICO 3. DATOS SOBRE TÍTULOS ACADÉMICOS OBTENIDOS.

✚ AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE

La media de años de docencia en ELE es de 10 y lo valoramos como un dato muy positivo. En su mayoría, son profesores experimentados que opinan sobre su trabajo. El gráfico número 4 muestra la diversidad: de un total de 9, 3 tienen menos de 10 años de experiencia, ninguno más de 15 años.

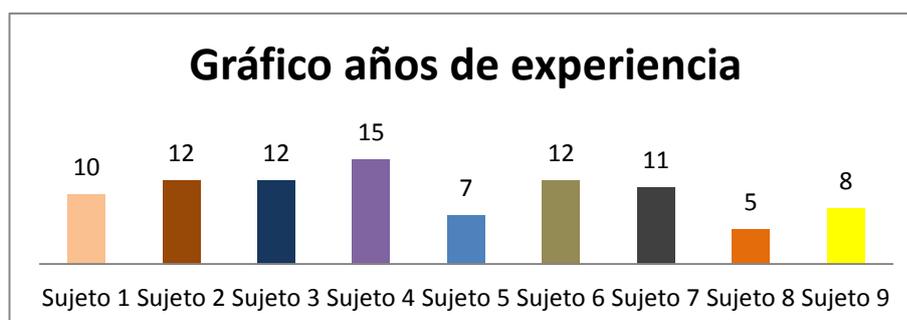


GRAFICO 4. EXPERIENCIA DOCENTE

🚩 TÍTULO DE HABILITACIÓN DE LA LICENCIA DOCENTE

El 100% de los encuestados cuentan con licencia que los habilita para trabajar como docentes de español como lengua extranjera para Jardín de Infantes a Escuela Primaria, de los cuales 3 docentes también cuenta con licencia para trabajar en ELE en escuela middle (de sexto a octavo grados), tres para ELE escuela secundaria, un docente para inmersión en español, 2 docentes para ESL (inglés como segunda lengua) y uno para historia en inglés. La variedad de habilitaciones demuestra que a pesar de las mismas, estos maestros eligen enseñar español en su función docente.

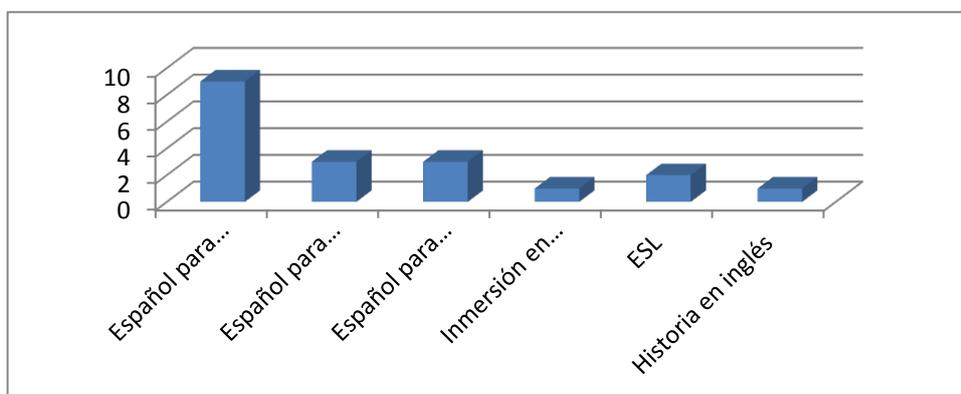


GRÁFICO 5. CAMPOS DE HABILITACIÓN DE LA LICENCIA DOCENTE.

7.1.2. Labor docente y materiales de enseñanza

En este segmento, queremos saber la valoración que tienen los docentes sobre diversos temas relacionados con la profesión docente que imparten. Los datos obtenidos se presentan a través de la tabla 5 y se obtuvieron mediante la elección de respuestas cerradas.

Tabla 5. Elementos evaluados en el cuestionario y sus respuestas.

	0. En absoluto.	1. No destaca por ello.	2. Sí, pero de forma indirecta.	3. Sí, en cierto grado.	4. Sí, en un grado bastante significativo	5. Destaca por ello.
1.1.1. Es invitado/a a participar con el gabinete psicopedagógico para la elaboración del Plan Personalizado	6	1	1	1		

Individual del alumno especial.						
1.1.2 Elabora materiales especiales para los alumnos con desventajas.	1			2	4	2
1.1.3 Comparte con colegas discusiones sobre materiales o recursos para niños con necesidades especiales.	5	3	1			
1.1.4 Le da importancia a la enseñanza de ELE a niños especiales.			1	5	2	1
1.1.5 Identifica la patología de los alumnos especiales.	1	2	5	1		
1.1.6 Estima que un alumno especial puede aprender ELE.			1	4	3	1
1.1.7 Cuenta con dinero otorgado por la escuela para la compra de materiales especiales.	3	1	1	1	2	1
1.1.8 Considera agradable trabajar con niños especiales.		1		2	5	1

1.1.1. “Es invitado/a a participar con el gabinete psicopedagógico para la elaboración del Plan Personalizado Individual (PPI, en adelante) del alumno especial”.

La mayoría de los profesores, en un 66% aseguran no haber sido invitados en absoluto a participar con el gabinete escolar para la confección del PPI de los alumnos con capacidades diferentes en ninguna de las tres instancias del ciclo electivo: al comienzo, a la mitad o al finalizar el año escolar. Tres respuestas fueron escogidas con un 11%: no destaca por ello; si, pero en forma indirecta y si, en cierto grado. No fueron seleccionadas las respuestas 4 y 5: en un grado bastante significativo y destaca por ello. Uno de los docentes aclara en los comentarios que fue invitado a trabajar como intérprete en la reunión del PPI, ya que la madre del alumno en cuestión contaba con inglés limitado y era de origen hispano.

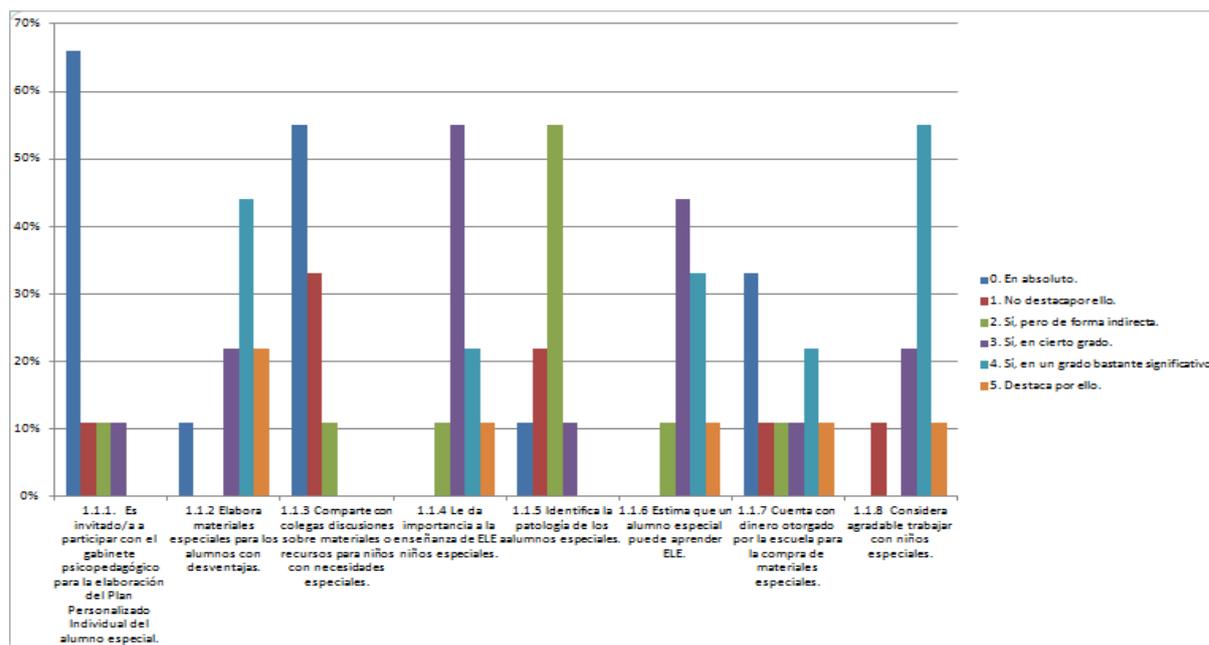


GRÁFICO 6. RESPUESTAS OBTENIDAS DE PREGUNTAS CERRADAS.

1.1.2. “Elabora materiales especiales para los alumnos con desventajas”.

Una amplia mayoría, contando con un 44%, afirma que lo hacen de un grado bastante significativo. Una muestra de ellos fueron algunas de las fotografías enviadas a la investigadora, las cuales fueron agregadas en la sección del anexo. Seguidamente coinciden en un 22% las respuestas “destaca por ello” y “si, en cierto grado”. Finalizando con un 11% que lo niega rotundamente.

1.1.3. “Comparte con colegas discusiones sobre materiales o recursos para niños con necesidades especiales”.

Se destaca que no es un tema de conversación en las reuniones profesionales o en las conversaciones de mesa entre colegas. Esto se refleja con un 55% que sostiene no hacerlo en absoluto. Le sigue la respuesta “no destaca por ello” en un 33% y se concluye con un 11% que eligió la respuesta “si, pero en forma indirecta”.

1.1.4. “Le da importancia a la enseñanza de ELE a niños especiales”.

La mayoría coincidió con las respuestas 3 y 4: si, en cierto grado, y en un grado bastante significativo, habiendo sido seleccionadas con un 55% y con un 22% respectivamente. Uno de los docentes aclaró en los comentarios: “En cuanto a la pregunta 1.1.4., le doy importancia pero no tengo los elementos suficientes para enseñarles como quisiera”.

1.1.5. “Identifica la patología de los alumnos especiales”.

Una amplia mayoría, con un 55% indica que si lo hace pero de manera indirecta. Uno de los comentarios sobre este tema fue: “Con respecto a saber la patología de los alumnos, tenemos que cuidar el tema de la privacidad del alumno. Esto también incluye que cuando un alumno es suspendido de la escuela, no podemos preguntar la causa. Esto viola la privacidad y la confidencialidad de la información”. Le sigue la respuesta 2: “no destaca por ello” en un 22% y “no, en absoluto” y “si, en cierto grado” con un 11%.

1.1.6. **“Estima que un alumno especial puede aprender ELE”.**

La mayoría declara que es posible en cierto grado con un 44% de respuestas. A continuación le siguen “en un grado bastante significativo” con un 33% y “destaca por ello” y “si, pero de forma indirecta” con un 11%.

1.1.7. **“Cuenta con dinero otorgado por la escuela para la compra de materiales especiales”.**

A los maestros con visa de intercambio cultural, los directivos de las escuelas solían proveerlos con una suma en dólares de 1200 anuales para compra de materiales hasta el año 2008. Los docentes elegían los mismos según su criterio pudiendo ser la compra por internet, por catálogo o visitando un local de materiales educativos. Según la crisis económica se fue acentuando, el dinero destinado a la compra de materiales para maestros de intercambio también se fue acortando hasta que muchos de los directivos decidieron dirigir ese dinero a otros destinos como compra de mobiliario, equipamiento del laboratorio de ciencias y promoción e inversión en eventos culturales, entre otros fines.

En la actualidad, a los maestros se les reembolsa automáticamente la suma de 300 dólares anuales por el organismo oficial: *Internal Revenue Service* (IRS). Si el docente estima que el gasto en materiales fue superior a dicho monto en el año fiscal que declara, tiene el derecho de declararlo para que pueda ser desgravado como compra de material didáctico que tengan que ver con la práctica docente. Con tal fin, los profesores deben conservar las facturas de todos aquellos gastos que puedan atribuirse al dictado de clase, para ser presentados en caso de solicitársele una auditoría.

Según el cuestionario, un 33% de los docentes alega no recibir dinero para la compra de materiales especiales/educativos. Le sigue la respuesta “si, en un grado bastante significativo” con un 22% y le siguen con un 11% las respuestas “no destaca por ello”, “si, pero en forma indirecta”, “si, en cierto grado” y “destaca por ello”.

1.1.8. “Considera agradable trabajar con niños especiales”.

Aunque trabajar con niños especiales no es una tarea fácil e implica más trabajo para el docente ya que debe elaborar material y actividades diferenciadas, también sabemos que en muchos casos la labor docente es una vocación que va más allá de la posible retribución monetaria. Del cuestionario se desprende que un 55% de los maestros expresan que consideran agradable trabajar con niños especiales, le sigue un 22% que considera agradable en cierto grado y con un 11% “no destaca” y “destaca por ello”.

A continuación pasamos a analizar los siguientes temas:

7.1.3. Materiales y recursos para la enseñanza de ELE

2.1.1. Adquiere materiales o recursos para sus clases de ELE:

A las escuelas educativas les suelen llegar catálogos con promociones de materiales y recursos educativos de todas las áreas de enseñanza. Suele haber un jefe de departamento que comparte información sobre el presupuesto anual para la compra de materiales, repartiéndose sumas de dinero iguales entre los profesores del departamento. También los docentes reciben catálogos cuando asisten a convenciones, seminarios, talleres, reuniones de perfeccionamiento docente o cuando un agente de promoción de editorial se acerca a la escuela para ofrecer sus productos.

Según el cuestionario, un 44% de los docentes asegura efectuar compras por dicho medio. Le sigue la compra por internet en un 33% y con un 22% es elegida la visita a un local comercial.

