



---

**Universidad de Valladolid**

Facultad de Filosofía y Letras

Departamento de Lengua Española

Máster Estudios Filológicos Superiores: investigación y aplicaciones profesionales

*La enseñanza de ELE y el Síndrome de Asperger.*

*Individuación de las problemáticas y de las  
necesidades de un alumnado especial:*

*propuesta didáctica.*

Autora: **Ernestina Giulia Salluzzi**

Tutora: **Dra. Dña. Teresa Solías Arís**

Valladolid, Septiembre 2014

## **Agradecimientos**

Quisiera expresar mi agradecimiento a mi tutora, Teresa Solías Arís, por su ayuda, corrección y apoyo en el proceso de realización de este trabajo.

A mis compañeras de curso, por las horas inolvidables que hemos pasado juntas.

Y por último, a mi familia, por su soporte y su constante interés.

# Índice

0. Introducción	P. 2
I) JUSTIFICACIÓN TEÓRICA	
1. El Síndrome de Asperger (SA)	
1.1. Notas históricas	P. 5
1.2. Diagnóstico	P. 7
1.3. ¿De qué se trata? Descripción de los síntomas	P. 12
1.3.1. ¿A quién afecta el SA?	P. 12
1.3.2. Tríada de déficits – o tríada de Wing	P. 13
1.3.3. Los problemas del lenguaje	P. 15
1.4. Posibles teorías explicativas	P. 18
1.4.1. La teoría de la mente	P. 19
1.4.2. Las neuronas espejo	P. 22
2. Un alumno “diferente”.	
2.1. Afectividad en E/LE.	P. 25
2.1.1. ¿En qué consiste el componente afectivo?	P. 26
2.1.2. Aprender cooperando	P. 27
2.1.3. Diversidad e inteligencias múltiples	P. 30
2.1.4. Autoestima y ansiedad	P. 33
2.1.5. Socialización en el aula	P. 35
2.2. Habilidades y dificultades del estudiante con SA	P. 38
2.3. Estrategias en el aula de E/LE	P. 43
2.3.1. La evaluación	P. 47
II) PROPUESTA DIDÁCTICA	
3. Introducción	P. 49
3.1. Relajación	P. 49
3.2. Producción oral en la L2	P. 52
3.3. Enseñanza de habilidades sociales	P. 53
3.4. Trabajar la autoestima	P. 65
3.5. Humor y lenguaje no literal	P. 73
3.6. Lenguaje no verbal y entonación	P. 80
Conclusiones	P. 83
Bibliografía	P. 85
Anexos	P. 90

## 0. Introducción

El manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-V) incluye el síndrome de Asperger (SA) entre los trastornos del espectro autista; se trata de un trastorno del desarrollo caracterizado por la presencia de dificultades significativas en la interacción social, en el uso del lenguaje con fines comunicativos, y por esquemas inusuales y limitados de intereses y comportamiento. Aparentemente se ha alcanzado una definición consensual a propósito del SA, sin embargo, quedan todavía muchos interrogantes abiertos sobre si no habría que considerarlo como una entidad separada, ya que la distinción entre este síndrome y el autismo de alto funcionamiento, aún no queda muy clara. Este trabajo pretende analizar el SA en lo referente a su espectro fenotípico, es decir a la gama de sus características observables y para ello, se adoptan dos perspectivas diferentes: una histórica-clínica y otra pedagógica, esta última en relación al aprendizaje de una lengua extranjera.

En el primer capítulo se describe la historia y las características del SA, desde el inicio y las primeras hipótesis resolutivas, hasta la inclusión en el DSM. El SA fue descrito por primera vez por Hans Asperger en el ensayo, escrito en alemán, “‘Psicopatía autista’ en la infancia”, publicado en Berlín en 1944. Pero, probablemente, la historia de este síndrome no empezó con la descripción del médico del cual lleva nombre, ya que algunos personajes literarios e históricos vividos anteriormente se pueden colocar en esta categoría diagnóstica. Después de su publicación, el trabajo de Asperger quedó prácticamente olvidado durante cuarenta años, hasta la publicación del ensayo de Lorna Wing, “Asperger 's Syndrome: a clinical account”, que muchos autores consideran el punto de partida de un renovado interés en este síndrome.

El segundo capítulo refleja la idea de la que surgió, en un primer momento, el tema de este trabajo, es decir la constatación de que la afectividad está tomando cada vez más relieve en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras y de la reflexión sobre cómo aportar algo útil dentro de este ámbito. La autoestima, la empatía, la asertividad y otras habilidades sociales pueden practicarse y aprenderse de la misma forma que otros tipos de conocimiento. No obstante, normalmente se tiende a darles menos importancia de la que se debería, razón por la cual muchas veces llegar a ser competencias olvidadas y apenas desarrolladas en muchas personas.

Siempre me ha importado especialmente el aspecto afectivo de la enseñanza, quizás porque durante mucho tiempo ha sido el menos valorado, mientras creo que, sin embargo, es fundamental para un aprendizaje completo y efectivo. Es por ello que quise profundizar en los aspectos relacionados con la socialización de los alumnos y, concretamente, de alumnos adolescentes con Síndrome de Asperger (SA) ya que, de la misma manera que aprender una segunda lengua siempre implica un reto, también los chicos y chicas diagnosticados con el SA pueden representar un desafío “especial” en el contexto educativo; ambos, si enfrentados de la manera correcta, pueden dar grandes resultados, para el estudiante, en primer lugar, y para el docente, cuyo objetivo debería ser siempre que todos sus alumnos tengan éxito.

Decidí centrar mi interés en el SA también por el carácter aún incierto de su diagnóstico; en la mayoría de los casos este síndrome es reconocido solo en la edad adulta, mientras que en edad escolar sus síntomas se confunden con otros problemas (una personalidad “excéntrica”, hiperactividad, trastornos del aprendizaje, etc.), impidiendo una intervención mirada y eficaz. La elección de la franja de edad responde a la necesidad de tratar posibles obstáculos afectivos en un periodo bastante complejo del individuo, puesto que en la adolescencia convergen diversos aspectos –la inseguridad, los miedos, el cambio, etc. – que se amplifican en personas con SA y que, si no se tratan en ese momento, son muy difíciles de reforzar o corregir a posteriori.

Además, a pesar de que en la mayoría de escuelas de idiomas los alumnos suelen estar muy predispuestos al aprendizaje de la lengua meta, hay contextos de enseñanza de lenguas donde los estudiantes tienen perfiles más complicados. Por ejemplo, en la enseñanza secundaria, los estudiantes de español como lengua extranjera en muchas ocasiones están allí no por propia iniciativa, sino por obligación o por haber escogido la opción que menos les desagradaba. Al mismo tiempo, en secundaria, el mayor número de alumnos y su mayor heterogeneidad da lugar a cuestiones afectivas y cognitivas más complejas, que pueden tener como consecuencia la falta de socialización de algunos de ellos y, por ende, su posible exclusión social. Por ello, la elección de los problemas concretos que se tratarán en este trabajo responde a un criterio de relevancia respecto a las consecuencias no solamente sociales, sino de aprendizaje, que afectan a los estudiantes con SA.

Varios estudios han evidenciado unos déficits cognitivos específicos en individuos con SA, que explican sus dificultades de socialización, comunicación y su repertorio de intereses. Estas problemáticas pueden atribuirse a un desarrollo insuficiente de las

capacidades que permiten inferir y comprender razonamientos, creencias y emociones de los demás, y de la capacidad para integrar de forma coherente y dotada de significado las informaciones que reciben del exterior.

Este trabajo nació de la necesidad, en ámbito educativo, de aumentar la capacidad de los alumnos con SA para inferir y comprender pensamientos, para proporcionarles herramientas y conocimientos que puedan mejorar sus relaciones sociales e interpersonales, y promover conductas apropiadas y congruentes con ciertos contextos. Por ello, el objetivo será, por una parte, mostrar los problemas y estrategias que existen para tratar estos problemas de socialización y, por otra, crear y presentar materiales y recursos que ayuden a mejorar o eliminar los obstáculos que estos alumnos encuentran a la hora de aprender la lengua meta.

## I) JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

### 1. El Síndrome de Asperger (SA).

#### 1.1. Notas históricas.

En 1943, el psiquiatra Leo Kanner, de la clínica de Johns Hopkins en Baltimore, Maryland publicó un estudio en el cual describió a 11 niños con “fascinantes peculiaridades” (Kanner, 1943). Los estudios de Kanner son muy detallados y ofrecen al lector una imagen coherente y clara de esas peculiaridades compartidas por los niños, delineando un síndrome totalmente diferente de cualquier otro descrito antes dentro de la literatura científica. Kanner pensaba que la incapacidad para relacionarse con la gente de forma ordinaria fuese básica y fundamental para individuar dicho síndrome, y describió esa anomalía para relacionarse con los demás como “trastornos autistas innatos del contacto afectivo” (Kanner, 1943), ejemplificándolas en descripciones como la del pequeño Donald T., de 5 años:

No prestaba atención a las personas que le rodeaban. Cuando entraba en una habitación, no tenía en cuenta a la gente e inmediatamente se dirigía a los objetos, sobre todo hacia los que podían ser girados. Las órdenes o acciones de las que no podía desentenderse, eran tomadas como intrusiones inoportunas, pero nunca se enfadaba con la persona que le incordiaba. Molesto, apartaba la mano que se interponía en su camino o el pie que pisaba uno de sus cubos, refiriéndose conjuntamente al pie que estaba sobre el cubo como paraguas. [...] No prestaba atención a la presencia de otros niños, sino que seguía con sus pasatiempos favoritos, alejándose de ellos si eran tan atrevidos como para acercarse a él. (Kanner, 1943)

Fue así que Kanner deslindó el cuadro al que llamó autismo infantil precoz, llamado también, de aquel momento en adelante, autismo o trastorno autista (AD – autistic disorder).

Mientras los estudios del médico austriaco, naturalizado estadounidense, recibieron atención desde el principio, el trabajo de investigación del pediatra vienés Hans Asperger, publicado en Alemania en 1944, que describía a cuatro niños sorprendentemente similares a

los niños descritos por Kanner, fue reconocido como relevante para la historia del AD solo más tarde.

Fue la psiquiatra inglesa Lorna Wing, desaparecida el 6 de junio pasado a la edad de 86 años, que retomó los estudios llevados a cabo por Asperger, olvidados por aquel entonces, y que redactó el primer informe en lengua inglesa sobre ellos, desacreditando el mito de la "madre nevera"<sup>1</sup> y dando una contribución fundamental al conocimiento y tratamiento de las personas con autismo, utilizando por primera vez, en 1981, el término "síndrome de Asperger" (de ahora en adelante SA).

El médico austriaco había identificado y estudiado un grupo de niños que compartían una serie de características nunca descritas antes y que él reunió bajo el nombre de psicopatía autista. Asperger no dejó ninguna lista de criterios fundamentales para el diagnóstico de ese síndrome, pero describió con detalle muchos aspectos de la conducta de los niños que lo padecían, enfatizando los siguientes puntos:

1. Socialmente, los niños eran extravagantes, naíf, inadecuados y emocionalmente distantes de los demás;
2. Eran marcadamente egocéntricos y extremadamente sensibles ante cualquier cosa que pudiera parecer una crítica, pero al mismo tiempo, inconscientes frente a los sentimientos de otras personas;

---

<sup>1</sup> La teoría nota con el nombre de teoría de las "madres nevera" fue formulada por el vienés Bruno Bettelheim en su libro *La fortaleza vacía* (1967), que difundió la idea de que las causas del autismo no eran biológicas, sino que se debía única y exclusivamente al ambiente que rodeaba a los niños, a unos padres ausentes y sobreprotectores. Leo Kanner fue el primer responsable de esta hipótesis en 1943, influenciado por el pensamiento psicoanalítico de la época, afirmó que el autismo era causado por una relación fría con la madre que, centrada en sus tareas profesionales, habría perdido parte del instinto maternal. Sucesivamente descartó su teoría, al observar que los hermanos de los autistas, educados de la misma manera, no tenían ningún tipo de problema de conducta ni de comunicación. Pero cuando Kanner decidió retirar dichas acusaciones contra las madres, la teoría ya se había extendido dando lugar a teorías tan incoherentes como duras. [Cfr.: [http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S0211-57352012000300008&script=sci\\_arttext](http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S0211-57352012000300008&script=sci_arttext). Último acceso 27/06/14].



3. Tenían un buen dominio de las normas gramaticales y un léxico rico. Su manera de hablar era fluida pero prolija, literal y pedante; además de ser utilizada para realizar monólogos y no para llevar a cabo una conversación recíproca;
4. Presentaban una conversación no verbal pobre y una entonación vocal monótona o peculiar;
5. Manifestaban intereses restringidos por temas específicos y acumulaban objetos o nociones relacionados con dichos intereses;
6. Aunque, entre ellos, la mayoría demostraba tener una inteligencia en los límites de lo normal o superior a la media. Presentaban dificultades en las tareas habituales de aprendizaje proporcionados en la escuela. No obstante, podían producir ideas muy originales y poseían habilidades relacionadas con sus intereses particulares;
7. La coordinación motora y la organización de los movimientos resultaban, normalmente, escasas, aunque algunos conseguían buenas prestaciones en sectores de peculiar interés para ellos, como, por ejemplo, tocar un instrumento musical;
8. Carecían bastante de sentido común. (Wing, 2011: 18-19)<sup>2</sup>

Todos estos mismos síntomas se registran también en las historias descritas por Kanner: historias de niños que tenían dificultades para relacionarse con los demás, que manifestaban un uso anormal y no comunicativo del lenguaje, inversión pronominal, ecolalia, la marcada tendencia a hacer preguntas obsesivas y ritualidad en el lenguaje, que reaccionaban de manera anómala frente a ciertos objetos o situaciones ambientales, tenían un buen potencial cognitivo y una memoria mecánica, normales desde el punto de vista físico, aunque a veces un poco patosos al andar. (Kanner, 1943)

## **1.2. Diagnóstico.**

¿Asperger y Kanner estaban describiendo entonces el mismo síndrome, o síndromes separados -aunque similares- con características diferenciadoras evidentes y útiles? Esta pregunta ha sido planteada por muchos y ha impulsado la investigación y el debate sobre la necesidad de un diagnóstico diferencial para el SA con respecto a otros trastornos generalizados del desarrollo (TGD), especialmente con respecto al autismo de alto

---

<sup>2</sup> La traducción al castellano es mía.

funcionamiento (AHF). A lo largo de las décadas pasadas, muchos investigadores - Gillberg, Szatmari, Bartolucci e Brenner, Wing- (Gillberg y Ehlers, 2011: 57-65) han sostenido que, aunque se pudiera distinguir entre los dos trastornos, la diferencia no había que buscarla en una etiología distinta, sino en el grado de gravedad del disturbo y que, por lo tanto, la utilidad de dos diagnosis separadas proporcionada por el *Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* (DSM IV American Psychiatric Association, 1994) era cuestionable.

De hecho - apoyando la idea de investigadores como Wing, que proponía incluir tanto el autismo de Kanner como el SA “en un grupo más amplio de condiciones que tienen en común una discapacidad en el desarrollo de la interacción social, la comunicación y la imaginación” - el borrador del DSM V (publicado en EEUU en 2012, se editará en España el próximo mes de octubre), convierte el trastorno autista en el único diagnóstico reconocido de los que hacían parte de la precedente categoría TGD, con el nombre de trastorno del espectro autista (TEA), proponiendo reducir a subgrupos las demás categorías (SA y TGD entre otras) y planteando los siguientes criterios:

Texto traducido del borrador del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-V) en su revisión de 26 de enero de 2011.

---

### **299.00 Trastorno Autista**

---

#### **Trastorno del Espectro Autista**

Debe cumplir los criterios A, B, C y D:

- A. Déficits persistentes en la comunicación y en la interacción social en diversos contextos, no atribuibles a un retraso general del desarrollo, manifestando simultáneamente los tres déficits siguientes:
1. Déficits en la reciprocidad social y emocional; que pueden abarcar desde un acercamiento social anormal y una incapacidad para mantener la alternancia en una conversación, pasando por la reducción de intereses, emociones y afectos compartidos, hasta la ausencia total de iniciativa en la interacción social.
  2. Déficits en las conductas de comunicación no verbal que se usan en la comunicación social; que pueden abarcar desde una comunicación poco integrada, tanto verbal como no verbal, pasando por anormalidades en el contacto visual y en el lenguaje corporal, o déficits en la comprensión y uso de la comunicación no verbal, hasta la falta total de expresiones o gestos faciales.

3. Déficits en el desarrollo y mantenimiento de relaciones adecuadas al nivel de desarrollo (más allá de las establecidas con los cuidadores); que pueden abarcar desde dificultades para mantener un comportamiento apropiado a los diferentes contextos sociales, pasando por las dificultades para compartir juegos imaginativos, hasta la aparente ausencia de interés en las otras personas.
- B. Patrones de comportamiento, intereses o actividades restringidas y repetitivas que se manifiestan al menos en dos de los siguientes puntos:
1. Habla, movimientos o manipulación de objetos estereotipada o repetitiva (estereotipias motoras simples, ecolalia, manipulación repetitiva de objetos o frases idiosincráticas).
  2. Excesiva fijación con las rutinas, los patrones ritualizados de conducta verbal y no verbal, o excesiva resistencia al cambio (como rituales motores, insistencia en seguir la misma ruta o tomar la misma comida, preguntas repetitivas o extrema incomodidad motivada por pequeños cambios).
  3. Intereses altamente restrictivos y fijos de intensidad desmesurada (como una fuerte vinculación o preocupación por objetos inusuales y por intereses excesivamente circunscritos y perseverantes).
  4. Híper o hipo reactividad a los estímulos sensoriales o inusual interés en aspectos sensoriales del entorno (como aparente indiferencia al dolor/calor/frío, respuesta adversa a sonidos o texturas específicas, sentido del olfato o del tacto exacerbado, fascinación por las luces o los objetos que ruedan).
- C. Los síntomas deben estar presentes en la primera infancia (pero pueden no llegar a manifestarse plenamente hasta que las demandas sociales excedan las limitadas capacidades).
- D. La conjunción de síntomas limita y discapacita el funcionamiento cotidiano.

## Fundamentos

Nuevo nombre para la categoría, el *trastorno del espectro autista*, que incluye el trastorno autista (autismo), el trastorno de Asperger, el trastorno desintegrativo de la infancia y el trastorno generalizado del desarrollo no especificado de otra forma.

- La diferenciación entre el trastorno del espectro autista, el desarrollo típico y otros trastornos *sin-espectro*, se hace de forma fiable y con validez; mientras que las distinciones entre los trastornos han demostrado ser inconsistentes a lo largo del tiempo, variables entre un sitio u otro, a menudo asociadas con la severidad, el nivel de lenguaje o de inteligencia en lugar de características del trastorno.
- Como el autismo se define por un conjunto de comportamientos, se representa mejor como una única categoría diagnóstica que se adapta a la presentación clínica de cada persona, con la inclusión de especificaciones clínicas (por ejemplo, la gravedad, habilidades verbales y otros) y las características asociadas (por

ejemplo, trastornos genéticos conocidos, epilepsia, discapacidad intelectual y otros). Un solo trastorno del espectro es un mejor reflejo del estado de los conocimientos sobre la patología y la presentación clínica; previamente, los criterios eran equivalentes a tratar de trocear un pastel de carne siguiendo las articulaciones.

Tres dominios se reducen a dos:

1. Déficits sociales y de comunicación.

2. Intereses fijos y comportamientos repetitivos.

- Los déficits en la comunicación y el comportamiento social son inseparables, y se pueden considerar de forma más precisa como un único conjunto de síntomas con especificidades ambientales y contextuales.
- Los retrasos en el lenguaje no son únicos ni universales en los TEA, y con más precisión pueden considerarse como un factor que influye en los síntomas clínicos de los TEA, en lugar de definir el diagnóstico de TEA.
- Requerir que se cumplan ambos criterios completamente mejora la especificidad del diagnóstico sin menoscabo de la sensibilidad.
- Proporcionar ejemplos de los subdominios de un rango de edades cronológicas y los niveles de lenguaje aumenta la sensibilidad a través de los niveles de severidad de leve a más grave, mientras que mantiene la especificidad con sólo dos dominios.
- Decisión basada en el análisis de la literatura, las consultas de expertos, y las discusiones de grupo de trabajo; confirmada por los resultados de los análisis secundarios de datos de CPEA y STAART, de la Universidad de Michigan, y de la colección de bases de datos de Simons Simplex.
- Diversos criterios sociales y de comunicación se han fusionado y simplificado para aclarar los requisitos del diagnóstico.
- En el DSM-IV, múltiples criterios evalúan el mismo síntoma y, por tanto tienen un peso excesivo al emitir el diagnóstico.
- La fusión de los dominios sociales y de comunicación requiere un nuevo enfoque de los criterios.
- Se realizaron análisis secundarios de datos sobre los síntomas sociales y de comunicación para determinar las agrupaciones más sensitivas y específicas de síntomas y descripciones de los criterios para una gama de edades y niveles de lenguaje.