En el gráfico que sigue a continuación, se detallan los datos obtenidos:

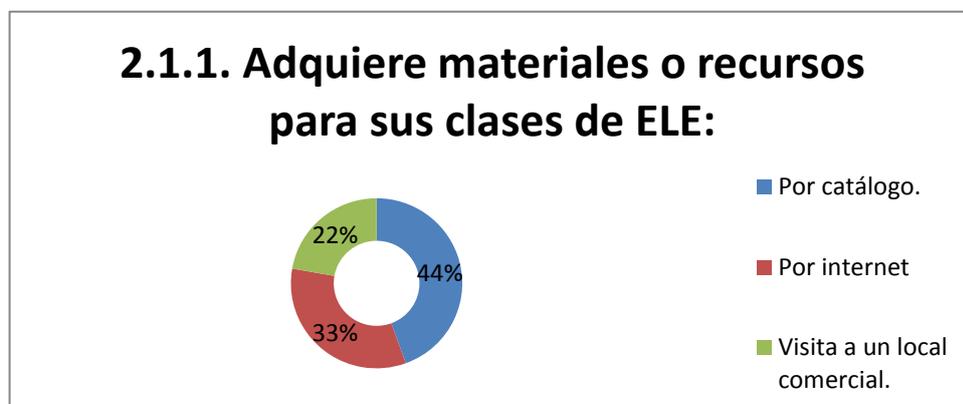


GRÁFICO 7. FUENTE DE LA ADQUISICIÓN DE MATERIALES O RECURSOS DIDÁCTICOS.

2.1.2. Cuenta con manuales/libros de enseñanza de ELE para sus alumnos especiales (EC).

La muestra define una contundente negación a la pregunta. Por lo tanto, el 100% de los maestros encuestados no cuenta con materiales/libros para enseñar ELE a este grupo especial de alumnos.

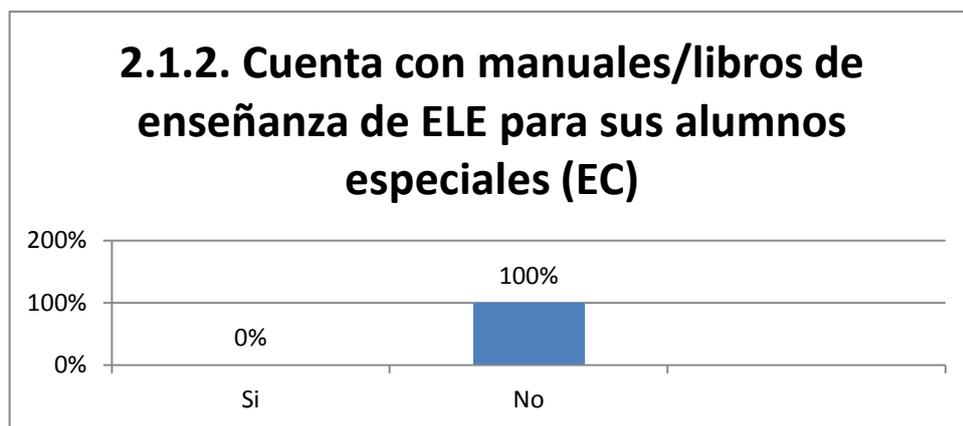


GRÁFICO 8. POSESIÓN DE MANUALES/LIBROS DE ELE PARA EC.

2.1.3. La modalidad de trabajo en su escuela con alumnos especiales es integrada/no integrada.

Una amplia mayoría (el 66% de los docentes encuestados) aseguran que las clases de ELE con alumnos especiales, están integradas con alumnos regulares. Esta indicación sigue la tendencia actual de la práctica de la educación académica con niños especiales en clases regulares durante periodos específicos basados en sus habilidades. Según un estudio del Centro Nacional para el Aprendizaje de las Discapacidades¹, efectuado en 2007, ha demostrado que los alumnos EC que toman clases con alumnos regulares obtienen mejores calificaciones, demuestran más alta auto estima y desarrollan mejores habilidades sociales. Por otra parte, los alumnos regulares también se benefician ya que se propicia una atmósfera de tolerancia y entendimiento que los prepara mejor para el mundo fuera de la escuela.

¹ Twenty-five years of progress in educating children with disabilities through IDEA. National Research Center on Learning Disabilities. Retrieved November 29, 2007.

<http://www.nrcld.org/resources/osep/historyidea.html>

Siguiendo con los datos obtenidos en la muestra, le sigue un 22% de docentes que establecen que sus alumnos EC no se encuentran integrados. Esta modalidad permite al alumno trabajar con el docente y/o asistente de manera personal, siendo la metodología uno a uno, ajustando cualquier necesidad para su remediación durante el día escolar. Para terminar, sigue un 11% de docentes que indican que sus alumnos están parcialmente integrados. Esta última práctica implica que el docente en educación especial visita las clases al que el alumno asiste y para otras clases el alumno recibe enseñanza en un grupo pequeño con otros alumnos especiales que también cuentan con una asistente.

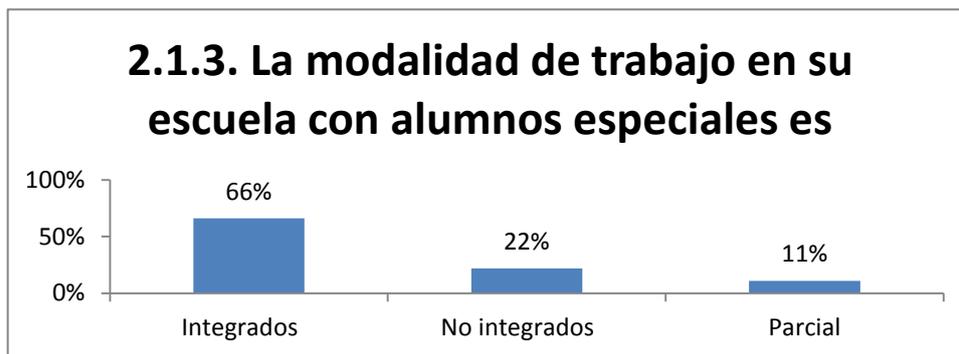


GRÁFICO 9. VARIABLES DE TIPOS DE ESCOLARIZACIÓN

2.1.4. Las actividades en la clase de ELE suelen ser orientadas hacia:

Una mayoría con un 55% asegura practicar **actividades de tipo comunicativo** tales como intercambio de información y simulaciones. Le sigue el indicador del 33% en el que se destacan las actividades centradas en el desarrollo de las destrezas lingüísticas tales como: **expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora**. Finalmente sigue un 11% en que los docentes sostienen que las actividades están centradas en la gramática y el léxico. A continuación el gráfico correspondiente a los datos obtenidos:

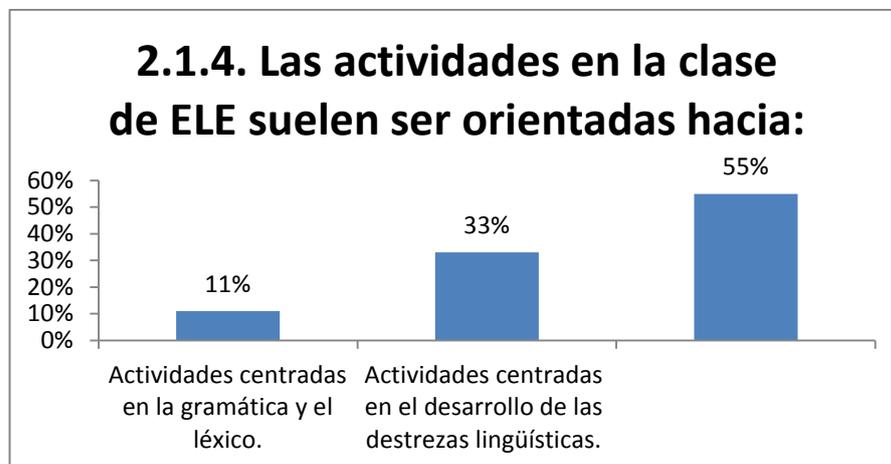


GRÁFICO 10. ORIENTACIÓN DE LAS CLASES DE ELE

2.1.5. **Discrimine la siguiente información:**

Nombre de la escuela	Total de alumnos EC en clase ELE	Edad							Género		Integrados	Contacto semanal de ELE
		6	7	8	9	10	11	12	F	M		
1. Weddington	4	2: 1 a; 1: S D	1: SD					1: a	3	1	No	2 veces: 40'
2. Kensignton	5			3: SD	1: a			1: SD	1	4	No	1 vez: 20'
3. Union	1				1 aut.					1	Si	2 veces: 40' y 20'
4. Sandy Ridge	6		1: aut	2: 1 SD; 1 aut.	2: 1 SD; 1 aut.	1: aut.			2	4	Parcial	1 vez: 35'
5. Western Union	4			4: 2 SD; 2 aut.					3	1	Si	1 vez: 40'
6. Antioch	10	2: 1 S D; 1 a	1: SD	3: 2: SD; 1 aut.	1: aut.	2: 1 aut; 1 SD	1: aut.		4	6	Si	1 vez: 30'
7. East	5		2: aut	3: 2: aut, 1: SD					2	3	Si	1 vez: 40'
8. Benton Heights	15		1: aut		3: 2: aut; 1 SD	3: 2: SD; 1: aut.	7: 4: aut; 3SD	1: a	8	7	Si	1 vez: 40'
9. New Town	10	2: 1: a; 1: S D	1: SD	4: 3: aut; 1: SD	2: SD	1: aut.			4	6	Si	1 vez: 40'

Tabla 6. Datos generales de los alumnos con capacidades diferentes.

Fuente: elaboración propia.

De los datos obtenidos se desprende que hay 27 alumnos con SD, siendo un 45% y 33 alumnos sufren autismo, conformando un 55%. En el gráfico se muestran los totales de alumnos EC discriminados según su condición patológica:

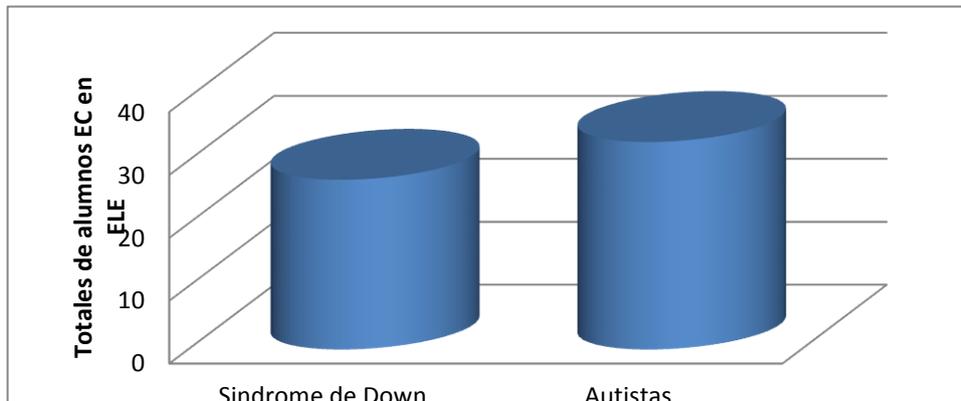


GRÁFICO 11. TOTALES DE ALUMNOS CON AUSTISMO Y SD.

De la misma manera, pudimos recabar que la escuela que más cuenta con alumnos EC tomando clase de ELE es Benton Heights con un total de 15 alumnos, le siguen New Town y Antioch con 10; Sandy Ridge con 6; East y Kensignton con 5; Weddington y Western Union con 4 y por último Union con un alumno.

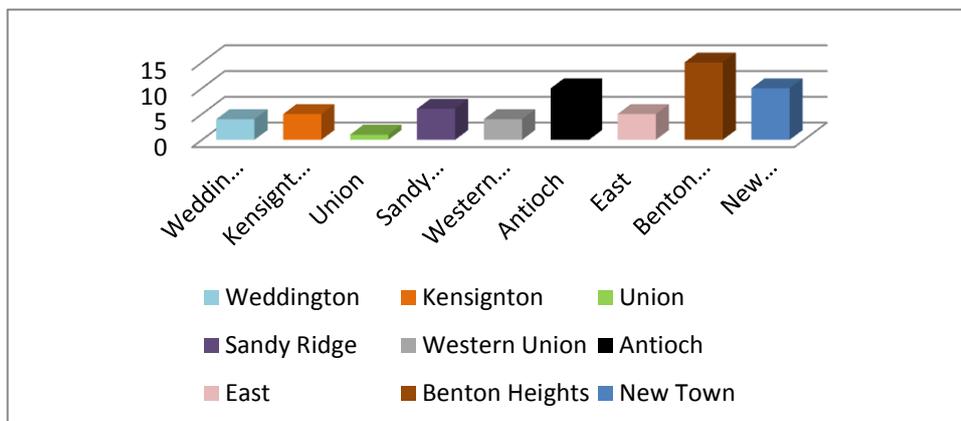


GRÁFICO 12. ESCUELAS CON ALUMNOS EC QUE TOMAN ELE.

En cuanto al género de la población estudiada, encontramos que la mayoría es masculina con 33 alumnos, le sigue la femenina con 27 alumnas. Esta muestra sigue la estadística nacional que muestra que por cada cuatro autistas masculinos, hay una del sexo femenino. En cuanto a los afectados con la otra anomalía, las estadísticas muestran que de 106 a 125 niños con SD, hay 100 niñas con la misma patología.

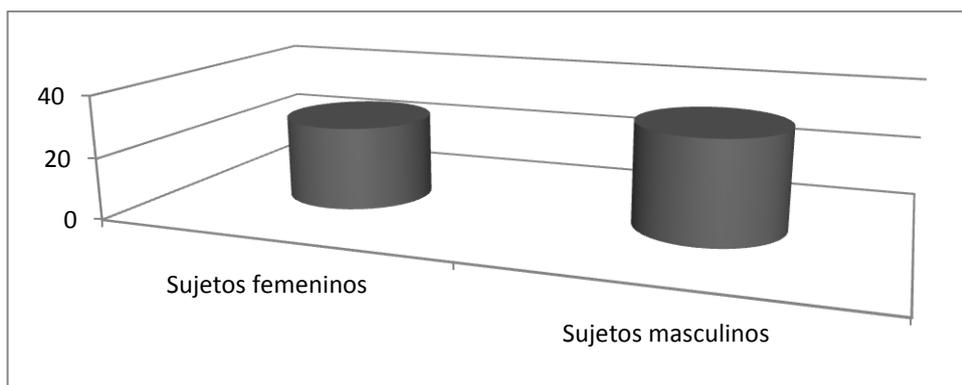


GRÁFICO 13. TOTALES DE SUJETOS EN LA MUESTRA.

En cuanto a la discriminación por edades, los resultados demuestran que la mayoría de la población estudiada cuenta con 8 años de edad, en un total de 19; le siguen diez alumnos con 9 años, ocho alumnos con once años; siete alumnos con 7 y 10 años, 6 alumnos con 6 años y para terminar tres alumnos con 12 años.