Exigir dos manifestaciones de síntomas para los comportamientos repetitivos y los intereses fijos mejora la especificidad del criterio sin disminuciones significativas en la sensibilidad. La necesidad de múltiples fuentes de información, incluyendo la observación clínica y los informes especializados de los padres/cuidadores/profesores se destaca por la necesidad de satisfacer una mayor proporción de criterios.

La presencia, a través de la observación clínica y el informe del cuidador, de una historia de intereses fijos, rutinas o rituales y las conductas repetitivas aumenta considerablemente la estabilidad en el tiempo de los diagnósticos del espectro del autismo, y la diferenciación entre el TEA y otros trastornos.

La reorganización de los subdominios aumenta la claridad y continúa proporcionando una sensibilidad adecuada al tiempo que mejora la especificidad mediante la provisión de ejemplos de distintos grupos de edad y niveles de lenguaje.

Se incluyen explícitamente comportamientos sensoriales inusuales dentro de un subdominio de comportamientos motores y verbales estereotipados, ampliando la especificación de distintas conductas que pueden ser codificadas dentro de este dominio, con ejemplos especialmente relevantes para los niños más pequeños.

El Trastorno del espectro autista es un trastorno del desarrollo neurológico y debe estar presente desde la infancia o niñez temprana, pero puede no ser detectado hasta más tarde debido a mínimas demandas sociales y al apoyo en los primeros años de los padres o cuidadores.

## Severidad

Niveles de severidad para el Trastorno del Espectro Autista		
	Comunicación social	Intereses restringidos y conductas repetitivas
<b>Nivel 3: "requiere soporte muy substancial"</b>	Severos déficits en habilidades de comunicación social verbal y no verbal causan severas discapacidades de funcionamiento; muy limitada iniciación de interacciones sociales y mínima respuesta a las aproximaciones sociales de otros.	Preocupaciones, rituales fijos y/o conductas repetitivas interfieren marcadamente con el funcionamiento en todas las esferas. Marcado malestar cuando los rituales o rutinas son interrumpidos; resulta muy difícil apartarlo de un interés fijo o retorna a él rápidamente.
<b>Nivel 2: "requiere soporte substancial"</b>	Marcados déficits en habilidades de comunicación social verbal y no verbal; aparentes discapacidades sociales incluso recibiendo apoyo; limitada iniciación de interacciones sociales y reducida o anormal respuesta a las aproximaciones sociales de otros.	Rituales y conductas repetitivas y/o preocupaciones o intereses fijos aparecen con suficiente frecuencia como para ser obvios al observador casual e interfieren con el funcionamiento en variados contextos. Se evidencia malestar o frustración cuando se interrumpen rituales y conductas repetitivas; dificultad a apartarlo de un interés fijo.
<b>Nivel 1: "requiere soporte"</b>	Sin recibir apoyo, déficits en comunicación social causan discapacidades observables. Tiene dificultad al iniciar interacciones sociales y demuestra claros ejemplos de respuestas atípicas o no exitosas a las aproximaciones sociales de otros. Puede aparentar una disminución en el interés a interactuar socialmente.	Rituales y conductas repetitivas causan interferencia significativa con el funcionamiento en uno o más contextos. Resiste intentos de otros para interrumpir rituales y conductas repetitivas o ser apartado de un interés fijo.

Cfr.: <http://espectroautista.info/criterios-diagn%C3%B3sticos/DSM-V-TEA>

### 1.3. ¿De qué se trata? Descripción de los síntomas.

Queda evidente la dificultad en aplicar determinadas etiquetas a un grupo bien definido de síntomas:

Es por ello que se acostumbra a hablar del espectro autista, que agrupa los autismos de Kanner y de Asperger —con sus variantes— en el mismo sentido en el que hablamos del espectro de colores en que se descompone la luz visible al pasar por un prisma. Podemos distinguir en él colores como el verde y el azul, pero nos resulta difícil decidir en qué punto exacto un color cambia para convertirse en el otro. (Cererols, 2011: 23)

Sin embargo, considerando nuestro objetivo la intervención educativa y no la formulación de un diagnóstico para fines científicos, debemos saber que es posible llegar a reconocer, y conocer, el SA teniendo en cuenta ciertos datos básicos, descritos a continuación.

#### 1.3.1. ¿A quién afecta el SA?

Las investigaciones llevadas a cabo hasta la fecha indican que el SA se presenta con mucha más frecuencia que el autismo “clásico”. Mientras se ha estimado que el autismo se manifiesta en 4 casos cada 10.000 personas, la incidencia del SA alcanza un valor tan alto como el 20-25 por 10.000. Por lo tanto, por cada caso más evidente de autismo, las escuelas se pueden encontrar con diferentes casos de niños con un cuadro de SA. El psiquiatra Gillberg llevó a cabo con su grupo un estudio epidemiológico de población en Suecia y declaró que casi el 0.7% de los niños observados presentaban un cuadro clínico inequívoco o que sugería hasta cierto punto la existencia del síndrome; si se incluían también los niños que presentaban muchas de las características del SA, en su extremo más cercano a la “normalidad”, este síndrome aparecía con cierta frecuencia.<sup>3</sup>

Todos los estudios, ya a partir de los de Kanner y Asperger, están de acuerdo en que los TEA -el SA entre ellos- afectan de manera diferente al cerebro femenino y al masculino. Un reciente estudio de la Universidad de Cambridge, publicado en la revista *Brain*, trata de

---

<sup>3</sup> Datos tomados de Federación Asperger España: <http://asperger.es/index.php>. Último acceso 02/07/14.

arrojar luz sobre las diferencias de género en el trastorno. Los científicos detectan cierta diferencia en la estructura del cerebro de los hombres y de las mujeres, pero señalan que aún queda mucho por aclarar sobre este punto. Es un campo de estudios en el que es importante seguir investigando, explican los expertos, especialmente teniendo en cuenta el hecho de que el diagnóstico del autismo (desorden que afecta aproximadamente al uno por ciento de la población, principalmente varones) es sin embargo más complicado en las mujeres. Las pacientes, por otra parte, son víctimas más probables -más que los hombres- del rechazo y de la exclusión social. Los científicos del *Autism Research Centre* de la Universidad de Cambridge han “escaneado” con imágenes de resonancia magnética el cerebro de 120 hombres y mujeres, la mitad de los cuales afectados por autismo. El análisis se centra en comparar las imágenes obtenidas de mujeres “sanas” o con autismo, y de hombres “sanos” o autistas. Los investigadores han encontrado, por ejemplo, que los cerebros de las pacientes autistas se asemeja más a él de los hombres “sanos” que a él de las mujeres sin el síndrome. Como si fuera a decir que el autismo hace que destaquen las características masculinas del cerebro femenino. En los hombres, sin embargo, esto no se ha observado.<sup>4</sup>

### 1.3.2. *Tríada de déficits – o tríada de Wing.*

Una de las aportaciones más sustanciales a la comprensión clínica del autismo como un trastorno del espectro, ha sido el de Lorna Wing y Judith Gould (1979), que condujeron una investigación en Camberwell, observando a todos los niños menores de 15 años que tenían discapacidades físicas y trastornos del comportamiento y del aprendizaje. Analizando los resultados fueron capaces de identificar con precisión la naturaleza social de esta discapacidad e identificaron la que describieron como “tríada autista de déficit” (*triad of impairments*):

- Deficiencia social.
- Deficiencias de comunicación.
- Actividades obsesivas y miedo al cambio. (Wing y Gould, 1979)

Siempre Wing, escribe que “en la práctica, para comprender las necesidades reales de una persona, resultan mucho más útiles las informaciones sobre la calidad de la

---

<sup>4</sup> Cfr.: <http://brain.oxfordjournals.org/content/136/9/2799.full?sid=e7bc9188-4f22-40c5-8370-963ebd349176>

interacción social y el nivel de las habilidades verbales que un diagnóstico de autismo, síndrome de Asperger o ‘rasgos autistas’ ” (2011: 31)

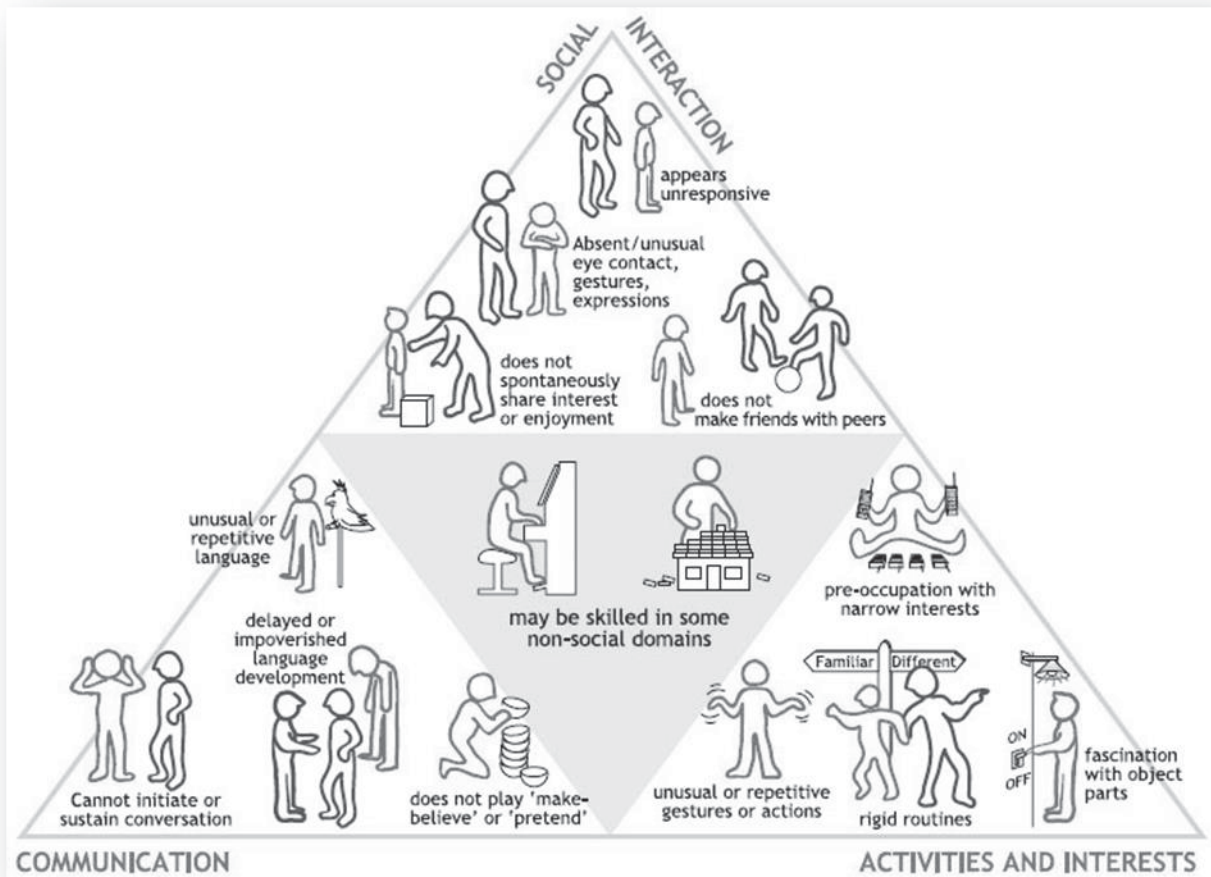
Así que lo que nos más interesa saber es que se trata, generalmente, de personas aisladas desde el punto de vista social, que se definen a sí mismas como "solitarias", aunque pueden tener interés en hacer amistades e interactuar con los demás. Pero estos deseos siempre resultan frustrados porque sus intentos de acercarse a otras personas suelen ser torpes e inapropiados, y a menudo son acusados de insensibilidad hacia los sentimientos de los demás o de ser demasiado formales. Estos comportamientos derivan de la gran dificultad de estas personas para comprender las situaciones sociales y el tono emocional de las interacciones; de ahí que las situaciones sociales pueden resultar para ellos confusas, sin sentido o una fuente de gran ansiedad; para reducir la ansiedad las personas con SA tratan de abordar la interacción social apoyándose en reglas de conducta muy precisas y racionales, que pero carecen de espontaneidad e intuición.

Aunque generalmente el lenguaje no se ve afectado, suele presentar características especiales a nivel comunicativo (como veremos también más adelante): por ejemplo, las personas con SA son acusadas de "hablar demasiado" y, sobre todo, de ser monotemáticas (tienden a hablar de sus intereses que, normalmente, no son fáciles de compartir con los demás). Fatigan mucho para seguir el ritmo del diálogo -especialmente cuando se trata de charlas espontáneas- a menudo entran en la conversación incorrectamente, y se esfuerzan por mantener viva la conversación proporcionando contribuciones inadecuadas en pertinencia, sincronización y enfoque. Tienen dificultad en la interpretación de los componentes no verbales de la comunicación (gestos, tono de voz, expresiones faciales) y su discurso suele carecer de estos mismos elementos (el tono de voz es monótono y su expresividad es limitada). También tienden a interpretar literalmente lo que se dice y no captan el significado de frases indirectas, irónicas o metafóricas. Tienden a acumular información sobre un único tema muy limitado e inusual, poco interesante por los demás; el tema de interés puede cambiar con el tiempo, pero seguirá dominando sus conversaciones.

Suelen permanecer firmemente en su área de interés, siguen sus propias inclinaciones independientemente de las intervenciones externas, a veces incluso se niegan a aprender algo que queda fuera de ese campo. A esos intereses personales, muy limitados e inusuales, reservan toda su dedicación, la mayoría de su atención y energía. Las personas con AS también suelen tener dificultad para establecer cambios y lidiar con ellos en sus vidas diarias.



Sus actividades están finalizadas, a menudo, a ordenar y catalogar informaciones, o a crear tablas. Estos intereses solitarios y repetitivos pueden ser una ocasión para evitar el estrés asociado con el contacto social y para relajarse en la seguridad de la rutina.



National Autistic Society ©

### 1.3.3. Los problemas del lenguaje.

Como ya mencionamos, uno de los problemas que más afectan a las personas con SA, tiene que ver con el lenguaje: no tanto por lo que refiere a su adquisición, sino por el uso que de él hacen, dado que su discapacidad social se refleja de manera evidente también en la comunicación, revelando numerosos puntos en común con el síndrome semántico-pragmático<sup>5</sup> descrito por primera vez por Rapin y Allen en 1987 (Artigas, 1999: 121).

<sup>5</sup> Hay quienes sostienen que cualquiera que sufra de este trastorno debe considerarse desde ligeramente a severamente autista. Otra opinión es que el autismo debería ser la definición de un determinado tipo y grado del

Estudios recientes indican que casi el cincuenta por ciento de los niños con AS manifiestan un retraso en el desarrollo del lenguaje, pero hablan correctamente llegados a los cinco años (Eisenmajer y otros, 1996), no obstante, parecen incapaces de iniciar, sostener o terminar una conversación de manera adecuada; aunque la adquisición de la fonología y la sintaxis se desarrollan igual que en los otros niños, las diferencias aparecen principalmente en áreas específicas de la pragmática (cómo el idioma se utiliza en un contexto social), de la semántica (no distinguen entre diferentes significados), y de la prosodia (tono, acento o ritmo inusuales). Los niveles de gravedad descritos por el Inventario del Espectro Autista (I.D.E.A.) de Ángel Rivière, permiten hacernos una idea de los obstáculos que encuentran en el lenguaje las personas que tienen SA (Martos Pérez, 2007):

COMUNICACIÓN	LENGUAJE EXPRESIVO	LENGUAJE RECEPTIVO
<p>Empleo de conductas comunicativas de declarar, comentar, etc. que no solo buscan cambiar el mundo físico. Sin embargo, suele haber escasez de declaraciones capaces de “cualificar subjetivamente la experiencia”, es decir, referidas al propio mundo interno y la comunicación tiende a ser recíproca y poco empática.</p>	<p>Lenguaje discursivo. Es posible la comunicación aunque tienda a ser lacónica. Las personas en este nivel pueden ser conscientes de su dificultad para “encontrar temas de conversación” y para transmitir con agilidad información significativa en las interacciones lingüísticas; intercambian con dificultad roles conversacionales, comienzan y terminan las conversaciones de forma abrupta, pueden decir cosas poco relevantes o poco apropiadas socialmente. Se adaptan con dificultad a las necesidades comunicativas de sus interlocutores. Frecuentemente su lenguaje está prosódicamente muy alterado. Parece “pedante” rebuscado y poco natural, o abrupto y poco sutil. Hay dificultades para regular los procesos de selección temática y cambio temático en la conversación y discurso.</p>	<p>El nivel más alto, el que define a las personas con síndrome de Asperger, se define por la capacidad de comprender planos conversacionales y discursivos del lenguaje. Sin embargo, hay alteraciones sutiles en procesos de diferenciación del significado intencional del literal, en especial cuando uno y otro no coinciden. También en los procesos de doble semiosis (comprensión del lenguaje figurado) y modulación delicada de la comprensión por variables interactivas y del contexto.</p>

---

trastorno semántico pragmático. En cualquier caso, debemos ser conscientes de que, si un niño tiene dificultades semánticas y pragmáticas, es porque sus dificultades son parte de ese grupo de trastornos que incluye el autismo.

Resumiendo, observaremos que las personas con este síndrome:

- puede que no tengan interés en interactuar (compartir la diversión, sus intereses u objetivos con otras personas; faltan de comprensión emotiva y social);
- pueden hablar mucho, también a solas, pero sin utilizar el lenguaje para conversar. A veces los niños tienden incluso a extrañarse de la realidad creando amigos imaginarios;
- pueden manifestar mutismo selectivo: elegir no hablar en determinados contextos en los que no se sienten cómodos;
- puede que no dominen muy bien –o para nada- el turno de palabra;
- tienen dificultad a mantener el contacto visual con sus interlocutores;
- puede que les guste aprender palabras nuevas que no se suelen utilizar en el lenguaje de todos los días;
- puede que repitan muchas veces algo que han escuchado;
- pueden hablar de una manera demasiado formal o informal con respecto a ciertas situaciones;
- utilizan el lenguaje de forma repetitiva, haciendo muchas preguntas o repitiendo la misma al infinito, aunque ya conozcan la respuesta;
- monopolizan la conversación con largos monólogos;
- pueden cambiar de repente el tema de la conversación;
- intentan hablar siempre de los temas que más les interesan a ellos;
- pueden ignorar las preguntas o dar respuestas poco pertinentes;
- puede que tengan dificultad para entender el discurso; aunque no sea así, pueden dar la impresión de entender muy bien lo que se está diciendo;
- puede que tengan dificultad para interpretar las expresiones de los rostros y el tono de la voz. La dificultad en el uso de recursos no verbales se manifiesta también a través de posturas del cuerpo inadecuadas y el uso incorrecto de signos codificados para regular las interacciones sociales;
- también su tono de voz puede ser inadecuado, pueden hacer discursos muy fragmentados o hablar con un tono demasiado alto;
- tienen problemas con las metáforas y otros tipos de lenguaje no literal (humorismo, sarcasmo, similitudes, etc.);
- puede que tengan problemas para explicar las cosas, para encontrar las palabras y elegir aquellas adecuadas al contexto;
- a veces utilizan neologismos, y el uso de los pronombres puede ser incorrecto;
- puede que no tengan ninguna dificultad en la lectura;

- muestran discapacidad en respetar las normas de Grice<sup>6</sup>: puede que den demasiada o poca información, pueden decir cosas irrelevantes o inapropiadas, y dar informaciones no requeridas;
- pueden tener dificultad en inferir significados, es decir en entender lo que los demás realmente quieren decir cuando hablan;
- son muy honestos e ingenuos.<sup>7</sup>

#### 1.4 . Posibles teorías explicativas.

Muchos son los indicios que llevan a diagnosticar al SA: algunos, los que describe la tríada de Wing, están siempre presentes (con menor o mayor gravedad), mientras que otros (por ejemplo, fenómenos como propagnosia, alexitimia<sup>8</sup>, depresión, ansiedad, etc.) pueden darse o no según el caso. Son tantos los síntomas y tan diferentes las maneras en las que se combinan entre ellos que todavía no se ha logrado individuar las causas de ese síndrome:

“Las hipótesis son numerosas”, explica Uta Frith, docente de psicología infantil del University College de Londres, una de las máximas expertas del mundo autista, “pero si las pruebas de del origen orgánico son contundentes, queda por superar la desconfianza de aquellos que dicen que si hay un daño en el cerebro, este debe ser identificable a través de

---

<sup>6</sup> O máximas de cooperación:

“Máxima de cantidad. Se relaciona con la cantidad de información que debe darse. Comprende, a su vez, las siguientes submáximas:

«Haga su contribución tan informativa como se requiera (de acuerdo con el propósito de la comunicación)».

«No haga su contribución más informativa de lo requerido».

Máxima de calidad. Esta categoría comprende una máxima: «Intente que su contribución sea verdadera», que a su vez se desglosa en las siguientes submáximas:

«No diga lo que crea que es falso».

«No diga aquello sobre lo que no tiene pruebas».

Máxima de relación. Contiene una única máxima:

«Sea relevante».

Máxima de manera. Se relaciona con el modo de decir las cosas, más que con el tipo de cosas que hay que decir. Comprende una máxima: «Sea claro». Y se complementa con otras:

«Evite la oscuridad de expresión».

«Evite la ambigüedad».

«Sea breve».

«Sea ordenado».”

Cfr.: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/principiocooperacion.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/principiocooperacion.htm). Último acceso 02/07/14.

<sup>7</sup> Cfr.: <http://www.asperger.it/?q=node/219>. Último acceso 02/07/14. La traducción al castellano es mía.

<sup>8</sup> Respectivamente, la incapacidad o dificultad para reconocer los rostros de las personas, y para identificar adecuadamente y expresar verbalmente las propias emociones.

las técnicas modernas de neuroimagen. Sin embargo, no es así. La TC y la resonancia de los niños autistas resultan totalmente normales en la gran mayoría de los casos”.<sup>9</sup>

Por lo que tiene a que ver con las lagunas sociales que lo caracteriza, se describen a continuación dos de las teorías de socialización más válidas.

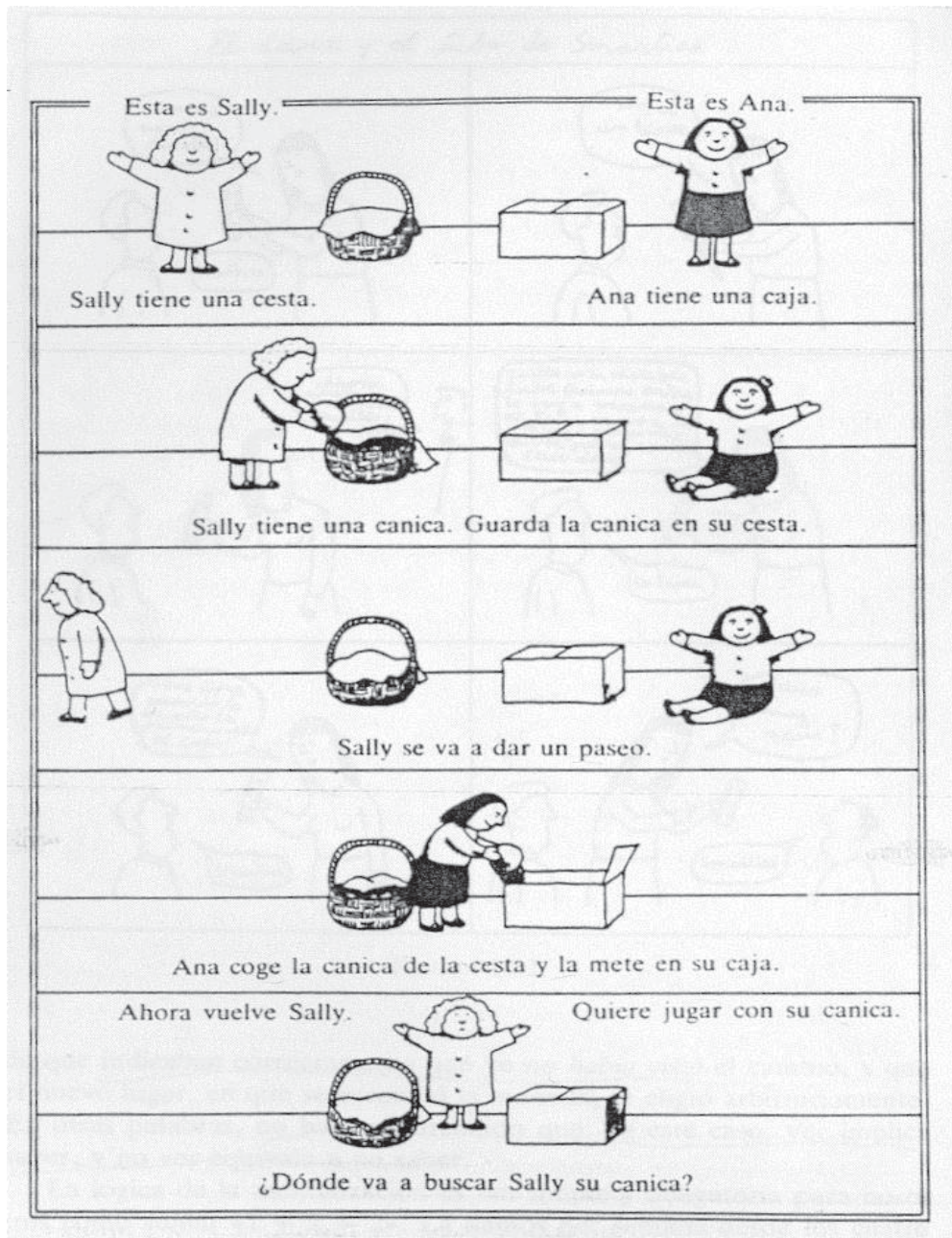
#### *1.4.1. La teoría de la mente.*

La teoría de la mente es la capacidad de entender los estados mentales de los demás: durante la infancia, ya a partir de las primeras relaciones de cuidado maternal (Fonagy y Target, 1997: 679), se desarrolla la capacidad de asignar estados internos, conocimientos, deseos y creencias a las otras personas, y de utilizar dicha información para la adaptación interpersonal y social, hasta predecir el comportamiento de los que nos rodean.

No se trata de una habilidad innata, sino que, siendo una habilidad cognitiva compleja, se desarrolla durante el crecimiento del niño. Desde un punto de vista científico, se puede determinar la aparición de dicha teoría a través de unas pruebas estandarizadas. Una de las más famosas y usadas es la "prueba de la falsa creencia", ideada por Wimmer and Perner (Fig. 1), y utilizada con niños entre 4 y 9 años. Se le muestra al niño una escena en la que una muñeca llamada Sally mete una canica en una cesta dentro de una habitación. La muñeca sale de la habitación y otro personaje (Anne) entra y mueve la canica dentro de una caja. Por lo tanto, se le pide al niño si sabe dónde Sally irá a buscar la canica cuando regrese. Los niños y niñas neurotípicos con 4 años y medio desarrollan la mentalización y responden correctamente (en la cesta). En cambio, la mayor parte de los niños y niñas con TEA responden que Sally buscará la canica donde está realmente (Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985).

---

<sup>9</sup> Cfr.: <http://www.asperger.it/?q=node/85>. Último acceso 03/07/14. La traducción al castellano es mía.



Test de Anne y Sally<sup>10</sup>

Cererols (2011: 55) cita las etapas descritas por Cohen y Frith:

“[...] el desarrollo de la teoría de la mente en un niño o niña neurotípico sigue – aproximadamente – las siguientes pautas:

<sup>10</sup> Imagen tomada de: <http://bluesmarteurope.wordpress.com/2013/11/30/teoria-de-la-mente-y-neuronas-espejo/>. Último acceso 16/07/14.

- Hacia los 14 meses empieza a mostrar atención conjunta, es decir, no solamente mira a la persona que está con él, sino que mira también hacia el lugar al que dirige la mirada esta persona.
- Hacia los 2 años es capaz de entender cuándo la otra persona está jugando a *simular* alguna acción o situación, y el propio niño o niña participa en este juego.
- A los 3 años suele entender que *ver es conocer*, es decir, que si una persona ve algo, sabe que aquel algo está allí.
- A los 4 años pasa la prueba de la *falsa creencia*, representada por el test de Sally y Anne. Entiende que los personajes de los cuentos a veces dicen cosas que no son ciertas con el fin de engañar a los otros (como el lobo disfrazado de abuela que recibe a la Caperucita Roja). En ocasiones, intentará engañar a los demás para conseguir alguna ventaja (como que los padres no le castiguen, o ganar en un juego).
- Hacia los 6 años suele alcanzar la mentalización de segundo nivel: es capaz de imaginar que una compañera cree (1r nivel) que otro niño sabe (2º nivel) algo, y actuará en consecuencia.
- A los 9 años suele saber que según lo que diga puede herir los sentimientos de otra persona o ser interpretado mal, y aprende a evitar *meteduras de pata*.

El desarrollo de dicha teoría no se produce de manera natural en los niños Asperger, y por ello el mundo aparecerá a sus ojos como impenetrable e imprevisible, no entienden las acciones y reacciones de las personas que les rodean y tenderán a aislarse cada vez más. Para todos aquellos con autismo o SA, la ceguera mental o falta de teoría de la mente, crea barreras importantes en la comunicación y en las relaciones más estrechas. Con frecuencia estas barreras conducen a aquellos que están más cercanos, a la típica sensación, ya sea real o percibida, de la falta de empatía por parte del individuo.

Pero – teniendo en cuenta un contexto intercultural como él de la clase de E/LE y, más en general, el entorno del aula, en el que es indispensable una buena relación profesor-alumno – ¿es realmente tan inusual esa incapacidad de comprender plenamente las diferencias individuales?

A este propósito, tal vez es conveniente hacer una distinción. La empatía se puede dividir en dos componentes principales: la empatía cognitiva (la que hemos llamado teoría de la mente o mentalización), se define como la capacidad de identificarse con el estado mental ajeno; mientras que la empatía afectiva se define como el impulso para responder con una emoción apropiada en los estados mentales de los demás. El componente cognitivo constituye la base e incita a imaginarnos cómo deberíamos sentirnos en el lugar de otra persona. El

componente afectivo representa la resonancia o sintonía emocional: cuando escuchamos a un amigo ansioso, nos ponemos ansiosos, cuando vemos a un amigo deprimido, nos ponemos tristes. La resonancia es una especie de fondo emocional en el proceso de tratar de imaginar lo que la otra persona está sintiendo. Es una reacción natural, emocional, frente a las dificultades de otra persona. En otras palabras, la empatía afectiva es la habilidad de sentir lo que siente otra persona, mientras que la empatía cognitiva es la capacidad de sentir lo que otra persona está pensando.

Rogers, Dziobek y otros investigadores (2007) describiendo los resultados de su estudio sobre la empatía, en el que se evaluaron 21 personas en el espectro autista comparados con neurotípicos, escriben:

[...] los informes anteriores sobre los déficits en las capacidades empáticas entre individuos con SA puede que hayan descuidado el componente afectivo de la empatía. Utilizando una medida multidimensional para evaluar, al mismo tiempo, tanto los componentes cognitivos como afectivos de la empatía, hemos demostrado que los individuos con SA manifiestan tanto cuidado y preocupación como los individuos no afectados por el síndrome. Una descripción de las personas con SA que incluye un “déficit de empatía” como una característica central lleva consigo varias implicaciones morales y puede llevar a consecuencias sociales negativas.<sup>11</sup> (714)

#### 1.4.2. *Las neuronas espejo.*

El descubrimiento de las neuronas espejo (que se remonta a la década de los ‘90 por un grupo de estudiosos de la Universidad de Parma, coordinado por el profesor Giacomo Rizzolatti) fue una especie de revolución en el campo de las neurociencias.

En el plan de las interacciones la comprensión del comportamiento de los demás es fundamental, desde la primera infancia “intuimos” las emociones de las personas que nos rodean. Esta capacidad empática no es exclusiva de la especie humana; ha sido reconocida y estudiada en los primates: entre los ‘80 y los ‘90 un grupo de investigadores de la Universidad de Parma dirigida por Giacomo Rizzolatti, mientras se estaba dedicando al estudio de la corteza premotora de un mono macaco mediante el uso de electrodos, descubrió algo sorprendente. Durante ese experimento, uno de los investigadores estaba tomando una fruta

---

<sup>11</sup> La traducción al castellano es mía.



para los experimentos sucesivos, cuando el cerebro del mono, de repente y en una zona que hasta entonces se creía que se activaba sólo para funciones motoras, dio una señal: algunas neuronas estaban reaccionando. Se llegó a la conclusión de que estas neuronas se activan cuando los monos realizan ciertas acciones, pero también cuando ven a otros haciendo la misma acción. Por lo tanto, se supuso que las neuronas espejo se comportan como verdaderas mediadoras para entender el comportamiento ajeno.

Estudios posteriores han demostrado la existencia de este tipo particular de neuronas no sólo en los primates, sino también en los hombres; estas nos ayudan a explicar fisiológicamente nuestra capacidad de relacionarnos con los demás. No sólo se activan cuando tenemos un determinado comportamiento, sino también cuando observamos que los demás hacen lo mismo. Por lo tanto, se supone que el hombre recorre con el pensamiento la acción que ve, es decir, la reproduce y comprende también su significado. De esta manera, por ejemplo, los niños aprenderían a sonreír o bostezar.

Las neuronas espejo se activan no sólo con la acción sino también con el lenguaje: por ejemplo, cuando una persona escucha las frases que describen una acción como si fuera ella misma que las cumple. Además de estas implicaciones, algunos experimentos han demostrado que las neuronas desempeñan un papel importante por lo que tiene a que ver con la empatía: es decir, deberían activarse cuando observamos a alguien experimentar emociones.

En un artículo publicado por Gallese y Goldman (1997), los dos estudiosos sostienen que las neuronas espejo, a través del “reflejo”, es decir, a través de la simulación en nuestro cerebro de las experiencias vividas por otras personas, nos permiten entender por completo lo que estas sienten. Esto hace posible lograr la máxima comprensión y sintonía empática, y esta capacidad de reflejar los estados interiores de la otra persona adquiere una importancia crucial en las relaciones de ayuda, tanto que se puede incluso aprender y desarrollar.

Dado que el proceso de reflexión es inmediato no se puede hablar de imitación, sino de comprensión directa, experiencia interior que se traduce en una acción sin la mediación de la abstracción lógica. Este hallazgo podría explicar el fenómeno de la empatía, revelando una base biológica, puesto que las estructuras neurales implicadas cuando sentimos ciertas sensaciones y emociones (las neuronas espejo, precisamente), parecen ser las mismas que las que se activan cuando atribuimos a otra persona esas "mismas" impresiones y emociones,

permitiéndonos comprender las experiencias de los demás. Gracias a los mecanismos de reflexión y simulación, el otro es experimentado como un “otro yo”. Esto sugiere la hipótesis, que lo que la otra persona siente no se deduce o reconstruye, sino que se experimenta en el propio interior y simultáneamente se percibe como perteneciente al otro gracias a las neuronas espejo.

Desde los primeros experimentos hasta hoy en día se ha debatido mucho sobre la existencia de las neuronas espejo y sobre sus capacidades empáticas. Está claro que, si las neuronas espejo desempeñan esa función “empática”, su descubrimiento podría ofrecer una explicación biológica por algunas formas de autismo, tales como el SA: de hecho, los experimentos realizados hasta ahora en esta dirección parece indicar un funcionamiento reducido de este tipo de neuronas en los niños autistas. (Dobbs, 2007)

## **2. Un alumno “diferente”.**

Hemos observado en el capítulo anterior que los problemas inherentes al perfil lingüístico de las personas con SA no suelen ser particularmente graves en relación con la dimensión formal del lenguaje (hecha excepción por la prosodia). De hecho, muchos, entre ellos Tager-Flusberg (2000), concuerdan en que las dificultades semánticas y pragmáticas superan largamente a las fonológicas, morfológicas y sintácticas. Por otra parte, la presencia, en la mayoría de los casos, de habilidades especiales en áreas concretas, de una muy buena memoria, de un rico vocabulario y de la perseverancia para alcanzar los objetivos puede jugar a favor del aprendizaje de una segunda lengua.

Y ya que:

La política de la actual ley de educación LOE exige que al alumnado con dificultades de aprendizaje se les ofrezca las mismas oportunidades en educación que a sus compañeros sin estas dificultades.

y que

Impedir que los estudiantes con dificultades de aprendizaje participen en los mismos programas de aprendizaje de lenguas extranjeras dificultaría también que este alumnado se beneficiara de las ventajas de aprender una lengua extranjera, como aumentar el propio conocimiento de su primera lengua. (Corpas Arellano, 2012)

Nunca debemos olvidar que nuestro papel de educadores consiste también en asegurarnos que dichas dificultades – que pueden interesar, evidentemente de manera diferente, a todo tipo de alumno en un contexto intercultural como el de la enseñanza de E/LE - no afecten el logro de un resultado satisfactorio.

### **2.1. Afectividad en E/LE.**

De acuerdo con las observaciones de Cererols (2011), que expresa la necesidad de un cambio dentro de una sociedad estereotipada y asustada por todo lo que aparece como

“diferente” y propone considerar el Asperger más bien como una “diferencia de carácter” que como un trastorno, y recordando el capítulo cinco del el Marco común europeo de referencia, en el que se describe la competencia existencial del alumno tal como sigue:

“La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no solo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal.”

se considera fundamental, en este trabajo, la importancia del componente afectivo para el aprendizaje de una L2.

### *2.1.1. ¿En qué consiste el componente afectivo?*

Según la definición del Centro Virtual Cervantes la afectividad “abarca todos aquellos fenómenos que se relacionan con los sentimientos, las vivencias y las emociones del aprendiente, como, por ejemplo, la actitud, el estado de ánimo, la motivación, la empatía, la autoimagen o la ansiedad.”<sup>12</sup> Resumiendo, podríamos definir la variante afectiva como el conjunto de disposiciones personales del alumno, tanto físicas como de ánimo, para aprender.

Este ámbito ha adquirido una importancia creciente en los últimos años por lo que merece a la enseñanza de lenguas, ya que ésta – por encima de otras variables – se va centrando cada vez más en el alumno. En las páginas que siguen, profundizaremos en los diferentes aspectos que atañen el componente afectivo y que son la clave para abordar los problemas de socialización en el aula.

La afectividad tiene a que ver con muchos aspectos diferentes: en primer lugar, la actitud del alumno, es decir, su predisposición para aprender o no una lengua. Relacionado con esto, su estado de ánimo, que consiste en una suma de factores físicos (cansancio, tensión, sueño, etc.) y anímicos (si está contento, triste, desanimado, etc.). Luego, la motivación: el interés o desinterés del alumno por aprender. La empatía, componente que trataremos con interés particular en este trabajo y que, como sabemos, consiste en la capacidad para

---

<sup>12</sup> Cfr.: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/varafec.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/varafec.htm). Último acceso 06/07/14

comprender al otro – en el caso del aula, a los compañeros – y por último, la autoestima y la ansiedad, es decir, la imagen que el alumno tiene de sí mismo como aprendiente y como individuo y la inseguridad o frustración que ello pueda generar a la hora de llevar a cabo el aprendizaje (Arnold, 2006).

A partir de esta breve descripción podemos deducir la importancia fundamental que adquiere el componente afectivo pero, por otra parte, también debemos tener en cuenta que en muchas ocasiones las dificultades cognitivas del alumno pueden constituir un reto más en el intento de alcanzar unos resultados positivos de su aplicación. Además, hay que considerar el contexto concreto del aula, ya que cada grupo de alumnos se relacionará de manera diferente, dependiendo de las peculiaridades de sus miembros y de su manera de comunicarse e interactuar con los demás.

### *2.1.2. Aprender cooperando.*

Uno de las características más importantes del componente afectivo es el aprendizaje cooperativo, un método que involucra a los estudiantes en el trabajo en equipo para lograr un fin común. Consiste, en suma, en la interacción social y la ayuda mutua entre alumnos para resolver un problema o realizar una tarea, un proyecto, de modo que entre todos negocien el trabajo que se va a realizar y aporten, de manera equitativa, sus ideas y opiniones.

Este método tiene como objetivo la integración social de estudiantes heterogéneos. Las aulas interculturales, formadas por alumnos con niveles de conocimiento no solo lingüístico, sino cultural y social diferente, constituyen una realidad cada vez más fuerte: el profesor debería responsabilizarse e intentar equilibrar esa diversidad.