Edades de alumnos EC en clases de ELE						
6 años	7 años	8 años	9 años	10 años	11 años	12 años
6	7	19	10	7	8	3

Tabla 7. Edades de alumnos con capacidades diferentes.

Con respecto a los contactos semanales de ELE, la mayoría de los docentes expresaron dar sus clases una vez a la semana en 40 minutos por clase, habiendo sido 4 docentes. Le siguieron los otros docentes cada uno con un contacto semanal y con las siguientes modalidades: clases por 20 minutos, por 20 y 40 minutos, por 30 minutos, por 35 minutos y dos veces a la semana por 40 minutos.

Totales de escuelas	Contactos semanales
1	2 veces, 40 minutos
4	1 vez, 40 minutos
1	1 vez, 20 minutos

1	1 vez, 20 y 40 minutos
1	1 vez, 30 minutos
1	1 vez, 35 minutos

Tabla 8. Frecuencia de los contactos de ELE.

A continuación, hacemos mención al último apartado del cuestionario:

7.1.4. Resumen descriptivo y valoración

3.1.1. Nombre la/s dificultad/es que encuentra en la tarea de su profesión.

En las respuestas aportadas en las preguntas abiertas podemos encontrar algunas razones de este sentimiento de falta de formación inicial, que hemos clasificado en dos grandes grupos:

1. Relacionados con la escasa formación en las disciplinas de la educación especial y
2. Sugerencias planteadas para mejorar el currículo universitario o de profesorado.

Sobre la escasa formación:

En este primer grupo de respuestas se percibe frustración en los docentes que imparten clases de ELE a alumnos con capacidades diferentes, ya que expresan no saber abordar la enseñanza a estudiantes con diversas patologías. Según los comentarios del cuestionario, para cubrir el vacío en la práctica docente, **el condado no brinda elementos o información apropiada a los docentes para facilitar su trabajo**, como tampoco el gabinete escolar de cada establecimiento educativo. (3.02, 3.03, 3.05 y 3.09).

Sugerencias planteadas para mejorar el currículo universitario o de profesorado:

De los comentarios obtenidos se desprende que los docentes identifican que en las universidades o profesorados de los cuales egresaron, la formación académica tuvo un gran componente teórico y **escaso o nulo en cuanto a la enseñanza a niños con capacidades diferentes**. Los comentarios se transcriben a continuación:

“En estos días, veo con preocupación que nuestras clases se van incrementando con niños especiales y que no sabemos abordarlos ni en teoría ni en práctica. Desde que empecé a enseñar hasta la fecha, veo un aumento constante de niños con problemas mentales pero mi formación profesional fue la de maestra de español y en el currículo no había materias de educación especial” (3.08).

“En la carrera falta orientación de cómo abordar a los alumnos con problemas mentales y su posible reacción violenta mientras dictamos clase. Deberían incorporar visitas educativas a un más amplio espectro de la educación y no limitarlo a los lugares ideales o fáciles” (3.05).

“Sería conveniente que en las universidades incorporen como materia a las capacidades diferentes y enseñanza de ELE y observar y tener prácticas docentes en clases integradas, ya que es una realidad diaria que nos compete.” (3.02).

En síntesis, las sugerencias planteadas en los comentarios de las preguntas abiertas para mejorar el currículum de la Universidad son los que se detallan a continuación:

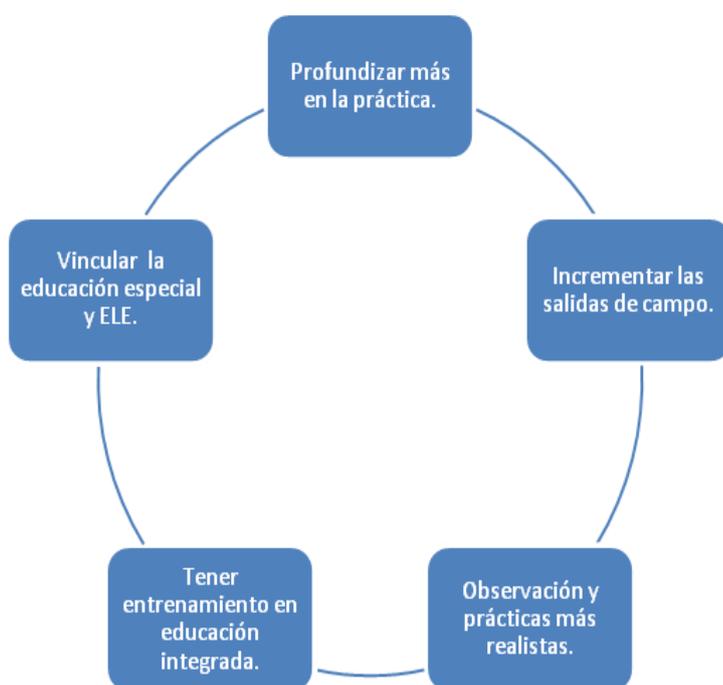


FIGURA 1. SUGERENCIAS PARA MEJORAR EL PROFESORADO.

3.1.2. Nombre recursos didácticos que utiliza, su objetivo y si responden a una metodología específica en la enseñanza de ELE que consideren las características/necesidades de alumnos EC.

Según las respuestas volcadas en los cuestionarios, se obtuvieron los siguientes datos que fueron agrupados en 4 ítems:

Tabla 9. Recursos didácticos provistos por docentes.

1. Para la noción matemática:

Material manipulativo: botones, lápices, formas geométricas de plástico, monedas.

Objetivo: Contar utilizando números naturales. **Metodología** analógica/comparativa.

Monedas y billetes de países que hablan español. **Objetivos:** practicar números, sumas y restas. Identificar monedas de países hispanos.

Juegos de mesa: domino de números o imágenes. **Objetivo:** reconocimiento de números o relacionar imágenes con palabras.

Actividades de completar series, secuencias y patrones. **Objetivos:** buscar relación y predecir el siguiente elemento. **Metodologías:** trabajo individual o grupal.

Bingo de números y de operaciones . **Objetivos:** práctica y reconocimiento de números.

Lotería de números. **Objetivos:** práctica y reconocimiento de números.

Rompecabezas con figuras geométricas. **Objetivos:** identificar las formas y completarlas.

Caja de bloques. **Objetivos:** insertar, colocar, agrupar según colores y tamaños.

Carteles con formas/figuras geométricas en el piso: **Objetivo:** los alumnos pisan las figuras de acuerdo al enunciado.

Juego de la oca adaptado. **Objetivos:** sumar y restar.

Origami: **Objetivos:** concentración, practica de fracciones, desarrollar las habilidades manuales y artísticas, seguir instrucciones, observar modelos.

2.Lengua: Para práctica de vocabulario:

Cine/cortometrajes/videos. **Objetivos:** relacionar palabras con imágenes. Desarrollar las habilidades auditivas.

Tarjetas con dibujos y palabra. **Objetivo:** reconocimiento, emparejar y practica de vocabulario. **Metodología:** evaluación formativa/sumativa.

Material gráfico de revistas para recortar y pegar. **Objetivo:** reconocimiento de letras/sílabas, dibujos, fotos, desarrollar la destreza fina.

Palabras cruzadas. **Objetivos:** atención, concentración, reconocimiento de palabras.

Crucigramas. Objetivos: deletreo, pronunciación, vocabulario y ortografía.

Think- Pair- Share (TPS) es una estrategia colaborativa de aprendizaje en la cual los alumnos trabajan juntos para resolver un problema, una respuesta o una pregunta sobre un tema dado por el docente. **Objetivo:** el alumno debe pensar la respuesta y compartirla con el grupo. Al discutir la respuesta, se maximiza la participación.

Colorear dibujos. Objetivos: regular los movimientos de la mano, desarrollar el gusto por el arte, reconocer colores, pintar dentro de límites.

Intercambio de dibujos/mensajes escritos entre alumnos. Objetivos: comunicación entre pares, compartir información. **Metodología:** trabajo cooperativo.

Pizarras individuales. Objetivo: escritura según instrucciones con posterior enunciado, trabajo individual o grupal.

Representación de cuentos de manera oral y escrita. Objetivos: desarrollar los sentidos, la imaginación y el lenguaje.

Canciones. Objetivos: desarrollo auditivo, sensorial, del habla y motriz. Potencia la memoria y la expresión corporal.

Flanelógrafo. Objetivo: manipulación en la presentación y desaparición de objetos.

Pizarra de salón de clases. Objetivos: escribir y dibujar según consignas.

Bingos. Objetivos: práctica y reconocimiento de vocabulario.

Fotocopias. Objetivo: trabajar en soporte papel. **Metodología:** tutoría.

Libros.

Cuadernos.

Escenificación con teatro de títeres (de manos y de dedos). Objetivos: práctica de lectura, escritura de guión, puesta en escena, memorización.

Role Play. Objetivo: interpretar personajes y/o situaciones.

Dibujos. Objetivo: elaboración de pictogramas.
Fotografías. Objetivo: elaboración de agendas/indicadores espaciales.
Audio cuentos. Objetivos: lectura y escucha a través de texto en imágenes visuales y auditivas.
Letras bi/tridimensionales. Objetivos: reconocer letras, combinarlas para formar sílabas/palabras.
3.Cultura:
Materiales propios de los países que hablan español: maracas, muñecos con vestimentas típicas, banderas, mate, castañuelas, balero, quena, zampona, chicha morada, altar, licuado, alfajor, cajeta, poncho, libros, canciones, dibujos animados.
Música, arte, y danzas de países hispano hablantes.
4.Juegos:
Comensal de restaurante. Objetivo: con alimentos de juguete, el alumno pide alimentos y utensilios para practicar vocabulario en conversaciones.
El cocinero. Objetivos: preparación y degustación de frutas, vegetales, comidas y/o bebidas.
Rondas. Objetivos: coordinación motriz, canto de canciones tradicionales, aprendizaje de nuevo vocabulario.
Ta-Te-Ti: Objetivos: expresar ideas o respuestas. Al decir las correctamente, el alumno tiene la oportunidad de completar un ta-te-ti y ganar el juego.
Plastilina. Objetivos: manipulación táctil y elaboración de letras, sílabas o números.

3.1.3. Nombre los criterios de selección con los que cuenta para elegir recursos.

En este ítem, los criterios de selección mencionados fueron:

- Edad/grado. (3A, 3C, 3D)
- Grado de dificultad. (3B, 3E, 3D, 3H)
- Presentación. (3A, 3B, 3F, 3G, 3I)
- Adecuación a los contenidos curriculares. (3A, 3B, 3C, 3D, 3F, 3I)
- Estimula la atención. (3E)

- Promueve la construcción del aprendizaje. (3B, 3E, 3F, 3GI)

3.1.4. Nombre los criterios para el diseño de recursos didácticos.

En este apartado, los elementos mencionados como criterios fueron:

- Funcionalidad. (3B, 3H)
- Adaptabilidad al currículo. (3G, 3I)
- Promoción a la motivación y a la participación. (3A, 3C, 3D, 3F, 3G)

3.1.5. ¿Los recursos que utiliza contribuyen al aprendizaje? En caso afirmativo, por favor explique.

Una mayoría con un 66% de respuestas, sostiene afirmativamente que los recursos que los encuestados utilizan en sus clases, contribuyen al aprendizaje. En las explicaciones provistas, encontramos: “Los recursos que creo o busco para mis clases suelen ser atractivos para mis estudiantes y por lo tanto, aprenden a través del ellos”. (3A)

“Yo diría que una amplia mayoría de mis estudiantes se involucran en la clase debido a los recursos atractivos que les presento, en especial disfrutan cuando usamos tecnología”. (3F)

Si	No
66%	33%

Tabla 10. Porcentaje de efectividad de recursos utilizados.

3.1.6. A través de los recursos implementados, los alumnos logran cumplir con los objetivos planteados para el curso en un porcentaje de:

La mayoría de los encuestados eligieron un 60% (tres docentes) como respuesta válida, siguiendo 2 con 65%, 2 con 70% y uno con 75 y 80% respectivamente.

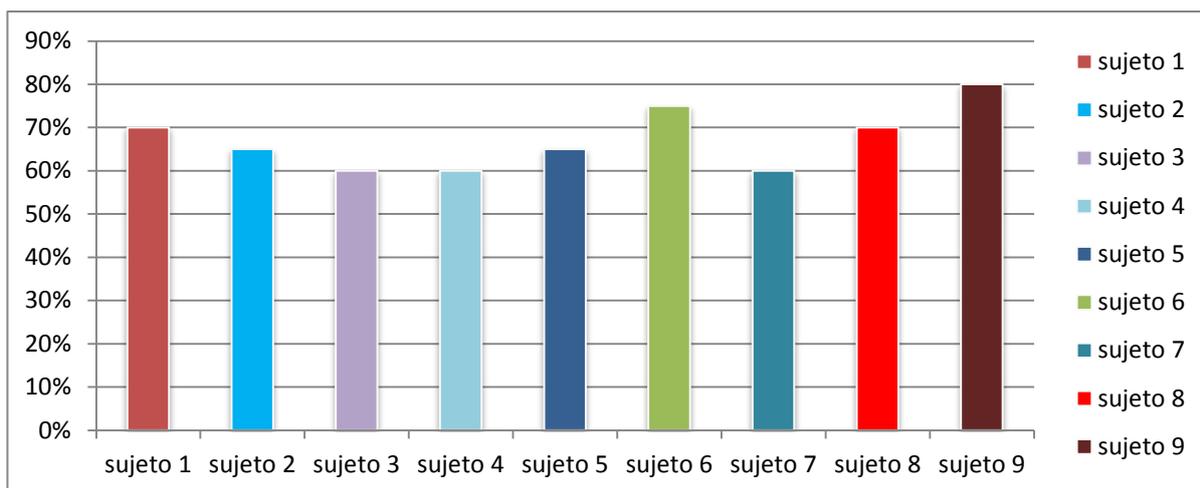


GRÁFICO 14. OBJETIVOS ALCANZADOS POR APLICACIÓN DE RECURSOS.

3.1.7. Nombre los elementos que mejorarían la implementación de ELE.

Las respuestas abiertas recibidas fueron: **“Conocer las patologías de los alumnos y actuar en consecuencia”**. (3D)

“Contar con un presupuesto dedicado a la investigación y la puesta en práctica”. (3E)

“Contar con bibliografía y asesoramiento apropiados”. (3B)

“Asistir a foros o conferencias sobre la práctica docente y recibir/compartir información” (3A)

“Implementar secuencias didácticas por distrito escolar, según las necesidades de los alumnos y sus niveles académicos”. (3D)

“Despertar más interés en la comunidad por la adquisición de la L2”. (3F)

3.1.8. ¿Utiliza recursos tecnológicos en el dictado de sus clases? En caso afirmativo, por favor explique en qué grado/s y cuál/es.

El 100% de la muestra asegura utilizar recursos tecnológicos. En la tabla a continuación se destacan las respuestas detalladas. Los indicadores numéricos reflejan la cantidad de docentes que coincidieron en la respuesta. La mayoría de los docentes utiliza algún tipo de pizarra inteligente (Promethean o Smartboard); le sigue la preferencia en el uso del I pad, la tableta, netbook y por último la cámara Flip.

Tabla 11 Aparatos tecnológicos utilizados en las clases de ELE con alumnos especiales.

Niveles	Ipad	Netbook	Cámara Flip	Pizarrón inteligente	Tableta

Jardín de Infantes	2	3	1	8	3
1er. grado	5	2	2	8	4
2do. grado	4	1	2	9	5
3er. grado	4	2	2	9	3
4to. grado	6	2	1	9	4
5to. grado	4	1	0	9	5

Tabla 12. Definiciones de los aparatos tecnológicos utilizados en clases de ELE.

Ipad	El iPad es una línea de tabletas diseñadas y comercializadas por Apple.
Netbook	Una netbook es una categoría de computadora portátil, de bajo costo y generalmente reducidas dimensiones, lo cual aporta una mayor movilidad y autonomía.
Cámara Flip	Es una cámara fotográfica y de video sin cinta de grabar.
Pizarrón inteligente	Es un pizarrón interactivo que opera como parte de un sistema que incluye al pizarrón, a la computadora, a un proyector y a un software. Los componentes están conectados a la computadora que proyecta la imagen de la pantalla de la computadora en el pizarrón inteligente.
Tableta	Es una computadora portátil integrada en una pantalla táctil con la que se interactúa primariamente con los dedos, sin teclado ni ratón.

Fuente: Wikipedia

El gráfico despliega el uso de tecnología según los cursos que toman clases de ELE con alumnos con capacidades diferentes. En muchos casos el uso de las tecnologías varía debido a que el docente se debe trasladar de una clase a la otra o de una escuela a otra porque no cuenta con salón de clases propio.

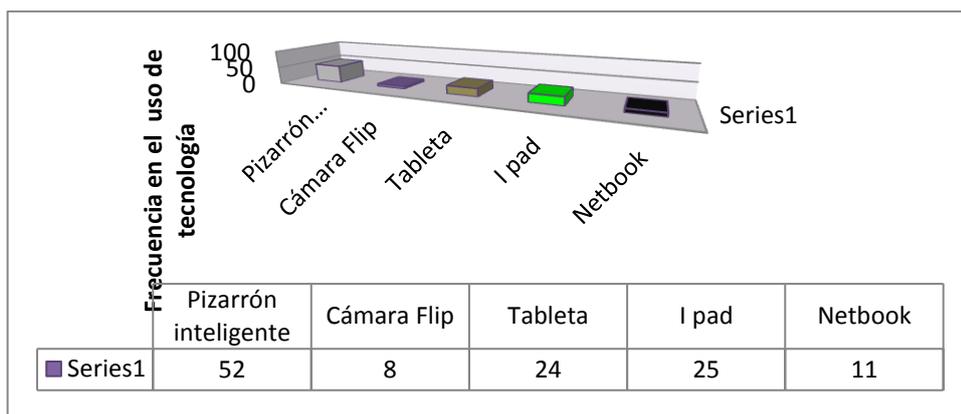


GRÁFICO 15. USO DE TECNOLOGIA.

3.1.9. Prefiere clases con alumnos especiales en clases integrados:

La mayoría de los docentes, en un 90% expresaron preferir clases con alumnos integrados y un 10% prefirieron clases no integrados. El gráfico lo demuestra de la siguiente manera:

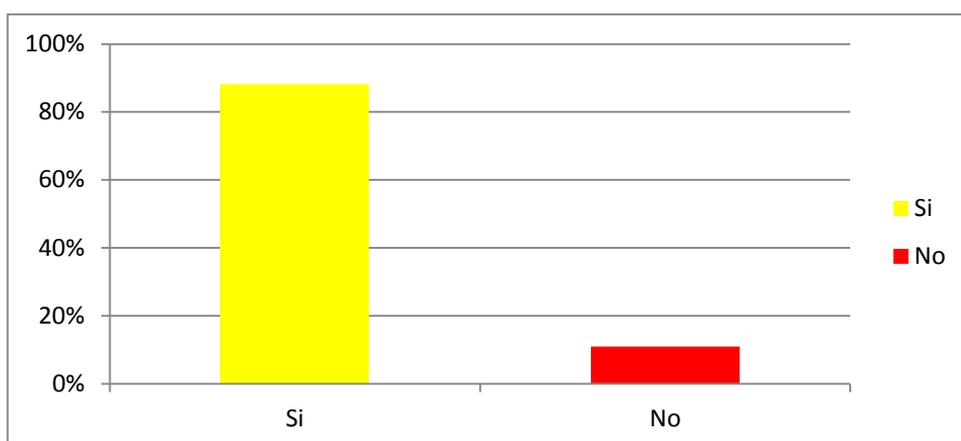


GRÁFICO 16. PREFERENCIA DE INCLUSIÓN EN CLASES DE ELE.

3.1.10. ¿Si los recursos didácticos que Ud. utiliza (ya sean seleccionados, adaptados o diseñados) respondieran a una metodología específica en la enseñanza de ELE que considere características y necesidades de niños con capacidades diferentes, se cumplirían, en consecuencia, algunos o todos los objetivos académicos planteados para niños especiales?

El 100% de los docentes indica **afirmativamente** que si los recursos didácticos que aplican respondieran a una metodología específica en la enseñanza de ELE que contemple las particularidades de los alumnos EC, se cumplirían algunos o todos los objetivos académicos planteados para este segmento de alumnado.

4. Comentarios.

En esta sección dos docentes comentaron sobre su preocupación por una población estudiantil sumamente medicada. Uno de los comentarios es: “Últimamente estoy observando en mis clases a muchos alumnos dormidos especialmente en el primer período. Ante esto, no sé qué hacer. Cuando les pregunto a las asistentes o a las maestras, muchas me dicen que la causa no es la traspasada sino la medicación. Me gustaría informarles a los padres sobre esta situación. Tal vez cambiando el medicamento o la dosis se solucionaría el problema”. (4D)

Otro docente expresa su frustración con respecto a la disciplina en el siguiente comentario: “Hace diez años que llevo enseñando ELE en Carolina del Norte y veo como la disciplina de los alumnos va empeorando a través del tiempo. Mis clases cuentan con un alto porcentaje de afro americanos y la disciplina a veces es imposible. Mejora cuando la maestra de grado permanece en el salón en esta hora especial”. (4F)

Uno de los docentes expresa su angustia sobre la posibilidad del término del programa de ELE en escuelas primarias en el condado: “Con mucha tristeza me acabo de enterar de que el programa de ELE peligra en escuelas primarias en el condado de Unión. No hay nada que los docentes podamos hacer al respecto porque tienen que acortar presupuesto en educación. Después de tanto esfuerzo dedicado a este programa, parece que se acerca lo inevitable”. (4C)

El resultado fue como se venía previendo y al finalizar el año escolar 2010-2011, el programa de lenguas extranjeras fue eliminado y los docentes re ubicados en escuelas middle o secundarias.

Capítulo VIII: Discusión

Iniciábamos este trabajo con la exposición del objetivo que nos ha guiado, la pregunta general y las preguntas específicas. Gracias a la colaboración de los maestros encuestados, y tras el análisis del material aportado, podemos ofrecer un panorama suficiente para revisar y replantear necesidades a la hora de emprender una clase ELE a niños con capacidades especiales. .

8.1. Sobre la pregunta general en la investigación

- **¿Cómo se desarrolla, según lo observado y experimentado, la clase de ELE en las escuelas del condado de Unión, Carolina de Norte para niños con Síndrome de Down y autismo?**

Tal y como hemos ido comprobando a lo largo de la investigación que presentamos, hay que resaltar que el programa educativo en educación especial en el condado de Unión ha hecho una importante apuesta por la **inclusión** del alumnado con necesidades especiales, habiendo encontrado 7 escuelas con alumnos incluidos, una parcial y dos sin inclusión. En cuanto al grado de preferencia, el 90% de los encuestados prefiere clases integradas con alumnos regulares. No existe una currícula especial ni aportes metodológicos. Tampoco material didáctico específico.

8.2. Sobre las preguntas específicas de investigación

- **¿Hacen los docentes un trabajo de adaptación de la currícula común?**

Cabe destacar que el plan curricular de lenguas extranjeras en Carolina del Norte es una guía básica flexible a seguir. Sobre este plan se pueden extraer, adaptar, modificar y reemplazar contenidos, dándosele muy buena acogida a aquellos contenidos que son transversales con otras áreas académicas escolares. Las actividades de la clase de ELE son en su mayoría de tipo comunicativo, un 33 % destinado a destrezas lingüísticas tales como expresión oral y escrita, comprensión auditiva y lectora; y un 11 % a gramática y léxico. (Ver Gráfico 10)

- **¿Cuál es la formación de los docentes a cargo de la clase de ELE para niños con capacidades especiales?**

Es interesante señalar que los docentes encuestados provienen de países extranjeros, con títulos universitarios o maestrías, no son oriundos de los Estados Unidos y para ejercer, debieron solicitar licencia docente al departamento de Instrucción Pública (DPI), en Raleigh, capital del estado de Carolina del Norte. Ninguno de los docentes tiene estudios de Educación especial.

¿Cuentan los docentes con apoyo institucional?

Un 66% de los profesores encuestados asegura no haber sido invitado a participar con el gabinete escolar para la confección de un Plan Personalizado Individual (PPI) del alumno especial. (Ver tabla 5).

En cuanto a dinero extra para la compra de materiales, el estado fija una suma de cierta cantidad de dólares anuales que es reembolsada automáticamente y en caso de sobrepasar la cantidad, el docente debe conservar las facturas para requerir devolución y presentarlo en auditoría.

*** ¿De dónde surgen los recursos didácticos usados en el aula?**

Esta pregunta fue contemplada en el cuestionario, siendo las respuestas las siguientes: la mayoría de los docentes, en un 44% sostiene efectuar compras por catálogo impreso. Continúa un 33% que expresa efectuar las compras a través de internet y para finalizar una minoría con un 22% declara la visita a un local comercial como su medio de adquisición de recursos didácticos. Dichos **recursos son luego adaptados según los objetivos a alcanzar**. Los recursos tecnológicos, como pizarra inteligente, I Pad, tableta, son los preferidos porque estimulan la atención.

- **¿Se utilizan los mismos recursos didácticos para todos los niños por igual o se contemplan las características de cada discapacidad?**

Según los datos obtenidos en la muestra, una amplia mayoría afirma que lo hacen en un grado bastante significativo, para lo cual se interioriza sobre las dificultades de cada patología. No es posible conseguir Manuales y materiales específicos en las Editoriales.

- **¿De qué manera los recursos utilizados contribuyen al aprendizaje de ELE por niños con capacidades especiales?**

Un 66% de los docentes encuestados afirma que los recursos que utilizan contribuyen al aprendizaje de ELE en niños EC. Entre las formas en que lo hacen, contamos con dos comentarios que sostienen que los recursos suelen ser atractivos para sus estudiantes y por lo tanto, aprenden a través de ellos. Y que una amplia mayoría de sus estudiantes se involucran en la clase gracias a los recursos atractivos, en especial disfrutan cuando usan tecnología.

8.3. Discusión de la hipótesis.

Hemos formulado una hipótesis y es el momento de comprobar los resultados.

Hipótesis

Los docentes responsables de la enseñanza de español como lengua extranjera a niños con capacidades especiales adoptan medidas tentativas para suplir o amortiguar la falta de lineamientos y apoyos concretos, tales como una metodología específica y materiales acordes.

8.4. Resultado

Una de las problemáticas que enfrentan los docentes de ELE de alumnos con capacidades diferentes es que estos alumnos suelen estar en clases integradas con el resto de la población escolar, equiparándose sus necesidades a las necesidades colectivas. La inclusión sin duda es buena en cuanto que ayuda a la estimulación de estos niños, pero al no haber trabajo conjunto con el gabinete psicopedagógico, y al carecer el docente de una formación especial que le permita identificar las diferentes patologías, lleva a una pérdida de tiempo y desgaste tanto del profesor como del aprendiz. Asimismo cuando dichos alumnos se encuentran en clases no integradas, suelen recibir instrucción con alumnos con otras discapacidades mentales, lo cual tampoco suele contemplar las necesidades individuales en cuanto a instrucción.

En el ítem 3.1.1., en el que se les solicita a los docentes que nombren dificultades que encuentran en su profesión, son de destacar los comentarios recolectados con respecto a las sugerencias para mejorar el currículo universitario o de profesorado. Como maestros concientes ven aquí limitaciones serias a su actividad en el aula.

Parece justificado que los programas de desarrollo profesional incluyan en sus currículos la enseñanza de la educación especial como uno de los ejes en los profesorados, y el conocimiento de metodologías específicas.

Respecto de los materiales, de la investigación llevada a cabo, se desprende la necesidad de que las editoriales ofrezcan elementos para la enseñanza de ELE a niños con estas disposiciones. El propósito sería aligerar la carga de trabajo de los profesores, lo cual les permitiría dedicar más recursos a la atención personalizada del alumno.

Desafortunadamente, todo lo relativo a los materiales de enseñanza de ELE a alumnos con capacidades especiales ha sido considerado un tema menor en los foros académicos y en la práctica investigadora de cierto nivel.