Los efectos de este tipo de aprendizaje son, en su mayoría, muy positivos: aplicado correctamente suele ser más efectivo de los métodos tradicionales, ya que garantiza un mejor aprendizaje, facilita el desarrollo de habilidades cognitivas de alto nivel y la actitud para trabajar con los demás; se ha demostrado que profundiza las habilidades de comprensión y rinde significativo y estable en la memoria lo que se ha aprendido. También ayuda a los estudiantes a ganar confianza en sus capacidades, suele provocar una reducción de la ansiedad, aumento de la motivación, actitudes positivas hacia el aprendizaje y mejora de la autoestima.

Para que el trabajo en equipo pueda clasificarse como aprendizaje cooperativo y conllevar una mejora de la afectividad, deben estar presentes los siguientes elementos:

- interdependencia positiva. Los miembros cuentan el uno con el otro para alcanzar el objetivo final. Si alguien en el grupo no hace su parte, también los otros sufren las consecuencias. Los estudiantes deben sentirse responsables de su propio aprendizaje y del aprendizaje de los otros miembros del grupo.
- Responsabilidad individual. Cada estudiante de un grupo debe dar cuenta tanto de su parte del trabajo como - a través de pruebas o autoevaluaciones - de lo que ha aprendido.
- Interacción cara a cara. Aunque parte del trabajo de grupo puede ser repartido entre los componentes y llevado a cabo individualmente, es necesario que los miembros del grupo trabajen de forma interactiva, revisando uno con el otro los razonamientos, las conclusiones, las dificultades y proporcionándose un *feedback*. De esta manera, también se consigue otra ventaja: los estudiantes enseñan unos a otros.
- Uso apropiado de las habilidades colaborativas. Se anima a los estudiantes en el grupo y se les ayuda a desarrollar confianza en sus propias capacidades: liderazgo, comunicación, tomar decisiones y defenderlas, manejar los conflictos en las relaciones interpersonales. Si el objetivo es mejorar la socialización de los alumnos, este es uno de los puntos más importantes, ya que en el aprendizaje cooperativo se desarrolla junto a la idea de equipo.
- Por último, la reflexión sobre los procesos del grupo y la evaluación del trabajo. Los miembros, periódicamente, valoran la efectividad de su trabajo y el funcionamiento del grupo, e identifican los cambios necesarios para mejorar su eficiencia. (Roger T. y D. W. Johnson: 1994).

No obstante, no siempre es fácil hacer que se cumplan estos objetivos, ya que en el proceso de aprendizaje cooperativo deben tenerse muy en cuenta las expectativas tanto del profesor como del alumno. Es muy probable, por ejemplo, que en grupos acostumbrados a clases magistrales los alumnos no se tomen en serio la tarea, que tengan la sensación de que es un juego y que el profesor no se esté responsabilizando. Lo mejor sería preparar

psicológicamente a los alumnos para este tipo de enseñanza – estableciendo unas pautas sistemáticas o a partir de juegos y actividades regulares – y explicarles en qué va a consistir. La presentación explícita a los alumnos del aprendizaje cooperativo puede hacer que las impresiones negativas se conviertan en positivas.

De la misma manera nos podemos enfrentar a alumnos que prefieren aprender individualmente, con lo cual una posible solución sería otorgar un papel o una sub-tarea más individual a ese alumno, dentro de la tarea grupal. Además, también las diferencias de personalidad pueden resultar un problema para el trabajo en grupo, en algunos casos el alumno puede incluso negarse a trabajar cooperativamente. En estos casos dejaríamos decidir libremente al estudiante, es decir, que si decide trabajar o no dentro de un grupo sea por iniciativa propia.

Por otra parte nos podríamos encontrar con situaciones en las que el uso de la lengua materna se hace excesivo, ya que a la hora de trabajar juntos los alumnos tienden a utilizar la L1; por ello este método puede resultar especialmente positivo en grupos donde la L1 es diferente. Relacionado con esto, también puede ocurrir que al utilizar la L2 para trabajar en grupo, los estudiantes cometan errores a menudo y que por tanto haya una retroalimentación negativa y un aprendizaje erróneo de la lengua extranjera. El papel del docente consistiría, en esos casos, en aprovechar la expresión oral en L2 para prestar atención a los errores cometidos y trabajarlos posteriormente en clase. De este modo los alumnos utilizarían y practicarían la lengua meta y a su vez el profesor podría corregir indirectamente los errores que cometan.

El aprendizaje cooperativo es mucho más que hacer que los estudiantes trabajen en grupos y pedirles que escriban un informe sobre sus esfuerzos. El verdadero aprendizaje cooperativo exige interdependencia positiva entre los miembros del grupo, haciendo que cada uno se sienta responsable de los resultados de todo el “equipo”. Y, aunque los profesores que utilicen este método pueden enfrentarse a una resistencia inicial e incluso a una actitud hostil por parte de algunos estudiantes, si siguen correctamente todos los pasos del proceso, ya definidos hace tiempo, verán que los beneficios para los alumnos pueden superar en gran medida las dificultades.

### 2.1.3. *Diversidad e inteligencias múltiples.*

La diversidad en las aulas es una realidad que no puede ignorar – tanto en las escuelas de idiomas como en la educación primaria y secundaria – y, como hemos mencionado, es obligatorio por ley atender a ella.

Existen dos conceptos de diversidad: entendida como concepto institucionalizado con medidas concretas establecidas, que engloba tanto la diversidad referente a discapacidades como a diferencias sociales, culturales y económicas: en este caso podemos hablar de “diversidad con mayúscula”. Por otro lado existe la “diversidad con minúscula”, es decir, la no institucionalizada, aunque tendida cada vez más en cuenta; esta diversidad hace referencia a los factores personales que influyen en el aprendizaje y se relaciona directamente con la afectividad en el aula – estados de ánimo, atención en clase, memoria, estilo de aprendizaje, etc.– . Rodríguez Rubio (2012: 11) recoge todo los factores que abarca este tipo de diversidad y que pueden condicionar el aprendizaje:

- Actitud ante el grupo de aprendizaje y ante la propia experiencia de aprendizaje.
- Actitud frente a la Lengua Extranjera (LE) y su cultura.
- Aptitud para el aprendizaje de una LE.
- Atención en clase.
- Confianza en sí mismo para aprender la LE.
- Edad.
- Estado físico (salud, cansancio, sueño, hambre, etc.).
- Estado psicológico (estado de ánimo).
- Estilo cognitivo.
- Estilo de aprendizaje.
- Estrategias que emplea para aprender la LE.
- Expectativas acerca del profesor, del método de enseñanza, contenidos, tareas, etc.
- Experiencia previa de aprendizaje de lenguas extranjeras.
- Inteligencia.
- Memoria.
- Motivación por el aprendizaje de la LE y su cultura.
- Nivel de dominio de la LE.
- Personalidad.
- Transferencia de la lengua materna a la LE.



En este trabajo nos centraremos en este último concepto de diversidad, por ser el que trata los factores más internos y personales de los alumnos, de los cuales nos ocuparemos posteriormente en el caso concreto del SA.

La enseñanza diferenciada – que es la filosofía docente de la diversidad – consiste en hacer del alumno el centro del aprendizaje e intentar mejorar su capacidad teniendo en cuenta sus diferencias respecto al resto: “Se trata de una concepción de la enseñanza consecuente con los principios que, según estudios en cognición, psicología, neuropsicología y neurociencia, regulan el aprendizaje”<sup>13</sup> (Rodríguez Rubio, 2012: 13). El profesor será el mediador entre el alumno y sus objetivos de aprendizaje, y del mismo modo, intentará adecuar los métodos de enseñanza a la heterogeneidad de la clase. Por ello se usa la metáfora del docente como entrenador, ya que una de sus labores es la de proporcionar unas metas claras a los alumnos, trabajen en grupo o individualmente. Sin embargo, el profesor debe ser el instructor, pero no debe participar de manera directa, puesto que son los alumnos los que deben “construir” su aprendizaje.

La teoría de las inteligencias múltiples – propuestas en su origen por el psicólogo Richard Gardner en 1983, y posteriormente revisadas por otros estudiosos – se relaciona directamente con la atención a la diversidad en el aula, investigando el conocimiento de las diferencias individuales y ofreciendo a los docentes unas modalidades específicas para animar su clase y su didáctica. Esta teoría afirma que no hay un solo tipo de inteligencia, sino que hay varias y todas tienen la misma importancia; además, la inteligencia se define como capacidad, con lo cual no tiene porqué ser algo innato sino que puede adquirirse progresivamente. Se han definido nueve tipologías distintas:

---

<sup>13</sup> Algunos de esos principios: “Construimos los nuevos conocimientos a partir de conocimientos adquiridos previamente, a partir de lo que ya sabemos. El aprendizaje es más eficaz cuando es significativo y relevante, es decir, cuando se asocia a intereses y necesidades personales. El aprendizaje es más eficaz cuando se plantean objetivos que suponen un reto, pero que se perciben como alcanzables. El aprendizaje está influenciado por el entorno en el que tiene lugar, en todos sus aspectos (físico, humano, emocional, social, etc.). Gran parte del aprendizaje ocurre a través de la interacción social y de la continua negociación de significados. Los individuos aprenden de forma diferente, es decir, no existe uniformidad en el modo de estructurar los contenidos, formar y utilizar conceptos, interpretar la información, resolver los problemas, seleccionar los medios de representación (visual, auditivo, kinestésico), etc. Un aprendizaje exitoso implica el uso de estrategias, que a su vez deben ser aprendidas y ensayadas, y que se integran en la dimensión del alumno como aprendiz autónomo. Un clima emocional positivo refuerza el aprendizaje. Mientras los entornos hostiles y estresantes obstaculizan el aprendizaje, emociones positivas como la curiosidad, la emoción, la risa, el disfrute y el reconocimiento lo estimulan.”(Rodríguez Rubio, 2012: 11)

- Inteligencia lógico-matemática: habilidades implicadas en la comparación y evaluación de objetos concretos o abstractos, en la capacidad de individuar relaciones y principios.
- Inteligencia lingüística: habilidad que se expresa en el uso de la lengua y de las palabras, en la capacidad para manejar términos lingüísticos y adaptarlos al tipo de tarea.
- Inteligencia espacial: capacidad para percibir y representar objetos visuales, manipulándolos idealmente, incluso en su ausencia.
- Inteligencia musical: habilidad que se manifiesta en la composición y en el análisis de temas musicales, así como la capacidad de discriminar con precisión sonidos, timbres y ritmos.
- Inteligencia kinestésica: capacidad que se convierte en el control y la coordinación de los movimientos del cuerpo y en el manejo de objetos con fines funcionales o expresivos.
- Inteligencia interpersonal: capacidad para interpretar las emociones, las motivaciones y los estados de ánimo de los demás.
- Inteligencia intrapersonal: capacidad de comprender las propias emociones y expresarlas de formas socialmente aceptables.

A estos tipos de inteligencia, Gardner añadió sucesivamente la inteligencia naturalista, relativa al reconocimiento y clasificación de los objetos naturales, y asumió también la posibilidad de un último tipo, la inteligencia existencial, que se refiere a la capacidad de reflexionar sobre cuestiones fundamentales relativas a la existencia y en general a la tendencia al razonamiento abstracto por categorías conceptuales universales.

Las inteligencias múltiples pueden darse simultáneamente en la misma persona, aunque es posible que una de ellas destaque sobre las demás. Pero, puesto que la habilidad de cada una es independiente a las demás, todas ellas requieren entrenamiento. Es muy importante que el alumno sea consciente de la existencia de todas estas inteligencias, para poder autoanalizarse y saber cuáles destacan y cuáles no en su personalidad. Con ello se conseguiría que los alumnos fueran conscientes de aquello que deben o pueden mejorar y trabajar.

En su investigación Pons (2013), después de analizar varios manuales de E/LE, llega a la conclusión de que la mayoría de los ejercicios trabajan exclusivamente la inteligencia

lingüístico-verbal, la visual y la interpersonal. La inteligencia lógico-matemática, la intrapersonal, así como la naturista o la musical apenas aparecían. Hay que tener muy en cuenta que muchos alumnos no destacan en la inteligencia lingüístico-verbal, con lo cual una propuesta interesante sería preparar actividades en las cuales, a través de estrategias pertenecientes a otras inteligencias, puedan conseguir aprender los mismos conceptos.

Trabajar con este método puede ayudar a no caer en la trampa de asignarles etiquetas a los estudiantes. Enseñar teniendo en cuenta las inteligencias múltiples permite enriquecer el aprendizaje de todos, simultáneamente. Evaluar a través de una prueba de inteligencia a cada estudiante podría permitir diferenciar un camino de aprendizaje dependiendo de las capacidades individuales de cada uno. Raramente, sin embargo, se crean las condiciones necesarias para personalizar el proceso de aprendizaje y las pruebas ocultan a menudo riesgos como etiquetar a los alumnos o crear falsas expectativas en los profesores. Enseñar con las inteligencias múltiples permite al profesor usar un abanico de estrategias con toda la clase. De esta manera, cada estrategia puede combinarse con el punto de fuerza de algunos estudiantes y en los demás pueden activar un proceso de cambio para mejorar su punto débil.

#### *2.1.4. Autoestima y ansiedad.*

Es imposible que los alumnos consigan un buen desarrollo y una competencia completa si no pueden – por motivos de origen psicológico – responder al input del profesor. Según el psicoterapeuta Nathaniel Branden todos los problemas, excluyendo los biológicos, se relacionan con una baja autoestima. Varias investigaciones demuestran que los niños con una baja autoestima no llegan a expresar al máximo su potencial. (Andrés, 2000: 105)

La autoestima debe diferenciarse del “autoconcepto”: el autoconcepto es el conjunto de elementos al que una persona hace referencia cuando se describe a sí misma, la autoestima es una evaluación sobre las informaciones contenidas en el autoconcepto, y proviene de los sentimientos del individuo hacia sí mismo en un sentido más global.

La autoestima depende de factores internos, es decir, de los esquemas cognitivos del alumno, de su visión subjetiva de la realidad y de sí mismo, así como de factores externos, como los logros que haya tenido, sus experiencias y la calidad de los "mensajes" que recibe de las otras personas (padres, amigos, profesores, compañeros, etc.). En cualquier caso, la

autoestima se relaciona con la necesidad de realización de todo individuo, y esta necesidad depende de sentimientos como la seguridad, la identidad, la finalidad, la afiliación y la competencia personal. Todos estos factores son especialmente significativos en las etapas infantiles y adolescentes, puesto que es el momento en que los alumnos todavía están construyendo su autoimagen.

Una de las consecuencias más comunes en alumnos con un perfil de baja autoestima es la ansiedad. Ante este estado de ánimo el alumno tiende a abandonar el aprendizaje de la lengua meta – consecuencia más habitual – o toma la decisión de enfrentarse al problema. En la mayoría de los casos el alumno, ante la falta de recursos, opta por la primera opción.

La ansiedad en el alumno de idiomas puede darse tanto en periodos breves como duraderos. Cuando se mantiene dentro de límites aceptables puede ser incluso un factor motivador (si un estudiante está preocupado por un examen, se empeñará para estar preparado). Por el contrario, cuando la ansiedad es muy frecuente y se produce con una intensidad muy alta, entonces se convierte en un elemento de desorden que interfiere negativamente en las actividades: el alumno está desmotivado, tiene pensamientos negativos de forma constante y dificultades para expresarse en la lengua meta. Todo esto se ve reflejado en las notas, el esfuerzo a la hora de realizar ejercicios, etc. Es importante tener en cuenta que la ansiedad y el aprendizaje forman un círculo recíproco, es decir, ambas pueden ser la causa de la otra:



Las principales causas de la ansiedad en el alumno pueden ser las siguientes:

- Autoestima: como ya se ha comentado, es un factor muy presente en la ansiedad cuando se tiene una baja consideración de uno mismo.
- Tolerancia de la ambigüedad: cuando el alumno no es capaz de aceptar situaciones confusas puede producirse ansiedad.
- Asunción de riesgos: se tiende a no arriesgar por miedo al error.
- Competitividad: si en la cultura del alumno está muy presente la competitividad, es más probable que ante un obstáculo se desencadene la ansiedad.
- Ansiedad social: hay una tendencia en este tipo de ansiedad a evitar situaciones sociales en las cuales se les pueda evaluar. Por ello se suele dar al hablar en público, al interpretar un papel, etc.
- Ansiedad ante los exámenes: ello provoca obstáculos cognitivos para centrarse en la tarea.
- Identidad y choque cultural: cuando el alumno no se siente identificado con el grupo o su cultura, hay mayor riesgo de ansiedad.
- Creencias: cuando los alumnos o los profesores tienen ideas equivocadas sobre el idioma meta. Por ejemplo, creer que una lengua es muy fácil y *a posteriori* darse cuenta de que no es así. Habitualmente la ansiedad se manifiesta en los alumnos cuando estos evitan la participación en clase, tienen reacciones físicas – como por ejemplo sudores, temblores, etc. -, son muy perfeccionistas y se autocriticán en exceso.

Por todo ello el docente debe intentar fomentar la autoestima de los alumnos, ya que es la principal causa de la ansiedad. Seguir metodologías ricas y variadas, saber elegir en cada momento la que le parece más inmediata y eficaz, que pueda traer más beneficios y sobre todo que sea motivadora, e introducir en sus clases actividades amenas que permitan la relajación de los estudiantes, es el primer paso importante al fin de obtener resultados efectivos.

#### *2.1.5. Socialización en el aula.*

Como ya se ha mencionado, hay muchos factores personales que pueden afectar al aprendizaje de una L2. Entre los otros problemas hay que tener en cuenta la timidez y la fobia social. En cierto sentido, estas pueden considerarse como distintos grados de la misma

condición; la principal diferencia entre ambas es que mientras la timidez puede mejorar progresivamente y no interfiere significativamente en la rutina diaria, la fobia social tiende a empeorar con los años e interfiere en la vida cotidiana de una persona.

“Bados (2001)” –escribe Olivares (2009: 9-10) – recordaba que «siendo conservadores, puede decirse que el 4,5% de las personas adultas sufren fobia social y que el 9,5% la padecen o la han padecido en alguna época de su vida”. Sin duda, esta se da en un porcentaje menor con respecto a la timidez, pero la gravedad de cada una es inversamente proporcional a su frecuencia, ya que la fobia social tiene consecuencias más serias para el aprendizaje, y por esta razón se le va a dar mayor relevancia en este trabajo.