Tal como están las cosas, los desafíos recaen en los maestros quienes tienen que enfrentar los cursos de ELE con alumnos con capacidades diferentes sin una clara metodología, sin la necesaria formación, con escaso apoyo institucional y sin materiales específicos para que su desempeño sea efectivo.

La población de niños especiales se incrementa año a año y no se cuenta con presupuesto dedicado a la investigación y puesta en práctica, ni se instrumenta la formación, asesoramiento e intercambio adecuados.

A esto se suma la inestabilidad del trabajo, puesto que esta actividad, en muchos casos está sujeta a que eventualmente se recorte presupuesto en educación.

Capítulo IX: Conclusiones

Sintetizando los resultados del análisis, podemos decir que:

-desde el punto de vista del género se mantiene una amplia mayoría de mujeres entre las personas que ocupan los puestos de profesores de ELE, siendo el ratio de la muestra 8:1.

En cuanto al promedio de edad de los profesores, es 41 años.

-en cuanto a la formación académica, los profesores que imparten la enseñanza de ELE cuentan con licencia como maestros en español con el común denominador de habilitación para su ejercicio en escuelas cuyo nivel va desde Jardín de Infantes a primaria. También cuentan con otras habilitaciones, lo cual refleja una diversidad de itinerarios formativos. Pero dichos docentes no tienen especialización en educación especial, lo que hace difícil la labor de comprender la problemática de los alumnos con autismo y/o SD y por lo tanto, facilitarles el proceso de aprendizaje.

-respecto del respaldo institucional, y la búsqueda de metodologías más personalizadas, un 66% de los maestros no es invitado a participar de las reuniones con el gabinete psicopedagógico escolar sobre el Plan Individual de los alumnos especiales, salvo de manera indirecta o cuando es requerida su presencia para hacer de intérprete. (inglés-español)

-los maestros de ELE tratan de ajustar sus propuestas educativas a las características individuales y grupales de sus alumnos. Para ejercer su trabajo docente, los maestros suelen utilizar los materiales y recursos a su alcance y también elaboran los propios según las necesidades de los educandos, según la mayoría lo expresa con un 44% de la muestra.

-los encuestados no suelen compartir con otros colegas discusiones sobre materiales o recursos para niños EC según lo manifestaron con una mayoría del 55%. Con similar porcentaje como mayoría, se identifican los siguientes temas: los maestros expresan darle importancia a la enseñanza de ELE a niños especiales, consideran agradable trabajar con niños especiales en un grado bastante significativo e identifican la patología de los alumnos especiales en forma indirecta. En el sistema escolar en Estados Unidos se promueve la privacidad y la confidencialidad de la información del alumno, motivo por el cual en muchos casos el docente no interroga sobre las cuestiones personales de sus estudiantes.

-el grupo más numeroso, con un 44% estima que sus alumnos con capacidades diferentes pueden aprender ELE a pesar de que no cuentan con dinero otorgado por la entidad

educativa en la que trabajan para la compra de materiales especiales.. Al momento de la compra de materiales, los maestros optan por proveerse a través de catálogos, según recabado en la media del 44%. A esto se suma la falta de material destinado de enseñanza específicamente orientado a los niños con necesidades especiales.

-en vista a las investigaciones conducidas, hemos podido observar que cuando los materiales no cumplen con las expectativas para la enseñanza del grupo meta, los maestros elaboran los materiales para sus alumnos con desventajas. Así lo han volcado en la muestra expresando como mayoría, que un 44% lo hace en grado bastante significativo. La totalidad de los maestros expresa usar algún tipo de tecnología en sus clases incluyendo las posibilidades que ofrece Internet como ampliación del mundo del aula.

-los maestros deben conseguir información que les permita afrontar las situaciones que se encuentran, convivir con las dudas acerca de si lo están haciendo bien, debido en ocasiones a la ausencia de orientaciones. Los maestros nuevos en la profesión docente o en una determinada escuela deben primero documentarse acerca del colegio, de su funcionamiento, de cómo adquirir libros, materiales, tecnología y otros recursos para el dictado de sus clases.

Del ítem en el que se les pide a los maestros que enuncien materiales utilizados, su objetivo y metodologías, se desprende que los profesores suelen relacionar contenidos lingüísticos con otras áreas del currículo, como la educación artística, las matemáticas y las ciencias naturales, entre otras.

Dadas las patologías de los grupos estudiados en el presente trabajo, los maestros hacen hincapié en las habilidades de comprensión escrita, **con énfasis en lo visual**.

Los alumnos con autismo y/o SD encuentran particularmente difícil la comunicación verbal, así es que muchas actividades tratan de promover la comunicación oral entre los alumnos y con el docente, estimulando la participación activa.

La investigación cualitativa ha revelado que hay maestros con preocupación por la falta de entrenamiento profesional en la práctica docente a niños especiales. Por tal motivo sería beneficioso incluir en los programas de profesorado de ELE, la enseñanza a sujetos con capacidades diferentes. Es muy probable que en un curso de lengua extranjera se cuente con al menos un alumno con esta condición. Si el docente supiera cómo abordarlo psicopedagógicamente, tendría la primera herramienta para lograr una labor docente exitosa.

Sin profundizar en las variables que pueden producir tal hecho, los maestros de ELE tienen la firme creencia que a través de los recursos implementados, los alumnos logran cumplir con los objetivos planteados para el curso en un porcentaje del 60% .

Este estudio ha sido una primera incursión en un tema que requiere mayor profundización. En cuanto a los objetivos generales expuestos al principio de la presente tesis, podemos decir que fueron cumplidos, ya que se realiza un estudio crítico de las clases de ELE en el condado de Unión, en Carolina del Norte, con el fin de promover un espacio de reflexión, discusión y aportes en un segmento desatendido.

En cuanto a la hipótesis, también se han puesto de manifiesto las explicaciones que la confirman:

El presente estudio indica que el porcentaje de logro de los objetivos académicos propuestos es de un 66%. El docente hace un trabajo de adaptación de la currícula y se interioriza sobre las características de estos niños con capacidades especiales y crean un marco metodológico específico a su manera, seleccionan materiales para una metodología analógica comparativa, para fomentar el trabajo cooperativo, para orientar la actividad hacia el trabajo grupal o individual. A través de las estrategias y los recursos implementados, logran cumplir con algunos o todos los objetivos planteados para el curso de ELE. Todo esto redundante en un doble trabajo que recae sobre el docente de ELE con niños especiales. Según se vio en el marco teórico, permanecer con el grupo general estimula a estos niños desde los aspectos comunicativo y afectivo. Sin embargo, necesitan respaldo para que puedan aprender. Si les cuesta recordar lo hecho, deben repetir esas tareas o experiencias tantas veces como sean necesarias, incorporar objetos que llamen su atención cuando esta decaiga, y deben ser cuidadosamente estimulados por sus logros. Son niños para quienes “lo que ven es más estable que lo que escuchan”, por tanto debe hacerse hincapié en su capacidad de retener imágenes. Todo esto exige particular atención del docente que excede los límites de una clase de ELE común.

9.1. Limitaciones de la investigación

1. Las preguntas abiertas han aportado gran variedad de comentarios. Al realizar un planteamiento tan libre, surge el inconveniente de que el número de comentarios es desigual. Las respuestas han resultado más difíciles de analizar que lo que se esperaba en un principio.
2. Al utilizarse un muestreo no probabilístico nos encontramos con dos limitaciones: a) La elección de los sujetos de la investigación puede ser sesgada por aquellos que participan de forma voluntaria. b) Pueden existir

pequeñas desviaciones a la representatividad de toda la población a estudiar, por lo tanto la generalización debe ser más cuidadosa. Esto no quiere decir que los resultados no sean útiles, sino que se necesita un poco de cautela al realizar cualquier tipo de generalización.

9.2. Posibles próximas investigaciones

Dado que el programa de ELE para niños con capacidades especiales en escuelas primarias es casi inexistente en la actualidad en Carolina del Norte. Es apremiante la necesidad de desarrollar una planificación con mayor detenimiento. Sería interesante investigar también cómo los alumnos con capacidades diferentes responden al programa de ELE en escuelas middle y secundaria.

Asimismo, el trabajo con este segmento de los educandos ha despertado en la investigadora la necesidad de elaborar un manual para enseñanza de ELE a niños autistas teniendo en cuenta su particular manera de aprender y de acercarse a la realidad que los circunda.

Bibliografía

ÁLVAREZ, M, F. 2007. El uso de material auténtico en la enseñanza de ELE. FIAPE, II Congreso Internacional: Una lengua, muchas culturas. Granada.

ÁREA, M. Los medios de enseñanza: conceptualización y tipología. Web de Tecnología Educativa. Documentos de Estudio. Universidad de la Laguna. Recuperado en Mayo 7, 2003, de la World Wide Web: <http://www.ull.es/departamentos/didinv/tecnologia-educativa/doc-ConcepMed.htm>

BANDLER, R. y J. GRINDER, (1980). La Estructura de la Magia. Santiago de Chile: Cuatro Vientos Editorial.

BAUMAN, M. y KEMPER, T. (1985). Histoanatomic observations of the brain, in early infantile autism. *Neurology*, 35, 866-874.

BERNSTEIN, R. y GLEASON, J. BERKO (2003). Psycholinguistics. In G. Adelman & B. H. Smith (Eds). *Encyclopedia of Neuroscience*, 3rd edition. Amsterdam: Elsevier Science.

BORSANI, M. J. (2007) Integración educativa, diversidad y discapacidad en la escuela plural Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.

BUCKLEY, S. J. (1985): *Attaining basic educational skills: reading, writing and number*. London, UK: Holt Saunders.

BUCKLEY, S. J. (2000): *Living with Down syndrome*. Portsmouth, UK: The Down Syndrome Educational Trust.

BUCKLEY, S. J., G. Bird, B. Sacks y T. ARCHER (2006): "A comparison of mainstream and special education for teenagers with Down syndrome: Implications for parents and teachers. *Down Syndrome Research and Practice*. 9 (3), 54-67.

- CAMBRA, M. (1998): "El discurso en el aula", en A. Mendoza (coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori Editorial, S.L
- CAPLAN, D. (1992) *Introducción a la neurolingüística y al estudio de los trastornos del lenguaje*. Madrid: Visor.
- CUMMINS, J. (1983) "Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües". *Revista Infancia y Aprendizaje*. N° 21, 1983.
- DOPKE, S. (2006) *Is bilingualism detrimental for children with Autism? Support for Learning*. 20.103-108. Nasen.
- ESCANO, L. (2002): "Bilingüismo y Discapacidad Intelectual". *Fundación Síndrome de Down del País Vasco*. Número 10. Junio del 2002.
- FLÓREZ, J. y M. V. TRONCOSO, eds. (1991): *Síndrome de Down y Educación*. Barcelona: Editorial Masson S.A. y Fund. Síndrome de Down de Cantabria.
- FLÓREZ, J., M. V. TRONCOSO y M. DIERSSEN, eds. (1996): *Síndrome de Down: Biología, desarrollo y educación. Nuevas perspectivas*. Barcelona: Editorial Masson S.A. Y Fundación Síndrome de Down de Cantabria.
- FLÓREZ, J. y E. Ruiz (2006): "Síndrome de Down". En *Síndromes y apoyos. Panorámica desde la ciencia y desde las asociaciones*. Madrid: FEAPS. Obra Social Caja Madrid.
- GÓMEZ, J. L. (1998): *Gestión académica de los alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- GIMENO, S. (1981): *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid. Editorial Anaya.
- GRACIA, M. (1999): "El niño con síndrome de Down en un contexto bilingüe: implicaciones para la escuela y la familia". *Revista Síndrome de Down*, 16: 98-107. Santander.

- GUARIENTO, W. y MORLEY, J. (2001). Text and task authenticity in the EFL classroom. *ELT Journal*. 55/4:347-353.
- JUNQUÉ, C., O, Bruna y M, MATARO. (2003) *Neuropsicología del lenguaje*, Barcelona, Masson.
- KREMER-SADLIK, T. (2005): To be or not to be bilingual: Autistic children from Multicultural families. 4th International Symposium on Bilingualism, Somerville, MA: Cascadilla Press.
- KUMIN, L. (2008): *Helping children with Down syndrome communicate better: speech and language skills for ages 6 and up*. USA: Bethesda, MD, Woodbine House.
- LAMBERT, W. E. (1977). "The Effects of Bilingualism on the Individual: Cognitive and Sociocultural Consequences". In: HORNBY, P. (1977).
- LEJEUNE, J., TURPIN, R., & GAUTIER, M. 1959b. Le mongolisme, premier exemple d'aherration autosomique humaine. *Ann. Genet.* 2: 41-49.
- LLOBERA, M. (1995): "Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de lenguas extranjeras", en *Competencia Comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- LLOBERA, M. (1999): "La Formación del profesorado de lenguas: nuevas perspectivas", en J. Zanón (coord.) *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.
- LOZANO, G. y PLÁCIDO RUIZ CAMPILLO, J.: "Criterios para el desarrollo y la evaluación de materiales comunicativos" en Miguel, I. Y Sans, N. (ed.) (1996): *Didáctica del español como lengua extranjera 3*, Madrid, cuadernos de tiempo libre, Col. Expolingua. Fundación Actilibre. pp. 127-155.
- MAHONEY G, y Perales F. A.: Comparison of the impact of relationship-focused intervention on young children with pervasive developmental disorders and other disabilities. *J Develop Behav Pediat*, 2005; 26(2), 77-85.

Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002) Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (accesible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>)

MARSH, D. y STEVENS, A. (2005): Foreign Language Teaching within Special Needs Education: learning from Europe-wide experience. Support for Learning. Volume 20, number 3.

MCCOLL, H. (2005): Support for Learning, the British Journal of Learning Support, Volume 20. Number 3.

MEJÍAS, H. A., P.L, ANDERSON-MEJÍAS y R., CARLSON (2003). «Attitude update: Spanish on the South Texas border». Hispania, 86, 138-150.

MILLER, J. F., M. LEDDY y L.A. LEAVITT, eds. (2001): Síndrome de Down: Comunicación, lenguaje y habla. Barcelona: Editorial Masson, S.A. y Fund. Síndrome de Down de Cantabria.

MOLINA, S. (2004): “Funcionamiento cognitivo de los niños con síndrome de Down: implicaciones didácticas”. En Diseño curricular para alumnos con síndrome de Down. Grupo de investigación EDI. Prensas Universitarias de Zaragoza.

OELWIN, P. (1995): Teaching Reading to Children with Down syndrome: a guide for parents and teachers. USA: Woodbine House.

PARADIS, J. (2005): Bilingual Children with specific Language Impairment: Theoretical and Applied Issues, Department of Linguistics, University of Alberta.

RAY, T., KING, L., y GRANDIN, T. (1988). The effectiveness of self-initiated vestibular stimulation in producing speech sounds in an autistic child. Journal of Occupational Therapy Research, 8, 186-190.

RICHARDS, J.C. y T.S. RODGERS (2001): “enfoques y métodos en la enseñanza de

idiomas” Colección Cambridge de didáctica de lenguas. Cambridge: Cambridge University Press.

RITVO, E., FREEMAN, B., SCHEIBEL, A., DUONG, T., ROBINSON, H. y GUTHRIE, D. (1986). Lower Purkinje cell counts in the cerebella of four autistic subjects. *American Journal of Psychiatry*, 143, 862-866.

RONDAL, J.A. (1987): Bilingüismo en el Retraso Mental: Nuevas Perspectivas. Fundación Síndrome de Down del País Vasco. Numero 10, Junio del 2002.

RONDAL, J. A. y X. SERON. Trastornos del lenguaje 2. Tartamudez, sordera, retraso mental, autismo (compiladores) Traducción Nuria Pérez de Lara. Barcelona: Paidós.

RUIZ RODRIGUEZ, E. (2009) Síndrome de Down la etapa escolar: guía para profesores y familia. S. L. Madrid: CEPE.

STEVENS, S. H. (1984): *Classroom Success for the Learning Disabled*. USA: John Blair, Winston-Salem.

TRONCOSO, M.V. y M. M. DEL CERRO (1998): Síndrome de Down. Lectura y escritura. Fundación Síndrome de Down de Cantabria. Barcelona: Masson.

TRONCOSO, M. V., M. M. DEL CERRO y E. RUIZ (1999): “El desarrollo de las personas con síndrome de Down: un análisis longitudinal”. *Revista Siglo Cero*. Vol. 30 (4). Nº 184. Julio-Agosto. 1999. pp. 7-26. Disponible en: <http://empresas.mundivia.es/downcan/desarrollo.html>

TRONCOSO, M. V. (1991): *Lectura y Escritura de los Niños con Síndrome de Down*. Madrid: Salvat.

TRONCOSO M. V. e I. FLOREZ (2006): *Mi hija tiene Síndrome de Down*. Madrid: La Esfera de los Libros S.L.

UR, P. (1996): *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

VEGA, M. DE; CUETO, F. (comp.) (1999): *Psicolingüística del español*. Madrid: Trotta.

WIRE, V. (2005): *Autistic Spectrum Disorders and Learning Foreign Languages*. *Support for Learning*, Volume 20, Number 3.

ZANÓN, J. (1990) “Psicología y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual II” en *Cable*, pp. 22-32.

Informes especiales disponibles en:

www.elcisne.org

APÉNDICE

ANEXOS

ANEXO 1. CUESTIONARIO

El presente cuestionario es una herramienta para investigar principalmente sobre los recursos y materiales que los maestros de español usan para las clases con alumnos con autismo y/o síndrome de Down en el condado de Unión, Carolina del Norte.

Esta investigación con la que usted tan amablemente colabora, surge de la incrementada integración de alumnos con dichas anomalías a las clases de español en escuela primaria.

Los resultados obtenidos serán volcados en una tesis para obtener el título de maestría cuyo director es el Doctor Omar Villarreal, Maestrando Dina Andaloro para la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

El cuestionario es completado por docentes voluntarios y es de carácter anónimo. La investigadora se comprometa a compartir la información recolectada.

Gracias por los aportes de su tiempo, experiencia y criterio a este encuesta.

Instrucciones:

Por favor responda y envíe el cuestionario antes del 31 de mayo de 2011. Adjunte fotografías de los materiales que utiliza para sus clases de ELE con alumnos con capacidades diferentes, que le parezcan relevantes. Para dar cuenta de los tres cuestionarios que componen la herramienta, necesitará, probablemente, entre 15 y 20 minutos. Esperamos que la tarea le resulte atractiva y agradable.

Ante cualquier duda o dificultad por favor póngase en contacto con la investigadora: dina.andaloro@mcdowell.k12.nc.us Muchas gracias por su colaboración.

0. Datos del informante.

Género: Masc. Fem.

Edad:

Título/s académico/s:

Años de experiencia docente:

Título de habilitación de la licencia docente:

1.1. Labor docente y materiales de enseñanza.

INDIQUE SU VALORACIÓN UTILIZANDO LA SIGUIENTE ESCALA:

0. EN ABSOLUTO.

1. NO DESTACA por ello.

2. Sí, pero DE FORMA INDIRECTA.

3. Sí, EN CIERTO GRADO.

4. Sí, EN UN GRADO BASTANTE SIGNIFICATIVO.

5. DESTACA por ello.

	0	1	2	3	4	5
1.1.1. Es invitado/a a participar con el gabinete psicopedagógico para la elaboración del Plan Personalizado Individual del alumno especial.	<input type="checkbox"/>					
1.1.2. Elabora materiales especiales para los alumnos con desventajas.	<input type="checkbox"/>					
1.1.3. Comparte con colegas discusiones sobre materiales o recursos para niños con necesidades especiales.	<input type="checkbox"/>					
1.1.4. Le da importancia a la enseñanza de ELE a niños especiales.	<input type="checkbox"/>					
1.1.5. Identifica la patología de los alumnos especiales.	<input type="checkbox"/>					
1.1.6. Estima que un alumno especial puede aprender ELE.	<input type="checkbox"/>					
1.1.7. Cuenta con dinero otorgado por la escuela para la compra de materiales especiales.	<input type="checkbox"/>					
1.1.8. Considera agradable trabajar con niños especiales.	<input type="checkbox"/>					

2.1. Materiales y recursos para la enseñanza de ELE

2.1.0. EN ESTA PROPUESTA ELIJA UNA ÚNICA OPCIÓN

2.1.1. Adquiere materiales o recursos para sus clases de ELE:

- Por catálogo.
- Por internet.
- Visitando un negocio de recursos educativos.

2.1.2. Cuenta con manuales/libros de enseñanza de ELE para sus alumnos especiales (EC)

Si No

2.1.3. La modalidad de trabajo en su escuela con alumnos especiales es:
 Integrados No integrados

2.1.4. Las actividades en la clase de ELE suelen ser orientadas hacia:
 Actividades centradas en la gramática y el léxico.
 Actividades centradas en el desarrollo de las destrezas lingüísticas. Actividades de tipo comunicativo tal como intercambio de información y simulaciones.

2.1.5. Discrimine la siguiente información:

Nombre de la escuela	Total de alumnos EC en clase ELE	Edades						Género F/M	Integrados Si/No	Frecuencia semanal de ELE
		6	7	8	9	10	11			

3.1. Resumen descriptivo y valoración

Los siguientes temas son para ser desarrollados, teniendo en cuenta las clases de ELE con alumnos especiales.

3.1.1. Nombre la/s dificultad/es que encuentra en la tarea de su profesión.

3.1.2. Nombre recursos didácticos que utiliza, su objetivo y si responden a una metodología específica en la enseñanza de ELE que consideren las características/necesidades de alumnos EC.

3.1.3. Nombre los criterios de selección con los que cuenta para elegir recursos.

3.1.4. Nombre los criterios para el diseño de recursos didácticos.

3.1.5. ¿Los recursos que utiliza contribuyen al aprendizaje?

Si No

En caso afirmativo, por favor explique.

3.1.6. A través de los recursos implementados, los alumnos logran cumplir con los objetivos planteados para el curso en un porcentaje de:

3.1.7. Nombre los elementos que mejorarían la implementación de ELE.

3.1.8. ¿Utiliza recursos tecnológicos en el dictado de sus clases?

Si No

En caso afirmativo, por favor explique en qué grado/s y cuál/es.

3.1.9. Prefiere clases con alumnos especiales en clases:

Integradas No integradas

3.1.10. Si los recursos didácticos que Ud. utilizada (ya sean seleccionados, adaptados o diseñados) respondieran a una metodología específica en la enseñanza de ELE que considere las características y necesidades de niños con capacidades diferentes, se cumplirían, en consecuencia, algunos o todos los objetivos académicos planteados para niños especiales.

Si No

4. COMENTARIOS.

Si tiene algún comentario, por favor desarróllelo en el siguiente espacio:

Fotografías. Ejemplos de material didáctico.



**Edredón de papel sobre países que hablan español.
Fuente: alumnos de Antioch Elementary.**



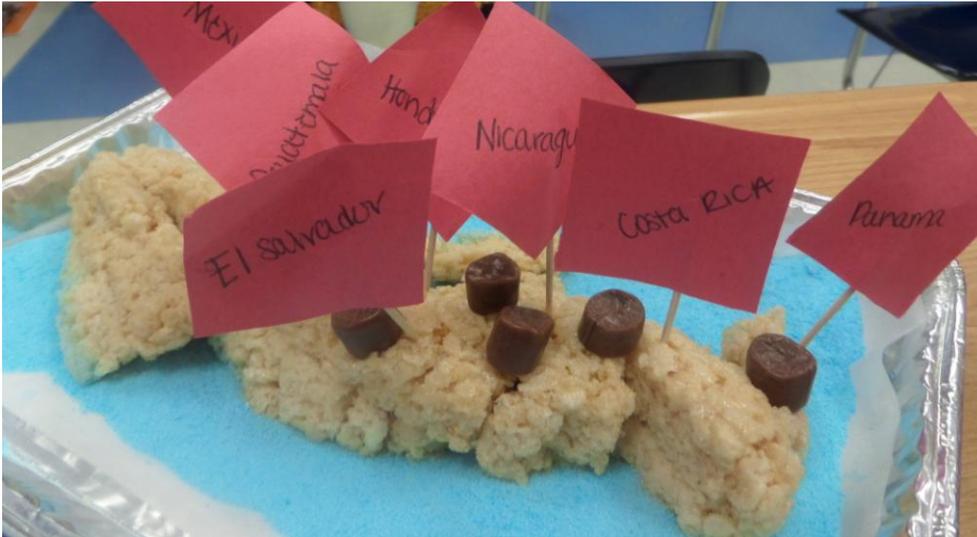
**Elementos de un altar para celebrar “El Día de los Muertos”.
Fuente: Western Union Elementary.**



Dulces para degustar con los alumnos durante la celebración del “Día de los Muertos”.
Fuente: East Elementary.



Casa de cartón.
Fuente: Weddington Elementary.



Mapa de países que hablan español hecho con cartulina, palillos, dulces y copos de arroz inflados.

Fuente: East Elementary.



Fases de la luna hechas con galletas Óreo y medio limón.

Fuente: Kensigton Elementary.

ANEXO 3

LISTA DE ABREVIATURAS

SIGLA	DESCRIPCIÓN
ACTFL.....	Consejo Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras
CLAI.....	Cátedra Libre de Autismo Infantil
DPI.....	Department of Public Instruction
EC.....	Exceptional children
ECAC.....	Centro de Asistencia para Niños Excepcionales de Carolina del Norte
EFL.....	Teaching of Spanish as a foreign language
ELE.....	Enseñanza de español como lengua extranjera
FSN-NC.....	Red para Apoyo Familiar en Carolina del Norte
L1.....	Lengua materna
L2.....	Lengua segunda
LED.....	Ley de Estadounidenses con Discapacidades
LMEID.....	Ley de Mejora de la Educación para Individuos con Discapacidades
LPDEF.....	Ley de Privacidad de los Derechos de Educación de la Familia
Lx.....	Determinada lengua
Ly.....	Otra lengua diferente
Mgtr.....	Magíster
NICHCY.....	Centro Nacional de Difusión para Niños Discapacitados
NCES.....	National Center for Education Statistics
PI.....	Plan individualizado
RT.....	Responsive Teaching
SD.....	Síndrome de Down
TIC.....	Tecnología de la información y la comunicación

ANEXO 4. Tablas

Tabla 13. Cantidad de alumnos escolarizados en el Condado de Unión en el año 2011.

Escuela	Pre Jardín de Infantes	Jardín de Infantes	Primer grado	Segundo grado	Tercer grado	Cuarto grado	Quinto grado	Educación especial	Totales
Antioch		157	122	152	136	148	144	16	875
Benton Heights	17	118	126	120	105	107	109	21	723
Kensington		103	114	137	121	139	155	10	779
East	17	87	74	74	71	83	76	5	487
Weddington	7	94	97	101	109	138	126	17	689
New Town	8	120	130	124	153	163	154	11	863
Western Union		67	65	67	68	75	76	26	444
Sandy Ridge		133	147	133	163	154	180	21	931
Union	17	52	80	66	67	71	87	9	449
Total parcial									39.407
Enrolados en educación especial									421
Pre Jardín de Infantes									531
Total final									40.359

Fuente: http://www.ucps.k12.nc.us/communications/Enrollment_Ethncitypage.php

ANEXO 5

**Currículum de español como lengua extranjera. Condado de Unión.
Plan 2010-11**

Nivel: Jardín de Infantes.