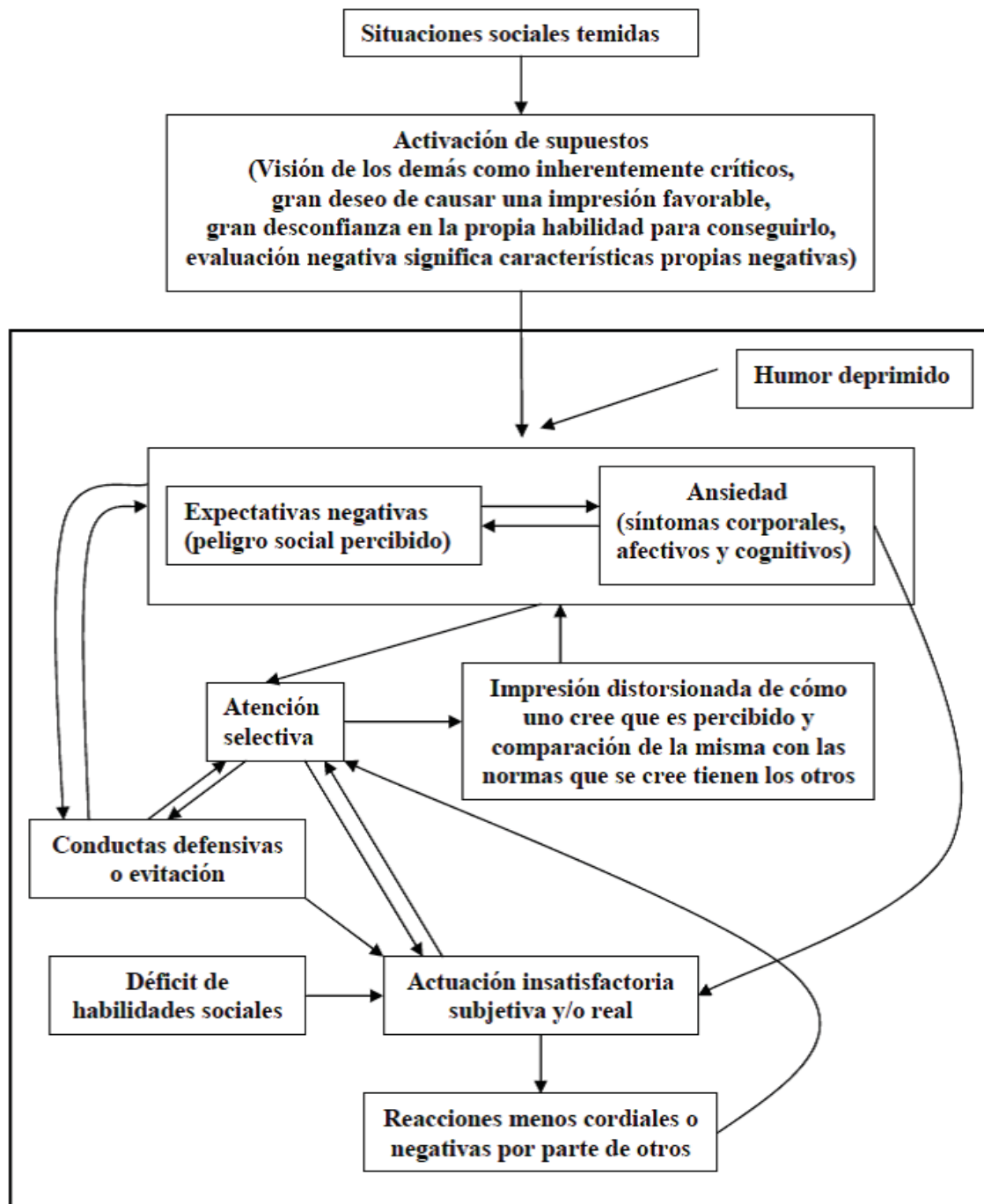
En general, los estudiantes que sufren de este problema parecen manifestar una sobrevaloración de los aspectos negativos de su comportamiento y miedo a la evaluación negativa, suelen tener altos estándares de rendimiento y la sensación de perder el control y estar siempre al centro de la atención, principalmente en círculos sociales reducidos. Se trata de un miedo persistente e irracional que suele coexistir con la baja autoestima, la ansiedad y el miedo a la crítica.

Muchas de las circunstancias que pueden provocar fobia social están directamente relacionadas con el ámbito académico: el espacio del aula, la manera de actuar de los profesores y de los compañeros; situaciones como tener que presentarse a un examen, pedir ayuda al profesor, exponer en voz alta, trabajar en proyectos de grupo, etc. suelen provocar ansiedad en este tipo de alumnos.

La fobia social puede ser causada por motivos de predisposición genética, por una experiencia traumática o por “aprendizaje observacional”, esta última se refiere al hecho de que ver a otra persona sufrir el evento traumático, puede conducir a la aparición de fobia social en el observador, que imita la personalidad o la forma de enfrentarse a las situaciones de otra persona (normalmente alguien muy cercano, como pueden ser los padres). Las estadísticas de personas con fobia social muestran que alrededor de un 14,1% de adolescentes entre 13 y 17 años que acuden a consulta la padecen. (Olivares, 2009: 10)

Respecto a su proceso de aprendizaje, una persona con fobia social subestima su capacidad para realizar una actividad o una tarea que implica ser observados socialmente, puesto que magnifica la posibilidad de ser juzgada negativamente. Es decir, tiene una

interpretación excesivamente negativa de la realidad y serán mucho más aprensivos a los errores cometidos.



Adaptado de Bados (2006: 97)

Cuando la fobia social tiene su origen en el contexto académico puede deberse a diversos factores: comportamiento inadecuado del profesor hacia el alumno, problemas afectivos entre los compañeros, cambio de país y/o cultura, etc. Unos síntomas claros en el aula podrían ser el miedo excesivo a hablar en público, dialogar o exponer oralmente, a vocalizar de forma incorrecta, falta de interacción o socialización del alumno con sus compañeros, etc. Olivares (2009: 9) recuerda que:

“En 1845 Robert Burton recoge la descripción de un paciente de Hipócrates, del cual él decía que ‘Es más que una timidez, suspicacia o temor. No se atreve a estar con otras personas por miedo a vocalizar mal o excederse en sus gestos mientras habla, y teme que va a ser deshonrado ante los demás. Piensa que cada persona le observa.’ ”.

Lo que estos estudiantes necesitan es:

- desarrollar la comprensión que tienen de sí mismos
- desarrollar la comprensión que tienen de otras personas
- y comunicarse con mayor eficacia.

Por lo tanto, las posibles soluciones o mejoras para el alumno con fobia social serían principalmente el entrenamiento en habilidades sociales, actividades de relajación y el aumento de la autoestima. El hecho de que las actividades presentadas por el docente estén centradas en la afectividad, no significa que se descuiden los aspectos lingüísticos, sino que, al contrario, se intenta convertir el hecho comunicativo en un factor relevante tanto para el aprendizaje de la lengua como para el desarrollo de la personalidad de los estudiantes. (Andrés, 2000)

## **2.2. Habilidades y dificultades del estudiante con SA.**

Considerando todo lo dicho hasta ahora, se puede comprender como los alumnos con el SA constituyen un reto especial en un contexto educativo, ya que todos los componentes de



la esfera afectiva que se han analizado – y los problemas correspondientes – aparecerán más evidentes en el caso de individuos con ese síndrome (especialmente en fases delicadas de la vida, como la adolescencia).

Dentro de las instituciones, muchas veces, los adultos parecen perder de vista la cuestión central de la persona con autismo, que consiste en no ser capaz de comunicarse con los demás viviendo, de esta manera, el ambiente escolar exclusivamente como un contexto educativo y no social. Si no se tiene en cuenta este aspecto, aumenta exponencialmente el riesgo de interpretar erróneamente los comportamientos manifestados por las personas con SA, complicando la relación con ellos y el aprendizaje dentro del aula.

Las personas con SA, tienen un gran potencial, pero muy a menudo sus habilidades no se realizan, quizás porque son difíciles de individuar, ya que se ocultan detrás de numerosas dificultades. Muchos estudiantes con SA tienen un conocimiento profundo de temas específicos y una memoria excepcional, pero estas cualidades tienden a quedar difuminadas por el hecho de que tienen problemas para entender aspectos del contexto escolar que otros alumnos “cogen” de inmediato, sin necesidad de ninguna instrucción.

Como hemos visto con más detalle en el capítulo anterior, las personas con este trastorno tienen un coeficiente intelectual normalmente por encima de la media pero no desarrollan correctamente la empatía y la capacidad para socializarse de forma espontánea y natural. Prefieren trabajar de forma solitaria y debido a su déficit socioemocional, les cuesta comprender los sentimientos de los demás, así como definir los suyos propios, y suele intelectualizar las emociones. Uno de los problemas que socialmente los distingue más es su dificultad para vincular un estado emocional con el contexto social esperado para esa situación. La principal consecuencia negativa que puede tener la incomprensión social de este trastorno es la depresión y aislamiento de quienes lo padecen.

Sin embargo, partiendo del principio – que también se considera fundamental es este trabajo – de que se trata de personas “diferentes”, no “deficientes” (Baron-Cohen, 2000), también es posible “leer” positivamente algunas de las características del síndrome: es lo que hacen Gray, Attwood y Holliday-Willey definiendo los “criterios para el descubrimiento de los ‘Aspie’ ” (de la Iglesia Gutiérrez y Parra, 2007: 50):

A. Una ventaja cualitativa en interacción social, manifestada por una mayoría de los siguientes elementos:

1. Relaciones con los iguales caracterizadas por lealtad absoluta y seriedad impecable.
2. Ausencia de discriminación por sexo, edad, o cultura; capacidad de considerar a los otros tal y como son.
3. Comunicación de lo que se piensa realmente, independientemente del contexto social o las convicciones personales.
4. Capacidad de perseverar en su teoría o perspectiva personal a pesar de existir una evidencia contraria.
5. Búsqueda de amigos capaces de entusiasmarse por sus intereses y temas particulares. Atención a los detalles; posibilidad de pasar largo tiempo discutiendo un tema que puede no ser de importancia capital.
6. Capacidad de escucha sin emitir juicios o suposiciones continuamente.
7. Principalmente interesado en las contribuciones significativas a la conversación; evita la “charla ritualista” o las declaraciones socialmente triviales, así como la conversación superficial.
8. Búsqueda de amigos sinceros, positivos, con sentido del humor.

B. Habla “Aspergeriana”, un lenguaje social caracterizado por al menos tres de las siguientes características:

1. Interés centrado en la búsqueda de la verdad.
2. Conversación “transparente”, sin sentido o motivación oculta.
3. Vocabulario avanzado e interés por las palabras mismas.
4. Fascinación por el humor basado en las palabras, por ejemplo, mediante los juegos de palabras.
5. Empleo avanzado de las metáforas visuales o gráficas.

C. Habilidades cognoscitivas caracterizadas por al menos cuatro de los siguientes rasgos:

1. Preferencia por “el detalle” antes que por “el todo” (Gestalt).
2. Perspectiva original, a menudo única, en la manera de solucionar los problemas.
3. Memoria excepcional y/o recuerdo de detalles a menudo olvidados o desatendidos por otros, por ejemplo: nombres, fechas, horarios, rutinas.
4. Perseverancia ávida en la reunión y catalogación de información sobre un tema de interés.
5. Pensamiento persistente.
6. Conocimiento enciclopédico (del tipo CD-ROM) sobre uno o más temas.
7. Conocimiento de las rutinas, así como un deseo manifiesto por mantener el orden y la precisión.
8. Claridad de valores. Las tomas de decisiones no están influidas por factores políticos o financieros.

D. Posibles rasgos contingentes:

1. Extremada sensibilidad respecto a experiencias o estímulos sensoriales específicos, por ejemplo: a un determinado sonido, una textura concreta, una visión, y/o un olor.
2. Capacidad de sobresalir en deportes individuales y juegos, en particular los que implican resistencia o precisión visual, incluyendo remo, natación, bolos, ajedrez, etc.
3. “Héroe social desconocido” con un optimismo confiado: frecuentemente es la víctima de las debilidades sociales de los otros, mientras se mantiene firme en la creencia de la posibilidad de que sean verdaderos amigos.
4. Mayor probabilidad que la población general de asistir a la Universidad tras el Instituto.
5. A menudo cuida de personas que tienen un desarrollo atípico.

Los chicos y chicas con SA tienen, en general, buena memoria, sobre todo si el tema es de interés para ellos. Memoria para nombres, fechas, sonidos, situaciones, episodios y también una buena memoria visual. No hay que considerarlo un simple “mecanismo”, sino el resultado de su capacidad para concentrarse en “piezas del mundo” de las que encanta conocer todos los aspectos. Es una habilidad que puede ser “explotada” con buenos resultados en la escuela, sin temor a la repetición mecánica, ya que, aunque estos alumnos pueden dar esta impresión, la mayoría de las veces, significa que han profundizado el argumento, de lo contrario no se sentirían suficientemente seguros para hablar, aunque sea “mecánicamente”.

Sabemos que estos jóvenes son capaces de adquirir aptitudes particulares (cálculo, diseño, memorización, etc.) y lograr niveles notables de conocimiento sobre temas de interés para ellos, que pueden ser de los más diferentes (de los animales al cine, a la geografía, la historia, del álgebra a la geometría). Además de valorizar estas habilidades y conocimientos, los mismos se podrían “aprovechar” para que estos estudiantes se acerquen a otros temas y argumentos, como primer paso hacia un estudio más “adecuado”.

Su preferencia para la rutina también tiene otro aspecto “positivo”: el respeto absoluto de las normas. Las reglas les sirven para moverse en un mundo que les aparece muy confuso. Con respecto a sus compañeros, son capaces de “aprender” más fácilmente las reglas de la vida civil aunque, es obvio, que el ambiente escolar no tiene que dar señales contradictorias.

Lo cierto es que, hablando más en general, si motivados de la manera apropiada, estos estudiantes se empeñan con particular intensidad y pueden conseguir resultados

sorprendentes. Hemos visto como estas personas tienen “puntos fuertes” con los que pueden contar y que demasiado a menudo se subestiman o ignoran por completo, mientras que podrían ser útiles para el aprendizaje. Igualmente importante es aprender a conocer la otra cara de la moneda, las debilidades que caracterizan el síndrome, para poder trabajarlas también en el aula. A continuación vamos a centrarnos en los aspectos que pueden afectar de manera más directa en el aprendizaje de idiomas.

En primer lugar los alumnos con SA tienen déficit en habilidades de organización y planificación. Se trata de un problema básicamente cognitivo, y se refleja, por ejemplo, en la pérdida constante del material de trabajo, así como en el fracaso a la hora de terminar una tarea, ya que tienen problemas con la temporalización de las actividades. Su ritmo puede variar mucho respecto al de otro alumno neurotípico. Asimismo, no pueden realizar dos tareas simultáneas; necesitan dedicarse plenamente a una sola actividad y solamente cuando la han finalizado, pueden dedicarse a otra.

Otro de los obstáculos con los que se encuentran es la incapacidad para evaluar, dar un juicio de valor y comprender conceptos abstractos. La gran capacidad de memorización – aspecto muy positivo, por ejemplo, para memorizar vocabulario o normas gramaticales – no es sinónimo de mejor abstracción. De hecho, tiene problemas para entender las ideas más generales, sentimientos complejos – como el orgullo, la vergüenza, la envidia, etc.–, les cuesta tomar decisiones o posicionarse en una u otra opinión, ya que les resulta difícil diferenciar entre ventajas e inconvenientes de una situación. Esto puede ser significativamente negativo si tienen que participar en debates, dar su opinión sobre un libro, etc. Como ya se ha mencionado anteriormente, solo se centran en temas que realmente les apasionen, por ello su motivación puede descender considerablemente cuando el tema que se trabaja en clase no les interesa, y por ello les supone un gran esfuerzo trabajar sobre él. Su dificultad para la comprensión lectora, a pesar de que tienen una buena capacidad para leer, se caracteriza en que, como tienden a interpretar los textos literalmente, suelen preferir géneros textuales más objetivos – por ejemplo, monografías, textos de divulgación, etc.– con lo cual su motivación hacia textos de otros géneros, como los narrativos, decae considerablemente, ya que encuentran dificultades para abstraer el sentido general o identificarse con los personajes.

Otro de los problemas de los alumnos con SA es que tienen dificultades para interpretar la comunicación no verbal, con lo cual no captan los gestos de otras personas ni las expresiones oculares. Esto puede dificultar en muchos casos la interacción con los compañeros o incluso con el profesor. Si un alumno extranjero ya puede tener dificultades de comunicación debido al choque cultural, a un alumno con SA se le añade una dificultad más, puesto que no solo le cuesta interpretar los gestos de otra cultura sino también los de la suya propia. (Frontera Sancho, 2007)

Los alumnos con SA no trabajan bien si se les propone retos, puesto que hay en ellos una ausencia total de competitividad. También les resulta muy difícil trabajar en grupo o mediante aprendizaje cooperativo, ya que como se ha mencionado antes, prefieren trabajar solos; la inclusión en el trabajo grupal debe ser progresiva porque de lo contrario se pueden agobiar o estresar. Uno de los principales problemas del trabajo en grupo es que el alumno con SA puede tener comportamientos poco empáticos hacia sus compañeros, pero siempre por motivos de ignorancia en cuestión de relaciones sociales, no de forma deliberada.

Pues, es en la relación con los demás y con sus coetáneos en particular, que se manifiestan las dificultades más evidentes de las personas con SA, por ello se debe tratar trabajar principalmente este aspecto en el aula. Hay que tener muy en cuenta que es imprescindible intentar socializar a estos alumnos, porque de lo contrario pueden caer en estados depresivos. A pesar de que la imagen social que dan es que no necesitan a nadie, en realidad sí tienen necesidad de socializarse y los resultados son siempre saludables y positivos, tanto para el alumno como para las personas que le rodean. Ya que el alumno con SA no consigue socializarse de forma natural, podemos enseñarle a ser socialmente hábil, teniendo siempre presente que no tiene sentido catapultar a alguien en una situación social cuando no está seguro de cómo relacionarse con los demás.

### **2.3. Estrategias en el aula de E/LE**

Las personas con SA muestran considerables dificultades socio-comunicativas, así como otras características definitorias, que pueden condicionar gravemente su capacidad de tener éxito positivo en muchos aspectos de la vida. Sin embargo, con las estrategias de apoyo apropiadas, a través de una enseñanza dirigida y personalizada, el alumno con SA puede

aprender a enfrentarse con éxito a un mundo impredecible, de sobrecarga sensorial y socialmente interactivo.

A continuación - relacionadas con las dificultades específicas del aprendizaje - se sugieren una serie de posibles estrategias [adaptadas de Williams (1995), Attwood (2000), Moreno y O'Neal (2002)], aplicables en la clase de E/LE.

Se puede responder a la poca capacidad organizativa:

- introduciendo la información a través de apoyos visuales u organizadores gráficos, como por ejemplo agendas, calendarios, mapas conceptuales, etc., esto ayudará en negociar los cambios de una forma más segura y clara para ellos;
- manteniendo una lista de las tareas;
- aconsejando al estudiante que utilice una lista de las cosas que hacer y otra para comprobarlas.

Por lo que tiene a que ver con las dificultades del lenguaje y del aprendizaje en general, será necesario:

- enseñar los comentarios apropiados;
- enseñar al alumno a pedir ayuda cuando está confundido;
- proporcionar pequeñas instrucciones para las habilidades conversacionales;
- enseñar las reglas y las réplicas que tienen a que ver con los turnos de conversación y cuando responder, parar o cambiar de tema;
- utilizar conversaciones registradas en audio o vídeo;
- explicar las metáforas y las palabras con distintos significados, situándolas en el contexto apropiado;
- utilizar diagramas como, por ejemplo, mapas semánticos;
- ser lo más concretos posible cuando presentamos nuevos conceptos y temas abstractos;
- apoyarnos siempre en el lenguaje verbal o escrito cuando nos dirigamos a los alumnos con SA, ya que el lenguaje no verbal (gestos, miradas, etc.) es difícil de comprender para ellos y raramente lo utilizan;
- utilizar en el aula el lenguaje coloquial y explicar su significado para que no lo interpreten literalmente ya que suelen hablar con un lenguaje demasiado formal,

respecto a sus coetáneos. Igualmente haremos con las bromas, chistes, refranes, etc.: si los explicamos y entienden lo que significan, los añaden más fácilmente a su repertorio.

- animar al alumno para que pida al profesor que repita las instrucciones, los ejemplos o cuando no entiende;
- hacer una pausa entre dar las instrucciones y verificar su comprensión;
- limitar las preguntas orales a un número que el estudiante pueda gestionar;
- evitar sobrecarga verbal;
- mostrar videos para identificar las expresiones no verbales y su significado;
- aprovechar sus puntos fuertes, por ejemplo la memoria;
- utilizar, cuando sea posible, un aprendizaje por tareas.

Las dificultades en la comprensión lectora, sobre todo a la hora de extrapolar las ideas principales de un texto, se pueden reducir si:

- proporcionar instrucciones claras y directas y ejemplos para seguir;
- cuando se le formulan una preguntas por escrito, especificamos bien qué es lo que queremos saber; es mejor, por ejemplo, dividir las actividades en pasos más pequeños o presentarlas de otra manera;
- utilizamos en las tareas las mismas terminologías que aparecen en sus apuntes, ya que le cuesta relacionar nombres diferentes con un mismo significado;
- les ayudamos a diferenciar las ideas principales utilizando técnicas visuales como subrayar, hacer esquemas, mapas conceptuales, etc.;
- prestamos atención al formular las preguntas por escrito, teniendo en cuenta que las personas con SA tienden a interpretar todo literalmente, y por lo tanto responderán exactamente a lo que leen;
- evaluamos más a menudo con exámenes tipo test (verdadero-falso, unir con flechas), para reducir el margen de error, el tiempo que necesitan para responder y facilitar la comprensión.

Puede que estos alumnos muestren poca coordinación, así que habrá que:

- tener en cuenta la menor velocidad de escritura (por ejemplo cuando se hace un dictado);
- dar más tiempo para las pruebas;
- permitir el uso de una computadora, ya que algunos estudiantes puede que prefieran utilizar el teclado a escribir.

Para limitar las discusiones y preguntas perseverantes:

- mejor conceder un tiempo limitado para que pueda hablar de sus temas favoritos (depende también del tipo de actividad que se está llevando a cabo, ya que lo que más le interesa al profesor de E/LE es que sus alumnos utilicen la L2 para un fin concreto);
- poner expectativas firmes en el aula, pero también ofrecer oportunidades a los estudiantes para perseguir sus intereses y utilizarlos para trabajar la motivación y ampliar sus conocimientos.

Suelen tener poca capacidad de concentración, por lo que es mejor:

- utilizar apoyos visuales (horarios, listas, etc.) para indicarle lo que se va a hacer, cómo, cuándo, con quien y dónde;
- dividir las tareas;
- planificar sesiones de trabajo a tiempo;
- reducir el trabajo para hacer en casa;
- no suponer que el estudiante ha comprendido simplemente porque puede repetir la información, comprobar que entiende las explicaciones a través de preguntas directas o involucrándolo en la explicación.

A pesar de los problemas de interacción social, quieren hacer amigos, pero a veces no saben cómo hacerlo, por ello se aconseja:

- proporcionar expectativas claras y reglas de conducta;
- enseñar explícitamente las normas de conducta y las convenciones sociales;
- enseñar al alumno cómo interactuar a través de patrones sociales, juegos de rol, imitación etc.;
- utilizar a otros compañeros como modelos para indicar lo que debe hacerse
- fomentar actividades de grupo;
- enseñar al alumno cómo iniciar, continuar y terminar ciertas actividades, juegos, conversaciones;



- enseñar flexibilidad, cooperación e intercambio.
- explicar normas básicas de relación con los demás, para hacer amigos o solucionar conflictos, como por ejemplo: mirar a los ojos, no interrumpir, respetar la opinión de los demás;
- realiza algunas dinámicas y trabajos en grupo que fomenten la participación del alumno.

Ya que son alumnos vulnerables emocionalmente, hay que:

- crear en el aula un ambiente acogedor;
- valorar sus logros, decirles que lo han hecho correctamente y bien pero al mismo tiempo enseñarles que es normal cometer errores y que les pasa a todos;
- ayudarles a comprender su comportamiento y las reacciones de los demás;
- implicar a los compañeros para crear un sistema de amigos y una red de apoyo entre coetáneos, para que se sienta valorado por los demás (por ejemplo proponiendo actividades en las que – entre todos – se tengan que nombrar cualidades positivas);
- enseñarles a pedir ayuda;
- elaborar con ellos técnicas y estrategias para hacer frente a situaciones difíciles y reaccionar al estrés.

Ya hemos hablado de “diversidad”, y quizás algunas de estas estrategias les resulten especialmente familiares al profesor de E/LE, cuyas "responsabilidades" incluyen también la de hacer que sus alumnos adquieran cierto grado de competencia sociolingüística y sociocultural, dejando de lado el punto de vista exclusivo de su cultura de origen, para adaptarse a una totalmente nueva: tarea no siempre fácil.

### *2.3.1. La evaluación.*

Entre las estrategias enumeradas precedentemente, aparecen algunas relacionadas con la evaluación del alumnado con SA – dejar más tiempo durante las pruebas, proporcionar ejercicios y exámenes tipo test, dar indicaciones claras, etc. – sin embargo, se trata de unas indicaciones demasiado genéricas y reducidas a la hora de evaluar en una L2. Pueden ser útiles para que el estudiante pueda enfrentarse a un examen, pero no ayudan para que llegue a entender y utilizar de manera efectiva la lengua extranjera.

No evaluamos solo para ubicar a los estudiantes en un determinado curso o nivel, ni solo para poner una nota, sino para darles un *feedback* sobre sus progresos, sobre sus puntos fuertes y débiles, motivarles y animarles para que tomen, poco a poco, responsabilidad de su propio aprendizaje y puedan reconocer sus logros.

Para que la evaluación se ajuste a las necesidades del alumnado con SA, esta debe considerar ir más allá de los exámenes tradicionales. Un aprendizaje por tareas, por ejemplo, que prevé la realización de actividades y proyectos en los que la autoevaluación y la coevaluación (en parejas o en grupos) ocupan una parte importante del proceso, suelen tener una implicación más positiva en el caso del estudiante con SA: “Así, tiene la oportunidad de mostrar su conocimiento a través de una herramienta más cómoda para ellos. Además, los portfolios y la autoevaluación fomentan la planificación en el aprendizaje de la lengua extranjera de los propios estudiantes en el futuro” (Corpas Arellano, 2012).

## II) PROPUESTA DIDÁCTICA

### 3. Introducción.

Las actividades que se proponen se basan principalmente en la idea de integración del alumno Asperger en el grupo en que se encuentre. Por ello, las actividades incluyen aspectos que estarían presentes en cualquier tarea, como, por ejemplo, aspectos más gramaticales, pero explotándolos desde el objetivo específico que se busca en cada caso. Asimismo, mi propuesta es que se presenten las actividades al alumno con SA de manera lo más clara posible: por ello se dividen las indicaciones de los ejercicios en puntos y se utilizan numerosas imágenes y símbolos concordados anteriormente y que pueda reconocer. Además, como estos estudiantes también tienen dificultades para mantener una conversación equilibrada, se aconseja el uso – en esas actividades en pareja o en grupo que prevén turnos de palabra – de una pelota u otro objeto que puedan pasarse el uno al otro para saber cuándo tienen derecho a hablar. Igualmente claros tendrán que quedar los objetivos que se pretende alcanzar, para que el alumno entienda la utilidad que el trabajo que va a hacer podrá aportarle a él personalmente.

#### 3.1. Relajación.

Uno de los principales problemas en una clase de lengua extranjera es la ansiedad que los alumnos sienten cuando deben relacionarse con otras personas o deben hablar en público utilizando un código de comunicación diferente y que, por lo tanto, les resulta extraño. Esta condición suele ser más frecuente entre alumnos con SA, debido a sus dificultades en la comunicación, sobre todo si expuestos a situaciones nuevas. Por ello es importante que el docente intente que los alumnos empiecen la clase en estado de relajación y tranquilidad, ya que esto les ayudará a mantener la concentración, a desarrollar su capacidad de aprender y a potenciar su imaginación y creatividad.

Para conseguir estos objetivos, mi propuesta es que el profesor haga una sesión de relajación breve – entre cinco y diez minutos – al inicio de cada sesión. Los ejercicios de relajación se utilizan en muchas aulas, pero en la mayoría de los casos se hacen una o dos veces a lo largo del curso, en lugar de hacerse de forma regular. Al contrario, estos ejercicios resultarán realmente útiles solo si se realizan diaria o semanalmente, puesto que la relajación – principalmente para alumnos con SA – requiere tiempo y práctica. Dentro de esta propuesta didáctica, este tipo de ejercicios tienen un objetivo final, igual que una tarea, ya que al final del curso todos los alumnos tendrán que hacer una exposición oral, individualmente. Por esta razón, el hecho de practicar la relajación cobra un sentido más útil, incluso para los alumnos que no padecen problemas de socialización. Existen multitud de ejercicios de relajación; en este caso he creado uno que pretende englobar a la mayoría de ellos:

1. El profesor apaga las luces del aula o cierra las persianas – otra opción es que los alumnos se tapen los ojos–. A continuación, de modo opcional, puede ponerse música de fondo, que sea relajante y tranquila.
2. Los alumnos se ponen de pie y tienen que realizar una serie de ejercicios de respiración: en primer lugar deben respirar profundamente y levantar los brazos al mismo tiempo. En la expiración, bajan los brazos. En segundo lugar, vuelven a respirar profundamente reteniendo el aire contando hasta cuatro y soltándolo por la boca. Puede repetirse la inspiración pero llevando el aire a la parte baja de los pulmones.
3. El alumno debe imaginar una situación en la cual se sienta relajado y pensar en todos los elementos que la envuelven (olores, sonidos, objetos, etc.). Esto puede durar un minuto aproximadamente.
4. Por último, si el nivel de la lengua meta es igual o superior a un B1, algún alumno, de modo totalmente voluntario, puede hablar de algo que le guste o explicar brevemente alguna anécdota graciosa que le haya ocurrido hace poco o en el pasado. Teniendo en cuenta que los alumnos Asperger suelen interesarse por temas concretos y necesitan explorar y profundizar en ellos, sería interesante y positivo que, para evitar que puedan interrumpir la clase o explicárselo a un compañero en momentos no adecuados, darles la oportunidad de explicar aquello que les apasiona de un modo más práctico. Por ello, mi propuesta consistiría en otorgar parte de esos primeros 5 o 10 minutos de la clase para que el alumno exponga en la lengua meta un tema que le interese especialmente. De este modo conseguiríamos un triple objetivo: por una parte, el

alumno Asperger no se sentiría frustrado y podría desarrollar más su potencial, es decir, esos aspectos en los cuales destaca. Por otra parte, se desarrollarían destrezas en la L2, ya que el alumno que exponga trabajaría la expresión oral y los oyentes, sus compañeros, la comprensión oral.

No obstante, existe el inconveniente de que el alumno Asperger inicie su exposición y debido al entusiasmo, sobrepase los límites, tanto en tiempo como en complejidad de la lengua, ya que su alto nivel de memorización y su extremo interés por un tema pueden llevarle a utilizar términos excesivamente complejos para el nivel de la LE. Por todo ello, el docente debería concordar con él, desde el principio, un máximo de tiempo a su disposición y, quizás, un gesto para señalar que este se ha acabado; también es importante ofrecerle recursos o cierto vocabulario técnico que pueda necesitar, adecuado al nivel que se esté estudiando de la lengua meta.

En alternativa a la precedente, se describe a continuación otra actividad de relajamiento, fácil de adaptar al espacio del aula y basada en el uso de los textos literarios en las clases, ya que estos pueden constituir un input excelente para la expresión de ideas y sentimientos, generan emociones y ayudan a ejercitar la empatía:

1. El profesor lleva a clase un texto, preferiblemente un poema que transmita imágenes positivas <sup>14</sup> – que se adapte al nivel de idioma de los alumnos. En el caso del alumno Asperger, podríamos elegir, de vez en cuando, un texto que se acerque a sus intereses particulares.
2. Los estudiantes, sentados en su sitio – o mejor en el suelo – van leyendo, turnándose, una o dos líneas del texto, con luz difusa y una música relajante de fondo. También pueden leer el texto por entero uno o dos voluntarios.
3. Después de leer el texto, se reparten unos *post-it* de colores en los que los alumnos pueden apuntar la idea que le ha sugerido el poema o la palabra que más le ha gustado.
4. Luego, de forma voluntaria o de forma casual, explicarán brevemente el porqué de su elección y, todos juntos, colgarán su papelito en una de las paredes del aula.

<sup>14</sup> Ejemplos en el anexo 1.

Lo más importante es tener en cuenta que las personas con SA suelen ser muy ansiosas, en particular sufren ansiedad en situaciones sociales nuevas. Esto las puede llevar al mutismo selectivo, si están demasiado preocupadas, por ejemplo, por tener que hablar delante del profesor y de los compañeros. Por ellos empezar las clases con este tipo de actividades puede ser un buen método para calmar su ansiedad, haciendo que desarrollen una rutina que, teniendo en cuenta también sus intereses particulares, actúe como un escudo contra la intrusión de pensamientos ansiosos.

### **3.2. Producción oral en la L2.**

Como ya he mencionado anteriormente, las actividades de expresión oral se trabajarían progresivamente para que el alumno no sienta tanta ansiedad, pero en cualquier caso, deben realizarse. Siempre será mejor que el alumno se enfrente a los contextos que le causan desasosiego, principalmente si se relacionan con la socialización, puesto que en su vida cotidiana deberá hacer frente a esas situaciones.

Por todo ello, mi propuesta pretende que el alumno con SA pueda ir adquiriendo confianza en sí mismo y que se acostumbre a la expresión en público de una manera progresiva y pausada. Se trata de una actividad que es posible llevar a cabo en niveles de A2 a C2, adaptando los contenidos y los recursos disponibles al nivel en el cual se trabaje. Antes de cada exposición se aconseja llevar a cabo siempre los ejercicios de relajación explicados arriba.

En primer lugar cada alumno escogería un tema que le interese – según el nivel podría ser más o menos complejo, y siempre supervisado por el profesor – y en parejas, cada alumno expondría a su compañero/a el tema escogido, durante unos dos minutos. Esta actividad se llevaría a cabo simultáneamente por toda la clase, ya que, a pesar de impedir que el profesor pueda escucharlos a todos, el ejercicio tiene como objetivo que los alumnos puedan hablar oralmente sin sentirse observados, y de este modo, que no relacionen la exposición oral con algo negativo o angustioso.

Más tarde, se harían grupos de cuatro o cinco personas y cada alumno tendría que exponer nuevamente el mismo tema en ese grupo. De este modo, el alumno ya se enfrenta a un grupo mayor de personas pero de forma gradual. Además, el hecho de exponer el mismo tema permite que el alumno se sienta más seguro y conocedor de aquello que va a exponer, al mismo tiempo que puede ir mejorando su discurso y su fluidez. Después de cada exposición, los alumnos de cada grupo deberán decirle al alumno que ha expuesto algo que les haya gustado especialmente de su presentación. De esta forma el alumno puede mejorar su autoestima y confianza.

Por último, en las últimas sesiones del curso, se llevaría a cabo la exposición final, delante de toda la clase. Si tenemos en cuenta el estrés o el nerviosismo que esto puede causar en una persona sin problemas de interacción, podemos prever que sus efectos pueden llegar a multiplicarse en personas con trastornos como el SA. Por ello mi propuesta es que a la hora de realizar la exposición – que seguirá siendo sobre el mismo tema, pero aumentando el contenido unos minutos más – demos la posibilidad al alumno de llevar una careta, para que no se sienta tan observado; otra opción sería que el público lleve una nariz de payaso u otro objeto gracioso que relaje la tensión del contexto (siempre y cuando al exponente no le moleste o le resulte incómodo). EL objetivo es que el alumno sienta que entre él y sus compañeros hay algún elemento que le permite sentirse más seguro, pero sin aislarse. Al finalizar cada exposición, los alumnos aplaudirán y de modo voluntario, podrán aportar una opinión positiva sobre la exposición del compañero.

### **3.3. Enseñanza de habilidades sociales.**

Las siguientes actividades son necesarias para la buena socialización de los alumnos con Asperger, ya que conllevan el aprendizaje de aquellas normas y protocolos sociales, que ellos no adquieren tan naturalmente como una persona neurotípica; los ejercicios estarían destinados a un nivel A1-A2, puesto que se enseñan funciones como saludar, agradecer, mantener conversaciones sencillas, etc.

## 1. ¿Qué tal? Los saludos en español.

1a. En español, hay varias formas de saludar, vamos a ver un video:

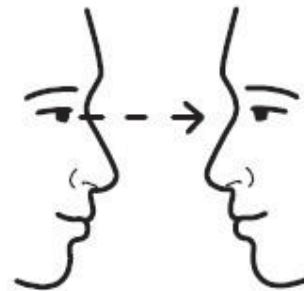


Los saludos en español, Aprender español inicial online.flv

15

- Pero, ¿sabes CÓMO se saluda en España?

– Se mira a la persona a los ojos:



– Normalmente se dan dos besos, uno en cada mejilla, cuando se saluda a alguien que te encuentras y que conoces, pero también cuando te presentan a alguien por primera vez.

– Los chicos o los hombres se suelen saludar también estrechándose la mano o con una palmada en la espalda si son amigos, y las mujeres con un abrazo:



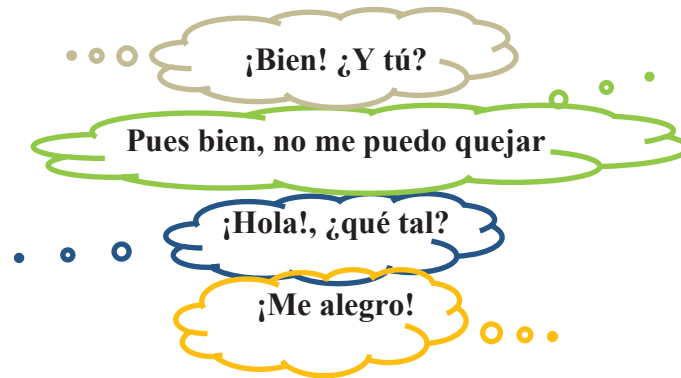
<sup>15</sup> Cfr.: <https://www.youtube.com/watch?v=0Aw-yBBBLEI>



– Cuando nos preguntan “¿qué tal?” solo se responde “bien”, “mal”, “regular”, pero no se suele explicar todo lo que nos ha pasado.



- Intenta ordenar este diálogo
- Después reproducélo con tu compañero/a:



- ¿Y en tu país como se saluda? Explicáselo a tu compañero/a y después a toda la clase.

### 1b. Despedirse.

- En español hay muchas formas de despedirse:

¡Adiós!	¡Hasta luego!	¡Hasta ahora!	¡Que vaya bien!	¡Chao!
---------	---------------	---------------	-----------------	--------

- ¿Sabéis cómo son las despedidas en España?
- Con el compañero/a, leed estas frases y discutid cuáles pueden ser las correctas:
  - “Los españoles se despiden rápido y casi sin hablar”
  - “Los españoles tardan varios minutos en despedirse”
  - “Los españoles tardan mucho en despedirse en las comidas familiares”
  - “Los españoles se despiden solamente con una frase, como por ejemplo, adiós”
- ¡El siguiente diálogo os puede ayudar!

Carlos: Bueno, ya es hora de irme...

Julia: ¿ya te vas a ir? Pero si es temprano.

Carlos: No, no, que se está haciendo tarde.

Julia: Bueno como veas, pero por mí no hay problema, quédate todo lo que quieras.

Carlos: Gracias, pero sí, me voy a ir ya, que sino no me da tiempo a coger el tren.

Julia: Bueno...pues nada.

Carlos: Pues eso, nos vemos pronto, ¿no?

Julia: ¡Claro! Cuando quieras.

Carlos: ¡genial! Pues nada, que vaya bien la semana...

Julia: Igualmente. [Se dan dos besos, uno en cada mejilla]

Carlos: Bueno, nos vemos, ¡hasta pronto!

Julia: ¡Sí! ¡Hasta otra! Chao, chao.

## 2. Agradecer y rechazar.

- ¿Sabes cómo se da las gracias y cómo se rechaza algo en español? Observa los siguientes ejemplos:

¡Muchas gracias! No tenías que haberte molestado.

¡Ten, un regalo!

Es el cumpleaños de Vanesa.

Alma le ha comprado un regalo y se lo lleva.

A Vanesa le hace mucha ilusión.



En español se da las gracias con expresiones de modestia y cuando se da un regalo se abre en el momento. Aunque no nos gusta, no es educado decirlo.

¿Puedo invitarte a un concierto el sábado?

No, gracias, no me apetece/  
no me va bien/ ya tengo planes.



En una tienda de discos, Diego nota a una chica muy guapa.

Quiere invitarla a salir y le pregunta si le gustaría ir con él a un concierto.

Ella no está interesada y rechaza educadamente la invitación.



Cuando se rechaza en español, se suele dar una excusa.

Lourdes y Lorena son vecinas.

Lourdes le lleva a Lorena un libro que le había prestado.

Lorena la invita a tomar algo.

En un primer momento Lourdes rechaza, porque no quiere molestar.

Pero Lorena insiste y Lourdes acepta quedarse por un café.



Cuando nos invitan a algo, lo normal es no aceptar en seguida.

También se suele insistir más de una vez cuando hacemos una proposición.



- Con tu compañero/a, cread un diálogo en que:

**Alumno 1:**

- Saluda
- Ofrece un regalo o hace un cumplido
- Hace una propuesta
- Se despide

**Alumno 2:**

- Devuelve el saludo
- Agradece un regalo o un cumplido
- Rechaza una propuesta
- Se despide

### 3. Conversar.

- ¿Cómo se conversa en español?

Depende del lugar:

#### a) Con la familia o los amigos:

- Se saluda con dos besos o un abrazo
- Se suele interrumpir a los demás
- Se habla en un tono más alto
- Se hacen bromas
- Los saludos y las despedidas se alargan



#### b) En un bar o en una tienda:

- Se saluda al entrar
- Se pide algo por favor
- Se da las gracias después
- Despedirse es opcional, pero normalmente sí se hace



#### c) En el ascensor:

- Se saluda
- Se pregunta “¿a qué piso va?”, y se le da al botón del ascensor
- Se suele hablar del tiempo que hace
- Nos despedimos brevemente



#### d) En la calle, con un conocido:

- Podemos saludar con la mano o pararnos a hablar con él/ella
- Si nos paramos a hablar, preguntamos “¿qué tal?”