<i>1^{er} cuarto.</i>	<i>2^{do} cuarto.</i>	<i>3^{er} cuarto.</i>	<i>4^{to} cuarto.</i>
<p><u>Unidad 1.</u> ¿Qué hago en la Escuela? - Saludos: hola, adiós, ¿Cómo te llamas? Me llamo ... - Frases útiles: gracias, de nada. - Colores: azul, rojo, blanco, verde, amarillo. - Números: 1-5 - Canción: hola, hola, ¿cómo estás? - Objetos de la escuela: lápiz, papel, crayola.</p> <p><u>Unidad 2.</u> - Miembros de la familia: mamá, papá. - Figuras geométricas: círculo, triángulo. - Órdenes: silencio.</p>	<p><u>Unidad 3.</u> - Comidas: manzana, calabaza, naranja, plátano. - Adjetivos: pequeño, grande. - Saludos: ¿Cómo te llamas? Me llamo - Frases útiles: por favor. - Figuras geométricas: revisión de círculo, triángulo. - Números del: 1-10 - Canciones: “123 y no olvides 10” y “Diez amigos”. - Calendario: canción “Días de la semana”. - Clima: hace frio, hace calor. - Gente: niño, niña.</p>	<p><u>Unidad 4.</u> - Los animales: la vaca, el perro, el gato, el pato, el caballo, el pájaro, el oso.</p> <p><u>Unidad 5.</u> - Partes del cuerpo: cara. - Saludos: ¿cómo estás? Bien, mal, así, así, triste. - Frases útiles: si, no. - Clima: hace frio, hace calor, llueve. - Números: revisión del 1-10. - Colores: revisión. - Días de la semana: lunes, martes. - Figuras geométricas: el rectángulo.</p>	<p><u>Unidad 6.</u> - Los medios de transportes en mi comunidad: carro, bicicleta, tren, autobús, barco, avión. - Adjetivos: rápido, lento. - Números: cantar y contar del 1-10. - Colores: revisión. - Partes del cuerpo: revisión. - Órdenes: siéntense, siéntate, párense, párate.</p>

Nivel: 1er. grado.

<i>1^{er} cuarto.</i>	<i>2^{do} cuarto.</i>	<i>3^{er} cuarto.</i>	<i>4^{to} cuarto.</i>
<p><u>Unidad 1.</u> Mi escuela y yo. - Saludos: Hola, buenos días, buenas tardes, buenas noches, ¿cómo estás? Bien, mal así, así, triste, enojado. ¿cómo te llamas? Me llamo ... - Frases útiles: gracias, de nada. - Colores: todos. - Números: del 1-10 - Días de la semana: canción. - Objetos de la clase: el papel, el lápiz, la silla, el libro, las tijeras, el borrador. - El clima: hace frío, hace calor, está lloviendo, hace sol. - Estaciones: otoño. - Cultura: El día de los muertos (México).</p>	<p><u>Unidad 2.</u> - Figuras geométricas: cuadrado, círculo, rectángulo triángulo. - Números: del 10-20. - Comidas: frutas: la manzana, la pera, la naranja, las uvas, las fresas, el limón, la piña. - Adjetivos: pequeño, grande. Frases útiles: me gusta, no me gusta. - Cultura: navidad, el día de los reyes (6 de enero).</p>	<p><u>Unidad 3.</u> - Ropa: camisa, gorro, pantalones, zapatos, calcetines. Frases útiles: no tengo, tengo. - Clima: hace frío, hace calor, llueve, hace sol. - Estaciones: primavera, verano, otoño, invierno.</p>	<p><u>Unidad 4.</u> - Colores: revisión. - Números del 1- 20. - Días de la semana. Hoy es _____. - Partes del cuerpo: cara. - Los animales: Animales de la granja. Animales del zoológico. - Órdenes: siéntense, siéntate, párense, párate, escucha, abre cierra, camina. - Cultura: semana santa, las Pascuas.</p>

Nivel: 2do. grado.

<i>1^{er} cuarto.</i>	<i>2^{do} cuarto.</i>	<i>3^{er} cuarto.</i>	<i>4^{to} cuarto.</i>
<p><u>Unidad 1.</u> - Saludos: Hola, buenos días, buenas tardes, buenas noches, ¿cómo estás? Bien, mal, así así, triste, enojado. ¿Cómo te llamas? Me llamo ...</p>	<p><u>Unidad 2.</u> - Números: 20 – 30. - Revisión de colores. - Comidas: frutas: la manzana, la pera, la naranja, las uvas, las fresas, el limón, la piña, maíz,</p>	<p><u>Unidad 3.</u> - Números: 31- 40. - Casa: sala, cocina, alcoba, baño, comedor, puerta, ventana. - La ropa: la camisa, el gorro, los pantalones, los</p>	<p><u>Unidad 4.</u> - Números: 41- 50. - Clima: hace frío, hace calor, llueve, hace sol. - Estaciones: primavera, verano, otoño, invierno. - Canción sobre las</p>

<p>- Rimas: A,E,I,O,U ¿cómo te llamas tú?; A,E,I,O,U sabes el burro más que tú.</p> <p>- Frases útiles: gracias, de nada.</p> <p>- Colores: todos.</p> <p>- Palabra interrogativa: ¿<u>Qué</u> es? Es el/la; son las/los.</p> <p>¿Qué día es hoy?</p> <p>- Números: del 1-20.</p> <p>- Objetos de la clase: el papel, el lápiz, la silla, el libro, las tijeras, el borrador, el cesto, la computadora, la televisión.</p> <p>- Partes del cuerpo: la cabeza, los ojos, las orejas, la boca, la nariz, las manos, los pies, los hombros, el pelo, los brazos.</p> <p>- Cultura: El día de los muertos (México)</p> <p>- Vocabulario: calabaza, bruja, esqueleto, araña.</p>	<p>lechuga, zanahoria.</p> <p>- Adjetivos: corto, largo, saludable.</p> <p>- Frases útiles: me gusta, no me gusta.</p> <p>- Días de la semana.</p> <p>- Familia: el papá, la mamá, el abuelo, la abuela, la hermana, el hermano.</p> <p>- Adjetivos para describir personas: grande, pequeño, alto gordo, flaco.</p> <p>- Cultura: navidad, el día de los reyes (6 de enero).</p>	<p>zapatos, los calcetines, la bufanda, la ropa interior, la chaqueta.</p> <p>- Libro de lectura : Froggy se viste.</p> <p>- Cultura: Día de San Valentín.</p>	<p>estaciones.</p> <p>- Los animales del desierto.</p> <p>- Revisión de animales de la granja y del zoológico.</p> <p>- Vocabulario: elefante, camello.</p> <p>- Órdenes: Párense, párate, escucha, abre, cierra, camina.</p> <p>Frases útiles: si, por favor, gracias, me gusta, no me gusta, necesito, llevo puesto.</p>
---	---	--	--

Nivel: 3er. grado.

1 ^{er} cuarto.	2 ^{do} cuarto.	3 ^{er} cuarto.	4 ^{to} cuarto.
<p><u>Unidad 1.</u></p> <p>- Clima: hace frío, hace calor, hace sol, está lloviendo, está nublado.</p> <p>- Objetos de la clase: el libro, el lápiz, la tiza, la regla, los crayones, las tijeras, la libreta.</p>	<p><u>Unidad 2.</u></p> <p>- Comidas: frutas: la manzana, la pera, la naranja, las uvas, las fresas, el limón, la piña, maíz, lechuga, zanahoria, huevos, tacos, dulce, carne, pan, ensalada, café té,</p>	<p><u>Unidad 3.</u></p> <p>- Partes de la casa.</p> <p>- La ropa: la camisa, el gorro, los pantalones, los zapatos, los calcetines, la bufanda, la ropa interior, la chaqueta, blusa,</p>	<p><u>Unidad 4.</u></p> <p>- Comunidad: la casa, la escuela, el correo, el hospital, el restaurante, el océano.</p> <p>- Animales: oso, rana, mariposa, gato, tortuga, gallina.</p> <p>- Gramática:</p>

<p>- Preposiciones: encima de, debajo de, adentro de, afuera de, al lado de, en el, en la.</p> <p>- Revisión de colores.</p> <p>- Calendario: días, meses.</p> <p>- Alfabeto: canción.</p> <p>- Palabras interrogativas: <u>¿Qué es?</u> Es el, son las, es la.</p> <p>- Partes del cuerpo: la cabeza, los ojos, las orejas, la boca, la nariz, las manos, los pies, los hombros, el pelo, los brazos, oreja, dedo, cuello espalda, hombro.</p> <p>- Adjetivos para descripción de personas: grande, pequeño, alto, gordo, flaco.</p> <p>- Cultura: El día de los muertos (México).</p>	<p>agua, jugo, cereal, galletas.</p> <p>- Poner la mesa: plato, vaso, cuchillo, tenedor, mantel, servilleta.</p> <p>- Profesiones: el bombero, el doctor, el policía, el dentista, la maestra.</p> <p>- Familia: el padre, la madre, el abuelo, la abuela, la hermana, el hermano, la prima/o el perro, el gato, el pez.</p> <p>- Cultura: El día de acción de gracias. Navidad.</p>	<p>falda, pijamas, bata, zapatilla.</p> <p>- Clima, estaciones, meses.</p> <p>- Cultura: Día de San Valentín.</p>	<p>singular, plural, artículos definidos e indefinidos, adjetivos.</p>
---	--	---	--

Nivel: 4to. grado.

1 ^{er} cuarto.	2 ^{do} cuarto.	3 ^{er} cuarto.	4 ^{to} cuarto.
<p><u>Unidad 1.</u></p> <p>-Revisión: saludos, colores, objetos de la clase.</p> <p>- Números: 1-50.</p> <p>- Alfabeto.</p> <p>- Partes del cuerpo: la cabeza, los ojos, las orejas, la boca, la nariz, las manos, los pies, los hombros, el pelo, los brazos, oreja, dedo, cuello</p>	<p><u>Unidad 2.</u></p> <p>- Números: 50-100.</p> <p>- Casa y muebles.</p> <p>- Preguntas: ¿Dónde está la mesa? Está en el comedor.</p> <p>- ¿Qué quieres comer?</p> <p>- Comidas: frutas: la manzana, la pera, la naranja, las uvas, las fresas, el limón, la piña, maíz, lechuga, zanahoria, huevos,</p>	<p><u>Unidad 3:</u></p> <p>- La ropa: la camisa, el gorro, los pantalones, los zapatos, los calcetines, la bufanda, la ropa interior, la chaqueta, blusa, falda, pijamas, bata, zapatilla.</p> <p>- Frases útiles: tengo, no tengo.</p>	<p><u>Unidad 4.</u></p> <p>-Vamos al zoológico.</p> <p>- Revisión y descripción de animales.</p> <p>- Vamos al restaurante. ¿Qué desea comer? Revisión de comidas.</p> <p>- Gramática: Verbo “ tener”. Mayúsculas. Revisión de órdenes.</p>

espalda, hombro, cejas, mejillas, barba, pestañas, dientes . - Descripción de personas utilizando vocabulario sobre partes del cuerpo y adjetivos: grande, pequeño, alto, bajo. - Cultura: El día de los muertos (México).	tacos, dulce, carne, pan, ensalada, café té, agua, jugo, cereal, galletas, cebolla, hamburguesa, pasta ,papas fritas . - Adjetivos: mucho poco, caro, barato, más. - ¿Qué te gusta? Me gusta, no me gusta. - Cultura: El día de acción de gracias. Navidad.	- Describir lo que llevas puesto. Llevo pantalones azules. - Matemáticas: mas, menos, por, dividido por, son, es. Revisión de números. - Gramática: Singular y plural. - Clima, estaciones y meses. - Cultura: Día de San Valentín.	
--	--	---	--

Nivel: 5to. grado.

1 ^{er} cuarto.	2 ^{do} cuarto.	3 ^{er} cuarto.	4 ^{to} cuarto.
<u>Unidad 1.</u> - Revisión: saludos, colores, objetos de la clase. - Números: 1-100. - Pronunciación de vocales. - Alfabeto. - Expresiones usuales. - Género y número: masculino y femenino. - Artículos definido e indefinido. - Revisión de animales. ¿Cuál es tu animal favorito? - Lugares comunitarios. - Cultura: El día de los muertos (México).	<u>Unidad 2.</u> - Conjugación de verbos. - Profesiones. - La hora. ¿Qué hora es? -Deportes. ¿A qué hora hace deporte? - Tamaño, formas y colores. - Preposiciones: en frente de, debajo de, entre. - Pronombres personales: tú vs. usted; yo, él, ella, nosotros/as ellos/as. - Cultura: El día de acción de gracias. Navidad	<u>Unidad 3.</u> - Revisión de partes del cuerpo. - Describir personas usando adjetivos: bonito, alto, rubio castaño, inteligente. - Artículos definidos e indefinidos. - Verbos regulares -ar en Presente Simple. Verbo “hablar”. - Verbos -ir. Verbos irregulares: “ ser, estar, tener”. - Cultura: Día de San Valentín.	<u>Unidad 4.</u> - ¿Qué ropa llevas? - Restaurante y mercado. Yo como en el restaurante. - Los animales de la selva tropical. - Gramática: Verbos “hacer, ir, Decir”.

ANEXO 6

Desarrollo de una unidad de trabajo: “LA ROPA” 5º GRADO

CONTENIDO: Tema “La ropa”

Duración: cinco clases. Grado: 5to. Escuela: Sandy Ridge.

Clase número 1:

OBJETIVOS: 1. Reconocer vocabulario específico.

2. Identificar la correcta escritura de las palabras relacionadas con el vocabulario.

Actividades:

Actividad de pre calentamiento: la docente pregunta a los alumnos si saben/recuerdan algún nombre de prenda de vestir en español. Algunos alumnos mencionan elementos como pantalón, camisa y falda. La maestra muestra tarjetas con imágenes. Los alumnos nombran las prendas que saben/recuerdan. La maestra también muestra la palabra correspondiente a la imagen.

Actividad 1: Un estudiante entrega el vocabulario de la guía de estudios referente a la ropa. La maestra lee y los alumnos repiten la lectura siguiendo su modelo.

Actividad 2: La maestra dibuja una horca para el juego del ahorcado utilizando el pizarrón inteligente. La maestra escribe la primera y última letra de la palabra. Los alumnos levantan la mano para decir la letra que falta para completar la palabra. Un alumno voluntario escribe la letra en los espacios en blanco, según dicen los compañeros. El alumno con necesidades especiales dice la palabra entera una vez que es escrita en el pizarrón inteligente.

Actividad 3: Juego de bingo. Los alumnos juegan en parejas de dos integrantes. El alumno con necesidades especiales comparte su juego con un compañero. El cartón de bingo tiene dos caras: en una cara los alumnos tienen la imagen de la prenda con la palabra y en la otra cara solo la palabra. En las dos primeras rondas, la maestra muestra un cartel con la palabra correspondiente.

Actividad de cierre:

La maestra les pide a los alumnos que dibujen en una pequeña tira de papel, tres prendas de vestir favoritas y que escriban su nombre. Los alumnos entregan lo solicitado al salir por la puerta.