Y contestamos brevemente

- Nos despedimos de forma breve



**3a.** Ahora escribid al lado de cada número la situación a la que se refiere:

1. \_\_\_\_

- Buenos días.
- Hola.
- ¿A qué piso va?
- Al cuarto.
- Vale.
- Qué calor hace hoy, ¿verdad?
- Pues sí, bastante.
- Bueno, que vaya bien.
- Igualmente.
- Hasta luego.
- Hasta luego.

3. \_\_\_\_

- Buenas tardes.
- Hola, buenas tardes.
- ¿Qué quería?
- Pues póngame un café con leche, por favor.
- En seguida.  
Aquí tiene
- Muchas gracias.  
¿Cuánto es?
- Pues 1 euro.
- Aquí tiene, gracias.
- Gracias a usted.

2 \_\_\_\_

- ¡Buenas!
- ¡Vaya! cuánto tiempo! ¿Qué tal, cómo vas?
- Bien, ¿y tú?
- Pues bien, no me puedo quejar.
- Bueno... Pues a ver si quedamos un día y me cuentas.
- Claro, ¡que vaya bien!
- Igualmente, hasta pronto.

4. \_\_\_\_

- ¿Qué pasa, primo?
- ¡Buenas! ¿Qué tal?
- Genial, ¿y vosotros?
- Bien, ¡pero no tanto como tú!
- Ja, ja, seguro que sí.
- Bueno, vamos a ver si saludo a...
- Sí, sí, ve, ahora nos vemos.
- Venga.



**3b.** En parejas, preparad uno de los diálogos y representadlo delante de los compañeros.

La siguiente actividad tiene como objetivo enseñar a los alumnos Asperger a detectar y describir emociones, ya que les resulta difícil interpretar gestos y sentimientos ajenos.

<b>TÍTULO</b>	¿Cómo te sientes?
<b>NIVEL</b>	B1
<b>DURACIÓN</b>	Dos horas aprox.
<b>DESCRIPCIÓN</b>	Se trabajará la descripción de emociones y sentimientos a partir de actividades de sistematización, funcionales y <i>role play</i>
<b>OBJETIVOS</b>	Aprender vocabulario y verbos relacionados con las

	<p>emociones y los sentimientos</p> <p>Aprender comunicación no verbal relacionada con los sentimientos y emociones</p> <p>Practicar la expresión oral</p> <p>Interactuar con los compañeros/as</p> <p>Conocer y detectar los sentimientos personales y de los demás</p>
--	--



1. ¿Qué vamos a aprender?

Actividad *on line* que el profesor puede utilizar para introducir el tema. Se puede llevar a cabo, por ejemplo, con el uso de un proyector:

[http://odas.educarchile.cl/objetos\\_digitales/odas\\_lenguaje/basica/5to\\_gestos/](http://odas.educarchile.cl/objetos_digitales/odas_lenguaje/basica/5to_gestos/).

2. ¿Cómo te sientes hoy? ¿Con qué imagen te identificas? ¿Por qué? Explícalo a la clase:



- ¿Cuáles creéis que son positivos y cuáles negativos? Discutidlo entre todos

- Ahora relacionad algunos de esos vocablos con las imágenes adecuadas:





3. ¿Sabéis cuando os podéis sentir así? Une con una flecha las emociones con las situaciones adecuadas.
- Luego puedes colorear cada palabra del color que sueles relacionas con estos sentimientos.

1. Estar **triste**

2. Estar contento/a o **alegre**

3. Estar **preocupado/a**

4. Estar **pensativo/a**

5. Estar **aburrido/a**

6. Estar **nervioso/a**

7. Estar **tranquilo**

a) Cuando alguien te está contando cosas que no te interesan o cuando no pasa nada interesante.

b) Cuando crees que puede pasar algo malo o cuando no sabes si has hecho algo bien.

c) Cuando tienes que hacer un examen, ir a un lugar importante, conocer a alguien, en tu primer día de clase, hablar en público, etc.

d) Cuando no tienes ninguna preocupación o problema o crees que todo va a salir bien.

e) Cuando estás pensando en algo durante un rato.

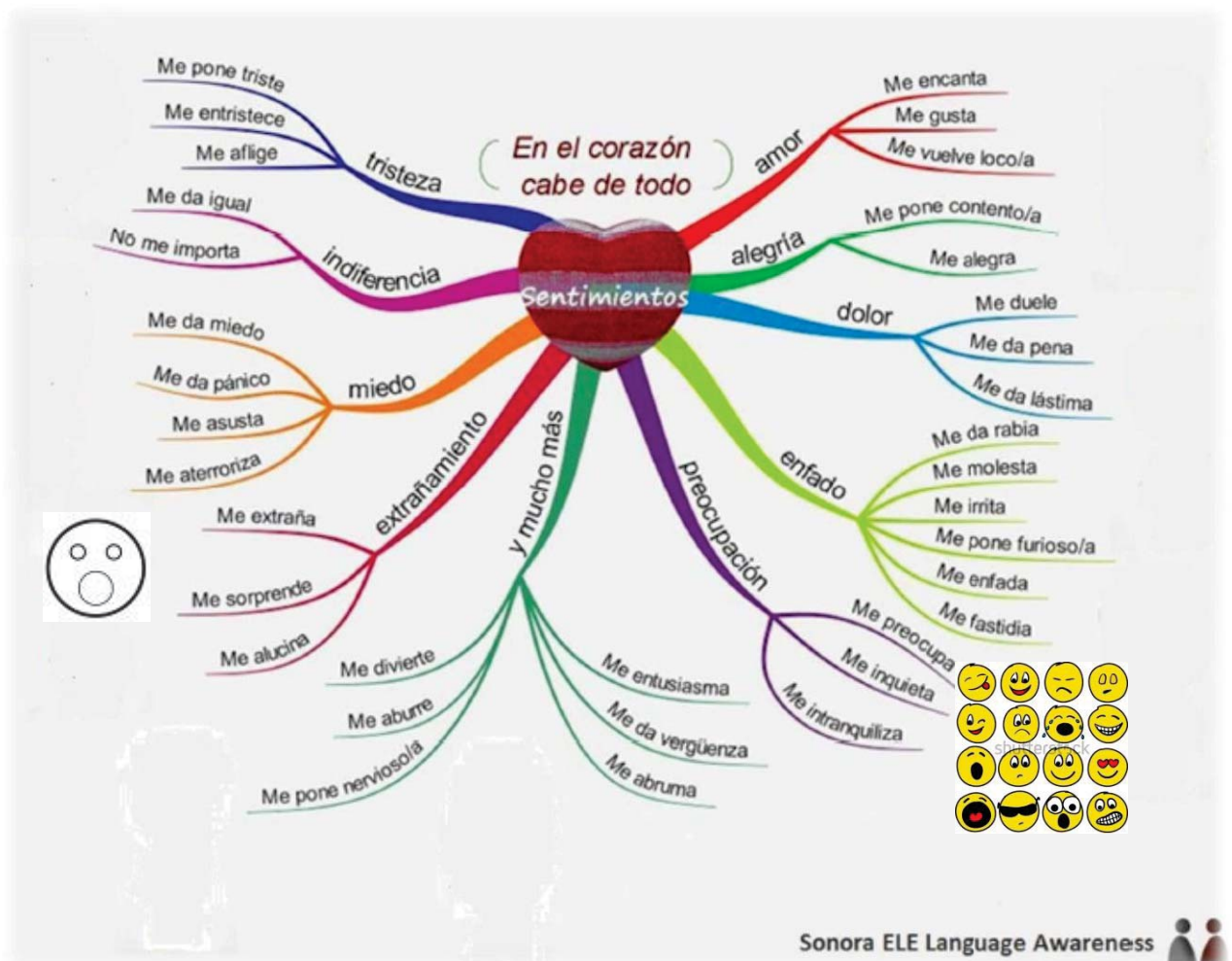
f) Cuando te sientes bien o algo te sale bien.

g) Cuando pierdes algo o a alguien, suspendes un examen, etc.



4. Imagina que le vas a enviar un mensaje de texto a un amigo:

- Cuéntale cómo te sientes hoy.
- ¿Qué emoticono pondrías?
- En parejas dibujad la carita correspondiente a vuestros estados de ánimo, como en el ejemplo.



- Para expresar sentimientos podemos usar indicativo o subjuntivo. ¿Cuándo usamos cada uno? Observa los ejemplos:

- Me gusta leer novelas.  
- Me gusta que la gente sea sincera conmigo.

- Me aburre estudiar para el examen  
- Me molesta que la gente haga ruido en la biblioteca



- En parejas, deducid la regla para usar indicativo o subjuntivo.
- Luego la confrontaréis con los demás y el profesor os dirá si habéis acertado.
- Ahora, cread una frase para cada expresión de forma individual.

**Ejemplo:** “Me gusta mucho comer palomitas en el cine”.



- ¡Ha llegado el momento de la acción!
  - Cada alumno recibirá un papel con una situación.<sup>16</sup>
  - En parejas, tendréis que preparar el diálogo y expresar vuestros sentimientos.
  - ¡No olvidéis utilizar expresiones y gestos!



### 3.4. Trabajar la autoestima.

Los estudiantes con síndrome de Asperger tienen las capacidades para competir dentro de la educación regular, pero a menudo no tienen los recursos emocionales para enfrentarse a la clase y se estresan muy fácilmente por su inflexibilidad. Su autoestima es baja, suelen ser muy autocríticos, incapaces de tolerar los errores y – especialmente los adolescentes – pueden sufrir de depresión.

Por ello es indispensable trabajar en estos aspectos durante el mayor tiempo posible dentro del aula. La siguiente propuesta didáctica incluye actividades ya existentes (Arnold, 2000) dentro del ámbito de la corriente humanística, para reforzar la autoestima de los alumnos, pero pretendiendo que formen parte de una tarea con sentido y coherencia, y de este modo, conseguir que los alumnos realicen estas actividades con objetivos claros y significativos ya que, de lo contrario, todo ejercicio para mejorar la autoestima quedaría olvidado, aislado, y no tendría un efecto positivo más allá de los días posteriores a su puesta en práctica:

---

<sup>16</sup> Anexo 2

Utilizados de forma apropiada, los ejercicios humanísticos no son artículos de relleno para el viernes por la tarde (jueves por la tarde en el mundo árabe). Claro que se utilizan como relleno para animar el trabajo comunicativo, pero este uso es trivial y, a la larga, de escaso interés. Cuando los profesores utilizan actividades humanísticas de esta forma, fuera de contexto, a menudo las consideran molestas e irrelevantes. (Rinvolucrí, 2000: 217)

<b>TÍTULO</b>	¿Te gustas? ¡Me gusto!
<b>NIVEL</b>	B1/B2
<b>DURACIÓN</b>	3 sesiones de 40 minutos aproximadamente; una sesión por semana (3 semanas). Se realizaría a mediados de curso, cuando los alumnos ya se conocen).
<b>DESCRIPCIÓN</b>	Se trabajaría el vocabulario de carácter y de personalidad a través de ejercicios gramaticales, lectura, producción escrita y juegos en grupo.
<b>OBJETIVOS</b>	<p>Aprender el léxico de las cualidades psicológicas (positivas y negativas).</p> <p>Aprender adjetivos de estados anímicos</p> <p>Utilizar los verbos ser, gustar, encantar, tener, parecer, etc., para describir personas.</p> <p>Aprender colocaciones para describir el carácter.</p> <p>Mejorar/reforzar la autoestima de los alumnos.</p>

## Sesión 1:

### 1a. ¿Cómo soy yo?

- Observa a estas personas.
- ¿Cómo crees que son?
- ¿Te identificas con alguna de ellas?



- Ahora, con tu compañero/a, trata de relacionar cada imagen con alguno de los adjetivos siguientes. Algunos pueden usarse para la misma imagen:

SERIO/A	EDUCADO/A	DIVERTIDO/A	POSITIVO/A
ALEGRE	AMABLE	EGOISTA	ABURRIDO/A

- ¿Con qué verbo los utilizarías?: *¿ser o estar?*

¡Recuerda! SER se utiliza para estados que no cambian y ESTAR para estados cambiantes

- A continuación, relaciona cada adjetivo con su antónimo (significado contrario).
- Después colócalo en una de las dos columnas, según si crees que es una virtud o un defecto.

1. Sincero-a	a. Irresponsable
2. Inseguro-a	b. Hipócrita
3. Tranquilo-a	c. Extrovertido-a
4. Egoísta	d. Insensible
5. Sensible	e. Seguro-a
6. Cariñoso-a	f. Nervioso-a
7. Simpático-a	g. Generoso-a
8. Tímido-a	h. Antipático-a
9. Alegre	i. Distante
10. Miedoso	j. Valiente
11. Responsable	k. Triste

VIRTUD	DEFECTO

### 1b. Me gustas porque eres diferente.

- El profesor os repartirá una tarjeta a cada uno. En ella tenéis que escribir tres frases en las que digáis 3 cualidades que os gustan de vosotros mismos.
- ¡Pero no pongáis vuestro nombre!
- Seguid el ejemplo:



Me gusta ser/estar...  
Me encanta ser/estar...  
Siempre soy/estoy muy...  
Nunca soy/estoy...



- Ahora dobla la tarjeta y dásela al profesor.
- El profesor sacará una por una las tarjetas y las leerá en voz alta.
- Adivinad de quién quien se trata. ¡Puedes hacer preguntas!

## Sesión 2



### 2a. ¿Cómo eres tú?

- En esta sesión tendrás que describir a los demás.
- Observa las siguientes descripciones de personas y, junto con un compañero/a, relacionas con los adjetivos siguientes:

**Tímido/a creativo/a abierto/a pensativo/a materialista tolerante gracioso/a  
astuto/a generoso/a soñador/a nostálgico/a seguro/a empático/a sorprendente**

1. Siempre está pensando en nuevas ideas muy originales: \_\_\_\_\_
2. Nunca sabes cómo será pasar un día con él, siempre es diferente e inesperado: \_\_\_\_\_
3. Marta no critica a nadie aunque piensen diferente a ella: \_\_\_\_\_
4. Todo el mundo se ríe con Juan, siempre está contando historias divertidas: \_\_\_\_\_
5. Marco siempre se preocupa más por tener dinero que por tener amigos: \_\_\_\_\_
6. Carmen siempre está reflexionando sobre algo, a veces parece ausente: \_\_\_\_\_
7. Mi mejor amiga es muy callada cuando no conoce a la gente: \_\_\_\_\_
8. Mi padre siempre adivina cómo me siento en cada momento, si estoy contento o si estoy triste: \_\_\_\_\_
9. Mi sobrino siempre sabe cómo conseguir algo de mí, se las sabe todas: \_\_\_\_\_
10. Mi madre nunca se queja si le pedimos algo, nos da todo lo que puede: \_\_\_\_\_
11. Mi novio nunca duda de nada, tiene muy claro lo que quiere en la vida: \_\_\_\_\_
12. Mi abuela siempre suspira porque se acuerda de cuando era joven: \_\_\_\_\_
13. La gente se ríe de mí cuando les explico mis planes de futuro. Me dicen: “¿en qué mundo vives?”: \_\_\_\_\_



**2b. “Descubre cómo es tu personalidad según los rasgos de tu cara”**

- Ahora vas a leer un texto en el que se relacionan las características del rostro con la personalidad.<sup>17</sup>
- Comenta con tu compañero/a los adjetivos que no conozcáis.
- ¿Cómo es tu cara? ¿Y la de tu compañero/a?
- Después de observar algunas características de su cara, piensa: ¿qué le desearías? Escribe dos o tres frases siguiendo el ejemplo.

**Ejemplo:**

Seguro que tienes mucho éxito/serás muy exitoso/a como artista, porque tienes mucha imaginación.  
(Si tiene la cara ovalada)

<sup>17</sup> Anexo 3. Artículo extraído de [http://www.teinteresa.es/ciencia/Descubre-personalidad-rasgos-cara\\_0\\_851315728.html](http://www.teinteresa.es/ciencia/Descubre-personalidad-rasgos-cara_0_851315728.html). Último acceso 17/08/2014.



### 2c. Las galletas de la fortuna.

¡Serás un escritor muy exitoso porque eres muy imaginativo!



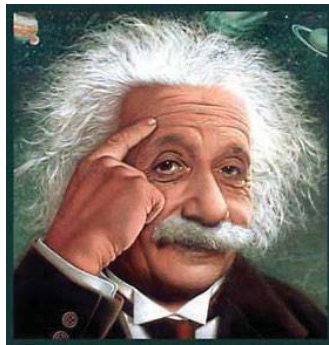
- Poneos en grupos de 4.
- Cada uno escribirá una predicción de algo positivo para cada uno de los 3 miembros.
- Para ello, pensad en algo que le haga feliz o le pueda gustar a cada compañero según su personalidad.

### Sesión 3

#### 3a. ¡Soy único/a!

Vamos a aprender algunas expresiones para hablar del carácter. Relaciona cada expresión con la imagen que creas más adecuada.

- a.** dar saltos de alegría **b.** estar como una cabra **c.** estar en la luna **d.** estar hasta las narices **e.** estar que muerde **f.** ser más bueno que el pan **g.** ser más listo que el hambre
- h.** ser más malo que un dolor de muelas **i.** ser terco como una mula
- l.** verlo todo color de rosa





- Ahora, con tu compañero/a, busca uno o dos adjetivos para cada expresión.

### Ejemplo:



Es optimista/alegre



### 3b. Lo fuerte que soy.



- ¡Es vuestro turno! Haced grupos de 4-5 personas (con compañeros diferentes a los de la sesión anterior).
- Escribid anónimamente 2 cualidades de cada miembro del grupo en una tarjeta.
- Y 2 cualidades personales en otra tarjeta.
- Después, un miembro del grupo las irá leyendo y tenéis que apuntar todas las cualidades que se digan de vosotros.

¡Recordad que podéis usar expresiones!

### 3.5. Humor y lenguaje no literal.

Uno de los principales obstáculos para la socialización de los alumnos con SA es la inhabilidad para interpretar los dobles sentidos, las metáforas e inferencias, puesto que todo lo interpretan de forma muy literal. Este problema afecta a varios ámbitos de la enseñanza, como pueden ser la interpretación de narraciones, modismos, chistes, bromas, etc., ya que se trata de palabras y frases “raras” que dicen lo que no dicen, quieren lo que no quieren, y que

representan un laberinto del lenguaje tan incierto para ellos como para un extranjero que no domina el idioma y los referentes culturales del país en el que está.

Por lo que tiene a que ver con el humor, los estudiantes con AS producen y perciben el humor de forma diferente con respecto a sus coetáneos. Tienden a preferir chistes más sencillos y su humor resulta, a menudo, menos “construido” y formulista. Sin embargo, sabemos que a los chicos y chicas con SA les gusta reír y hacer reír a los demás; por lo tanto, en lugar de hablar de un déficit de humor, podríamos hablar de un humor “atípico”.

Teniendo en cuenta la gran cantidad de juegos de palabras que existen en español, creo que es esencial enseñar a estos alumnos a comprender este aspecto del lenguaje, puesto que aparece frecuentemente en muchos contextos sociales – conversaciones, fiestas, películas, etc. – y si no lo entienden, no pueden participar con igualdad en ese contexto.

En primer lugar voy a presentar una propuesta didáctica para introducir a los alumnos Asperger a la idea de humor, a sus estrategias y a los chistes. El nivel adecuado sería a partir de un B2.

- ¿Qué es el humor?

Esta palabra tiene dos significados:

1) Algo gracioso, que nos hace reír



JA, JA, JA

2) Estado de ánimo: “estar o no estar de humor”

- El humor se puede expresar de diferentes maneras:

a) Podemos cambiar el significado de una palabra:

Ejemplo:

- ¿Vamos a jugar al polo?

- No, mejor vamos a jugar a mi casa, que está más cerca.

La palabra polo tiene dos significados:

Es un deporte, pero también la parte (Norte o Sur) que se encuentra en los dos extremos del planeta.

b) Podemos utilizar la ironía: decir una cosa pero querer decir lo contrario.

Ejemplo:

“¡Qué buena cara tienes hoy!”

(En realidad lo que queremos decir es: “¡Qué mala cara tienes hoy!”)



- Ahora, con un compañero/a, observa estas imágenes e intenta descubrir en qué parte del mensaje está el humor:





- ¿Lo habéis entendido?  
Confrontad vuestras ideas con el resto de la clase.

- ¿Te atreves a crear un chiste o una broma? ¡Ánimo!  
– Lee los vocablos siguientes e intenta hacer un juego de palabras con sus significados. Si te ayuda, puedes dibujar.