Clase número 2:

OBJETIVOS: 1. Practicar reconocimiento de vocabulario sobre la ropa.

2. Relacionar la vestimenta con la estación indicada. 3. Clasificar ropa según el género.

4. Dibujar la ropa según las instrucciones por escrito.

Actividad de pre calentamiento:

La maestra proyecta imágenes de ropa en el pizarrón inteligente a lo cual los alumnos deben nombrar correctamente el vocabulario. Siete imágenes fueron proyectadas. El alumno con necesidades especiales fue voluntario para nombrar una de las imágenes. La maestra también muestra en imagen y en palabra las cuatro estaciones del año.

Actividad 1: Un alumno voluntario pasa una hoja de trabajo a cada estudiante para trabajo individual. Los alumnos tienen que unir la imagen de la vestimenta con la palabra con la estación del año. La maestra efectúa corrección oral de actividad y solicita que el compañero más cercano, chequee la efectividad de la corrección.

Actividad 2: La maestra presenta figuras de un niño y de una niña en el pizarrón inteligente. Ejemplifica el uso de la falda para la niña utilizando la correspondiente imagen. Los alumnos deducen la clasificación según el género. La maestra muestra distintas prendas de vestir las cuales los alumnos deben arrastrar (dragar) para clasificarlas correctamente. El niño con capacidades diferentes se mantuvo distante de esta actividad.

Actividad 3: Un alumno voluntario pasó pizarrones individuales con borrador y marcadores a cada grupo constituido por dos alumnos. La maestra nombró prendas de vestir que los alumnos debían dibujar según las instrucciones. Los alumnos se turnaban para escribir en el pizarrón. El niño con capacidades especiales compartió la actividad con su par.

Actividad de cierre:

La maestra deletreó una palabra. Los voluntarios levantaron la mano para decir la palabra deletreada. Al decirla correctamente, eran recompensados con caramelos.

Clase número 3:

OBJETIVOS: 1. Ordenar palabras en una oración. 2. Practicar una canción relacionada con la ropa. 3. Colorear prendas de vestir. 4. Vestir a un animal.

Actividad de pre calentamiento:

Un alumno voluntario distribuyó bolsas con palabras desordenadas en una tira de papel para formar oraciones. Cada oración estaba agrupada con un clip sujeta papeles. En grupos de a dos, los alumnos debían ordenar las palabras en la secuencia adecuada para formar la oración. Se obtuvieron resultados como: “La falda es azul y roja”. El niño con necesidades especiales colaboró con su compañera. La maestra chequeó la corrección del ejercicio de manera oral y proyectando las oraciones correctas en la pizarra inteligente.

Actividad 1: Un alumno voluntario distribuyó la letra de la canción “Tía Mónica”. La maestra leyó la letra en su totalidad y luego la leyó por líneas, chequeando comprensión. Explicó vocabulario no conocido por los alumnos. Los alumnos escucharon y vieron la proyección de la canción por el sitio web Youtube. Un alumno voluntario distribuyó instrumentos musicales como pandeetas, toc toc, etcétera a cada alumno. Los alumnos cantaron la canción acompañándose con los instrumentos musicales. La maestra pasó la versión en karaoke de la canción para que los alumnos la pudieran cantar sin acompañamiento vocal.

Actividad 3: Los alumnos recibieron un paquete de trabajo en el cual tuvieron que colorear ropa, recortarla y pegarla a un animal para vestirlo. Al final del trabajo los alumnos tuvieron que escribir sobre la selección de su material. El niño con necesidades especiales no demostró dificultades en esta tarea individual.

Actividad de cierre:

La maestra dio una sílaba de una palabra relacionada con la ropa. Los voluntarios levantaron la mano para mencionar la palabra. Los alumnos fueron recompensados con chocolate. El niño con necesidades especiales no fue voluntario en esta actividad.

Clase número 4:

OBJETIVOS: 1. Relacionar vocabulario con sonidos. 2. Completar un rompecabezas en actividad grupal. 3. Hacer una revista de modas.

Actividad de pre calentamiento:

La maestra mostró distintas prendas de vestir. Alumnos voluntarios y seleccionados al azar nombraron las prendas con sus respectivos colores. El alumno con necesidades especiales fue seleccionado para la actividad ya que no fue voluntario.

Actividad 1: La maestra presentó vocabulario en imágenes en carteles relacionado con la ropa, a lo cual acompañó con un determinado sonido. Los alumnos imitaron el sonido de acuerdo a la imagen. La maestra seleccionó alumnos para que practiquen la actividad. El alumno con necesidades especiales fue seleccionado para esta tarea, la cual ejecutó satisfactoriamente.

Actividad 2: La maestra agrupó alumnos de a cuatro de acuerdo al criterio de proximidad especial. Cada grupo recibió un rompecabezas de ropa con cincuenta piezas. El grupo que iba terminando de armar el rompecabezas, recibía una hoja de trabajo individual en la que se les requería que escribieran el nombre de la prenda de vestir.

Actividad 3: Un voluntario distribuyó revistas de moda. Los alumnos debían confeccionar una revista de modas recortando, pegando y escribiendo el nombre y el color de las prendas seleccionadas. La revista debía incluir por lo menos 12 elementos.

Actividad de cierre: alumnos voluntarios expusieron oralmente su trabajo en la revista de modas confeccionada individualmente. El niño con necesidades especiales no fue voluntario en la exposición oral.

Clase número 5:

OBJETIVOS: 1. Rever la lista de países que hablan español. 2. Vestir muñecos que representan países de habla hispana, según las instrucciones. 3. Completar un examen.

Actividad de pre calentamiento: La maestra proyectó imágenes de muñecos que representaban países que hablan español con su correspondiente nombre del país en palabra en una presentación en power point. En una segunda secuencia del power point, las imágenes estaban sin palabras. Alumnos elegidos al azar nombraron los elementos. El método de elección al azar fue un juego por internet llamado “fruit machine” del sitio web “classtools.net”. En el mismo, la maestra tiene almacenados los nombres de sus alumnos. Al presionar en donde dice “fruit machine”, el nombre de un alumno es elegido al azar. El alumno con necesidades especiales fue seleccionado al azar. No mencionó el nombre de la prenda expuesta en imagen.

Actividad 1: Un total de quince muñecos que representaron ser de países hispanos fueron dispuestos sobre una mesa. Un alumno voluntario leyó el país y la descripción de su ropa. Los alumnos debían adivinar cuál era el muñeco correspondiente al país y vestirlo de acuerdo a las instrucciones. Esta actividad se realizó con alumnos voluntarios y seleccionados por la maestra. El niño con capacidades distintas fue seleccionado ya que no eligió ser voluntario. Tuvo que identificar a la muñeca de Guatemala, vistiéndola con una falda blanca.

Actividad 2: Prueba individual escrita utilizando el criterio de elección múltiple.

RECURSOS UTILIZADOS en clases observadas: internet: classtools.net, posters, ropa de juguete, canción: Canción de la tía Mónica, hojas de trabajo, fotocopias, rompecabezas, pizarrón inteligente, muñecos que representan países que hablan español, pizarrones individuales, marcadores, lápices de colores, borradores, revistas, tijeras, pegamento, papel en blanco, cartones de bingo confeccionados por la docente.

ACTIVIDADES DIFERENCIADAS: la docente llevó a cabo la actividad de evaluación con la prueba escrita, extendiendo el tiempo de finalización para el niño con capacidades distintas y redujo la cantidad de elementos para la selección múltiple.

RESULTADOS: fueron evaluados a través de la observación directa y una prueba escrita con elección múltiple. En cuanto a esta última, de un total de 10 elementos evaluables, el alumno con capacidades distintas obtuvo un error, por lo cual su puntaje fue de 90 por ciento de acierto, lo cual corresponde a una calificación de letra “B”. Cabe destacar que los instrumentos de evaluación fueron los mismos que los aplicados al resto del grupo de la clase, si bien la docente modificó las variables de “tiempo” y “cantidad de elementos provistos” para la elección múltiple.

Índice de tablas

TABLA 1. Expectativas para egresar del programa de Lenguas Extranjeras Modernas...	18
TABLA 2. Expectativas para egresar de Lenguas Modernas.....	19
TABLA 3. Clasificación de materiales didácticos.....	40
TABLA 4. Clasificación de materiales auténticos.....	42
TABLA 5. Elementos evaluados en el cuestionario y sus respuestas.....	63
TABLA 6. Datos generales de los alumnos con capacidades diferentes.....	70
TABLA 7. Edades de alumnos con capacidades diferentes.....	72
TABLA 8. Frecuencia de los contactos de ELE.....	73
TABLA 9. Recursos didácticos provistos por docentes.....	74
TABLA 10. Porcentaje de efectividad de recursos utilizados.....	78
TABLA 11. Aparatos tecnológicos utilizados en las clases de ELE con alumnos especiales.....	79
TABLA 12. Definiciones de los aparatos tecnológicos utilizados en clases de ELE.....	80
TABLA 13. Cantidad de alumnos escolarizados en el Condado de Unión en el año 2011.....	106

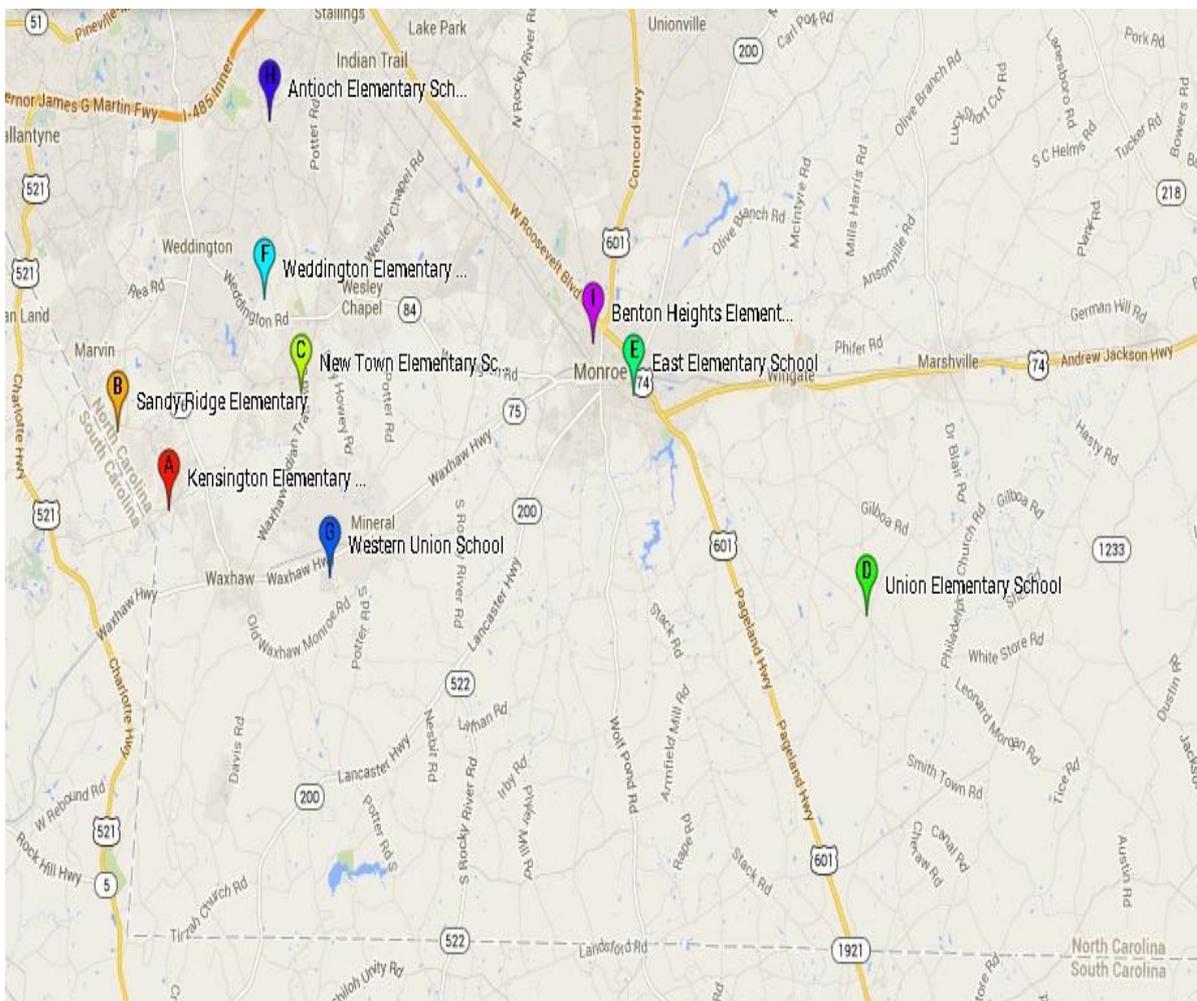
Índice de gráficos

GRÁFICO 1. Datos sobre género.....	61
GRÁFICO 2. Datos sobre edades.....	61
GRÁFICO 3. Datos sobre títulos académicos.....	62
GRÁFICO 4. Experiencia docente.....	62
GRÁFICO 5. Campos de habilitación de licencia docente.....	63
GRÁFICO 6. Respuestas obtenidas de preguntas cerradas.....	67
GRÁFICO 7. Fuente de adquisición de materiales o recursos didácticos.....	62
GRÁFICO 8. Posesión de manuales/libros de ELE para EC.....	69
GRÁFICO 9. Variables de tipos de escolarización.....	69
GRÁFICO 10. Orientación de las clases de ELE.....	64
GRÁFICO 11. Totales de alumnos con autismo y SD.....	71
GRÁFICO 12. Escuelas con alumnos EC que toman ELE.....	71
GRÁFICO 13. Totales de sujetos en la muestra.....	72
GRÁFICO 14. Objetivos alcanzados por aplicación de recursos.....	79
GRÁFICO 15. Uso de tecnología.....	81
GRÁFICO 16. Preferencia de inclusión en clases de ELE.....	81

Índice de figuras y mapa

Figura 1. Sugerecias para mejorar el profesorado..... 74

Mapa 1: Ubicación de las escuelas participantes en el cuestionario.....110



Fuente: googlemaps.

<https://mapsengine.google.com/map/edit?mid=zasisp8VCvG4.kXtZiACm27TU>