VELA



RATÓN



BANCO



HOJA



MANO



Además del humor en general, las personas con SA tienen muchas dificultades para interpretar los modismos y las expresiones populares. Por ejemplo, si en una determinada situación les decimos “Te vas a romper la crisma si sigues saltando así”, interpretará que realmente se la va a romper. La mejor forma de que un alumno Asperger aprenda este tipo de conceptos es mediante ejercicios de sistematización, con este método aprenden más fácilmente, ya que gracias a su gran capacidad de memorización, son capaces de aprender mucho vocabulario y expresiones en un tiempo relativamente breve.

No obstante, si el objetivo es la socialización del alumno, será necesario que después de la memorización haya actividades más interactivas. Por ello, he creado una propuesta didáctica que trabajaría este tipo de oraciones. Evidentemente, la cantidad de expresiones con inferencias es innumerable, aunque aquí solo hay una muestra a modo de ejemplificación.

### Actividad 1

- Lee las siguientes expresiones y sus significados.

**Ahora no caigo:** no acordarse de algo que se sabe.

**Búscate la vida:** preocúpate por arreglar tus problemas.

**Cogerse de las manos:** ir juntos, con una mano unida a la de la otra persona.

**Echar una mano:** ayudar.

**Ser falso:** persona que engaña a los demás.

**Ser un perro:** no tener ganas de trabajar o estudiar.

**Ser un bombón:** ser muy guapo/a.

**No tener un pelo de tonto:** ser muy listo/a.

**Ser un/a pelota:** decir cosas bonitas a alguien para conseguir algo de esa persona.

**Ser más bueno/a que el pan:** ser una persona muy buena.

**Estar forrado/a:** tener mucho dinero.

**Ser un marrón:** algo es un problema.

**Estar en las nubes/la luna:** no prestar atención, pensar en otras cosas.

- Ahora escribe cada expresión anterior en el hueco adecuado:

1. ¡Se ha estropeado el ordenador y no tengo dinero para pagarlo! \_\_\_\_\_
2. Ese chico siempre está haciéndole favores al jefe para que le note.  
¡\_\_\_\_\_!
3. Siempre que le pido algo, me ayuda, \_\_\_\_\_.
4. Nunca ha hecho nada malo, se porta muy bien.: \_\_\_\_\_.
5. No quiere hacer nada, se pasa el día en el sofá. \_\_\_\_\_
6. – “¿Te acuerdas de la chica que conocimos el año pasado?”  
– “No, ahora \_\_\_\_\_”.
7. Si no sabes lo que me pasó ayer es porque cuando lo expliqué tu \_\_\_\_\_.
8. Cada año se compra un coche nuevo y tiene más de cuatro casas. \_\_\_\_\_.
9. Debería ser actor o modelo, ¡es tan guapo! \_\_\_\_\_.
10. Creo que son novios, porque van \_\_\_\_\_.
11. – “¿Me puedes ayudar con el trabajo? No entiendo nada”  
– “Lo siento, tengo mucho trabajo, \_\_\_\_\_”.
12. Siempre me critica con los demás, pero cuando me ve es muy simpático.  
\_\_\_\_\_.
13. Ha aprobado todos los exámenes sin apenas estudiar. \_\_\_\_\_.



## Actividad 2



- Ahora, con tu compañero/a, unid con una flecha estas expresiones con su significado.  
¡Atentos, hay un significado que sobra!

**1. Ser un loro/una cotorra**

a) Saber una palabra pero no recordarla en ese momento

**2. Hacerse el loco**

b) Saber una cosa porque lo has oído a alguien

**3. Ponerse morado/las botas**

c) No tener dinero

**4. Estar a dos velas**

d) No poder dormir

**5. Dar en el clavo**

e) Equivocarse, cometer un error

**6. Tener algo en la punta de la lengua**

f) Acertar en algo

**7. Saber algo de oídas**

g) No parar de hablar

**8. Meter la pata**

h) Hacer como si no supieras de qué se está hablando

**9. No pegar ojo**

i) Contar un secreto

j) Llenarse mucho, comer mucha comida



- En grupos de 3 o 4 personas, cread un diálogo en que aparezcan al menos 3 de ellos.

La actividad que propongo a continuación, en que cada alumno tiene cierta parte de la información, consiste en que si se unen todos los fragmentos, se consigue resolver o completar el ejercicio. Este formato de rompecabezas o puzle es muy útil para que todos los alumnos se sientan importantes y necesarios, puesto que sin cada parte de la información no puede completarse la tarea. Además, ayudaría a la socialización, ya que todos los alumnos deberían hablar y comentar la información de la que disponen.



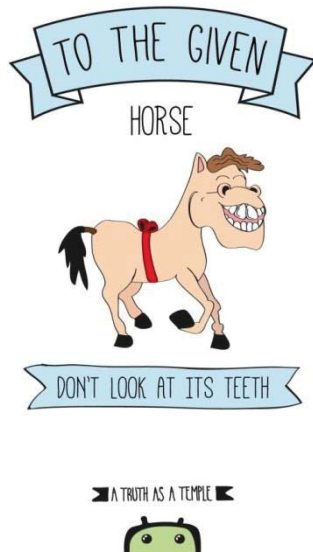
## Actividad 3

A veces las personas suelen hablar utilizando frases que parece que no tengan sentido.  
¡Vamos a intentar descubrir que significan con este juego!

- Algunos de vosotros recibirán una tarjeta con una expresión y un dibujo<sup>18</sup>, otros unas tarjetas con las explicaciones.
- Después de leer en voz alta, uno por uno, comentad entre todos y descubrid quién tiene la explicación correspondiente a la frase que os ha tocado.

Ejemplo:

**¡A caballo regalado no le mires el dentado!**



Este refrán recomienda aceptar los regalos de buen grado. Significa que si nos dan algo gratis, si nos regalan algo, que no seamos tan quisquillosos como para quejarnos de que no nos gusta o de que no es demasiado bueno. Un regalo es un regalo, y no se puede exigir mucho.

### 3.6. Lenguaje no verbal y entonación.

Ya hemos trabajado el lenguaje no verbal a propósito de a las expresiones faciales relacionadas con las emociones y los sentimientos. Sin embargo, a la hora de enseñar un idioma como el español no podemos olvidar una de sus características más peculiares, es decir el uso de la gestualidad; una gestualidad tan rica que, en casos extremos, puede incluso llegar a sustituir la comunicación verbal (en los niveles más altos sería interesante crear alguna actividad utilizando el *sketch* de Splunge<sup>19</sup>). Una tarea para casa, útil para que los alumnos se familiaricen con los gestos españoles, podría consistir en crear – individualmente o en pareja – unas fichas de gestos (más o menos complejas según el nivel) como en el ejemplo. Para ello, podrán tomar como base el DGE<sup>20</sup> y utilizar cualquier otro medio audio o

<sup>18</sup> Anexo 4

<sup>19</sup> Cfr.: <https://www.youtube.com/watch?v=IEGamVBeeOc>

<sup>20</sup> Diccionario de gestos españoles: <http://www.coloquial.es/es/diccionario-de-gestos-espanoles/>

video que les resulte de ayuda. Luego, en la clase, imitarán el gesto delante de los compañeros.

## Ejemplo

**Gesto DORMIR:**  
**¿Cómo se hace?, ¿para qué sirve?**



- \* Se juntan las dos palmas de las manos y se colocan a uno de los lados de la cara a la altura de la oreja, mientras se inclina levemente la cabeza hacia este mismo lado. En ocasiones se cierran también los ojos.  
Con este gesto se quiere imitar una almohada en la que se apoya la cabeza.
- \* Palabras y expresiones coloquiales asociadas:  
*Me estoy sobando*  
*Meterse al sobre*  
*Dormir como un lirón*  
*Dormir como un tronco*



**Gesto DORMIR:**  
**¿Cómo se hace?, ¿para qué sirve?**

Puede tener diferentes significados:

- \* Puede indicar que alguien está durmiendo.
- \* Se puede utilizar para preguntar si alguien está durmiendo.
- \* Puede ser una invitación para ir a la cama.

\* Onomatopeya relacionada con este gesto:  
**ZZZ...**



**Ejemplificación**





[Dormir Filmato.wmv](#)

Otro aspecto que habrá que trabajar en el aula será el de la prosodia, ya que los estudiantes con SA suelen tener dificultades con la entonación, el ritmo y la acentuación a la hora de hablar. Los manuales de E/LE suelen preocuparse muy poco de ello, mientras que sería útil para todos los alumnos ejercitarse con asiduidad sobre este punto.

Por lo tanto, se podrían aprovechar los últimos minutos de cada sesión para dedicarse, por ejemplo, a la lectura de algún tebeo (un género que en muchos indican como

adecuado a este fin por sus peculiaridades), y hacer de esta actividad una rutina, junto con los ejercicios de relajación que abren la clase.

## Conclusiones

La socialización de los alumnos con SA en el aula de ELE es indispensable porque, de lo contrario, sus dificultades pueden aumentar y su autoestima disminuir; de hecho, en contra de los prejuicios que a veces identifican este síndrome con la incapacidad de probar determinados sentimientos, sabemos que expresar sus emociones y estados de ánimo de manera “adecuada”, al fin de comunicar y entablar relaciones con los demás, es para estos alumnos una necesidad y es tan importante como para cualquier otro, sobre todo a la hora de enfrentarse a un nuevo idioma y a una nueva cultura. Como consecuencia, si el alumno no se siente bien consigo mismo, esto se reflejará en la calidad de su aprendizaje y en su rendimiento.

Por todo ello, lograr con éxito la buena socialización del alumno dependerá, por una parte, de qué métodos se utilicen, por otra de que se tenga en cuenta la diversidad en el aula, incluso la neurodiversidad, considerándola más bien como una condición existencial del ser humano, que como una condición patológica o una forma de déficit inferior a la norma.

En el caso específico, la efectividad del proceso de aprendizaje dependerá del conocimiento del síndrome, del patrón específico de puntos de fuerza, debilidades e intereses que distingue a cada individuo. Pero no debemos centrar demasiado la atención en lo que no "funciona", con mira a identificar respuestas específicas y adicionales para la compensación de las diferencias, más bien debemos identificar las barreras educativas que pueden obstaculizar el aprendizaje de todos los estudiantes (rigidez de los planes de estudio, formas tradicionales de enseñanza y aprendizaje, contextos y actitudes discriminatorias, lógicas de pensamiento inhabilitantes).

Hay que intervenir en los enfoques pedagógicos utilizados en el aula, en las estrategias didácticas, en las formas de evaluación, en la organización escolar y en las relaciones con lo extraescolar, esforzándose para construir un ambiente que fomente el aprendizaje de todos los estudiantes y que responda a la diversidad de los alumnos. En este sentido, una nueva conceptualización del SA es posible, y necesaria; una conceptualización que tome en cuenta no solo la diferencia individual, sino también la influencia social.

Por tanto, sería preferible utilizar un método de aprendizaje inclusivo y cooperativo, ya que parece el más adecuado para que los alumnos puedan superar sus dificultades, interactúen y sientan que están aprendiendo. Igualmente, deberán tenerse en cuenta los diferentes tipos de inteligencia existentes y ayudar a los estudiantes a mejorar o a mantener su autoestima y su autoimagen.

Por ello he creado actividades, la mayoría en parejas o en grupo, que potencien las habilidades sociales, ejercicios de relajación para disminuir el estrés ante exposiciones orales y actividades para mejorar y reforzar la autoestima de los alumnos. Respecto a los estudiantes con SA, debido a un problema de empatía y de conocimiento de las normas sociales más habituales, he creado actividades que enseñen la comprensión de gestos y fórmulas preestablecidas de la vida diaria. Su dificultad para inferir me ha llevado a crear actividades que traten de introducir al alumno en aspectos sociales muy comunes como pueden ser, por ejemplo, los dobles sentidos, los chistes, etc. en las que juegan un papel central la ironía y el lenguaje metafórico. Por último, la dificultad que presentan estos alumnos para expresar y reconocer sentimientos y emociones resulta ser el mayor obstáculo para su socialización, de modo que he preparado ejercicios que le enseñen a definir y distinguir los principales sentimientos que puede manifestar y encontrarse y a poder hablar sobre ellos en relación a contextos concretos.

Finalmente, la intención principal de este trabajo es concienciar a los docentes de ELE de una realidad minoritaria, con necesidades específicas que, con la justa atención, pueden conciliarse con las de los otros estudiantes y con el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua. Con este fin, se presentan algunas informaciones teóricas sobre el SA y se facilitan materiales e estrategias para poder hacer frente a problemas de socialización en el aula, aplicables en su mayoría a cualquier perfil de alumnado con ese tipo de obstáculos para el aprendizaje.

## Bibliografía

- Adams, C., Green, J., Gilchrist, A., & Cox, A. (2002). “Conversational behaviour of children with Asperger syndrome and conduct disorder”. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(5): 679-690.
- American Psychiatric Association (APA) (2002). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-IV-TR*. Barcelona: Masson.
- Andrés, V. de (2000). “La autoestima en el aula o la metamorfosis de las mariposas” *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Coord. J. Arnold, A. Valero. Madrid: Cambridge University Press. 105-120.
- Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. J. Arnold, A. Valero (Coords.). Madrid: Cambridge University Press.
- Arnold, J. (2006). “Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera” *Études de Linguistique Appliqué* (139) [en línea]. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca\\_Ele/antologia\\_didactica/claves/arnold.htm#npas](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm#npas) [Fecha consulta 06 Jul 2014].
- Arnold, J. y Douglas Brown, H. (2005-2006). “El aula de ELE: un espacio afectivo y efectivo” *Actas del Programa de Formación para el profesorado de Español como Lengua Extranjera*. Múnich: 256-283.
- Artigas, J. (1999). “El lenguaje en los trastornos autistas” *Rev Neurol* 28 (2): 118-123.
- Asperger, H. (1991). “‘Autistic psychopathy’ in childhood”. *Autism and Asperger syndrome*. Frith, U. (Coord.) New York, NY, US: Cambridge University Press. 37-92.
- Attwood, T. (2000). “Strategies for improving the social integration of children with Asperger syndrome” *Autism* 4(1): 85-100.
- Ayuda-Pascual, R., & Martos-Pérez, J. (2007). “Influencia de la percepción social de las emociones en el lenguaje formal de niños con síndrome de Asperger o autismo de alto funcionamiento” *Revista de Neurología*, 44(2): 57-59.
- Bados López, A. (2006). “Fobia social: naturaleza, evaluación y tratamiento”. Universitat de Barcelona: 1-122.
- Baron-Cohen, S. (2000). “Is Asperger syndrome/high-functioning autism necessarily a disability?” *Development and psychopathology* 12(03): 489-500 [en línea].

Disponible en: <http://www.larry-arnold.net/Neurodiversity/Mission/disability.htm>  
[Fecha consulta 17 Jul 2014].

- Baron-Cohen, S. (1988). “Social and pragmatic deficits in autism: Cognitive or affective?” *Journal of autism and developmental disorders* 18(3): 379-402.
- Baron-Cohen, S. (traducido por Chaparro, S.) (2010). *Autismo y síndrome de Asperger*. Madrid: Alianza Editorial.
- Baron-Cohen, S., A.M. Leslie y U. Frith (1985). “Does the autistic child have a ‘theory of mind?’” *Cognition* 21 (1): 37-46.
- Borreguero, P. M. (2004). *El Síndrome de Asperger: ¿excentricidad o discapacidad social?* Alianza.
- Capps, L., Kehres, J., & Sigman, M. (1998). “Conversational abilities among children with autism and children with developmental delays”. *Autism*, 2(4): 325-344.
- Cererols, R. (2011). *Descubrir el Asperger* [en línea]. Disponible en: <http://www.psicodiagnosis.es/downloads/asperger-espa.pdf> [Fecha consulta 06 Jul 2014].
- Corpas Arellano, M. D. (2012). "La enseñanza de una segunda lengua al alumnado adolescente con Síndrome de Asperger" *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. J. Navarro, M<sup>a</sup>.T<sup>a</sup> Fernández, F.J. Soto, y F. Tortosa (Coords.). Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo Web [en línea]. Disponible en: <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/mcorpas.pdf> [Fecha consulta 06 Jul 2014].
- Crandall, J. (2000). “El aprendizaje cooperativo de idiomas y los factores afectivos” *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. J. Arnold, A. Valero (Coords.). Madrid: Cambridge University Press. 243-261.
- de la Iglesia Gutiérrez, M., y Parra, J. S. O. (2007) *Autismo y síndrome de Asperger: trastornos del espectro autista de alto funcionamiento: guía para educadores y familiares*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial (CEPE).
- Deletrea, E., y Pérez, J. M. (2006). *El Síndrome de Asperger: otra forma de aprender*. Comunidad de Madrid: Dirección General de Promoción Educativa.
- DePape, A. M. R., Chen, A., Hall, G. B., & Trainor, L. J. (2012). “Use of prosody and information structure in high functioning adults with autism in relation to language ability”. *Frontiers in psychology* (3): 1-13.
- Dobbs, D. (2006). “A revealing reflection” *Scientific American Mind* 17 (2): 22-27.



- Eisenmajer, R., et al. (1996). “Comparison of clinical symptoms in autism and Asperger's disorder” *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* 35 (11): 1523-1531.
- Fonagy, P. y M. Target (1997). “Attachment and reflective function: Their role in self-organization”. *Development and psychopathology* 9 (04): 679-700.
- Frontera Sancho, M. (2007). “Funcionamiento cognitivo en síndrome de Asperger”. *Síndrome de Asperger: Aspectos discapacitantes y valoración*. España: Federación Asperger. 15-21.
- Gallese, V. y Goldman, A. (1998). “Mirror neurons and the simulation theory of mind-reading”. *Trends in cognitive sciences* 2(12): 493-501.
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples*. Paidós.
- Gillberg, C. y S. Ehlers (2011). “Síndrome di Asperger e persone con autism high-functioning: una rassegna della letteratura”. *Síndrome di Asperger e autismo high-functioning Diagnosi e interventi*. E. Schopler, G.B. Mesibov y L. Kuncz (Coords.). Trento: Erickson. 57-89.
- Johnson R. T. y Johnson, D. W. (1994). “An overview of cooperative learning” *Creativity and Collaborative Learning*. J. Thousand, A. Villa and A. Nevin (Coords.). Baltimore: Brookes Press [en línea]. Disponible en: [http://teachers.henrico.k12.va.us/staffdev/mcdonald\\_j/downloads/21st/comm/BenefitsOfCL/OverviewOfCoopLrng\\_Benefits.html](http://teachers.henrico.k12.va.us/staffdev/mcdonald_j/downloads/21st/comm/BenefitsOfCL/OverviewOfCoopLrng_Benefits.html) [Fecha consulta 08 Jul 2014].
- Johnson, R. T.; Johnson, D. W. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós [en línea]. Disponible en: <http://ecaths1.s3.amazonaws.com/psicoed/116392798.El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf> [Fecha consulta 08 Jul 2014].
- Joseph, R. M., Tager-Flusberg, H., & Lord, C. (2002). “Cognitive profiles and social-communicative functioning in children with autism spectrum disorder”. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(6): 807-821.
- Kanner, L. (1943). “Autistic disturbances of affective contact” *Nervous child* 2 (3): 217-250. [en línea]. Disponible en: [http://neurodiversity.com/library\\_kanner\\_1943.pdf](http://neurodiversity.com/library_kanner_1943.pdf) [Fecha consulta 06 Jul 2014].
- Koning, C., & Magill-Evans, J. (2001). “Social and language skills in adolescent boys with Asperger syndrome”. *Autism*, 5(1): 23-36.

- Martin, I. y McDonald, S. (2003). “Weak coherence, no theory of mind, or executive dysfunction? Solving the puzzle of pragmatic language disorders” *Brain and language*, 85(3): 451-466.
- Martos Pérez, J. (2007). “¿Cómo y en qué medida el lenguaje de las personas con síndrome de Asperger puede ser discapacitante?”. *Síndrome de Asperger: Aspectos discapacitantes y valoración*. España: Federación Asperger. 7-14.
- Mayes Dickerson, S., Calhoun, S. L. y Crites D. L. (2001). “Does DSM-IV Asperger's disorder exist?” *Journal of Abnormal child psychology*, 29 (3): 263-271.
- Moreno, S., & O'Neal, C. (2002). “Tips for Teaching High-Functioning People with Autism”: [en línea]. Disponible en: [http://www.bbbautism.com/pdf/article\\_41\\_tips\\_for\\_teaching\\_ppl\\_with\\_HFA.pdf](http://www.bbbautism.com/pdf/article_41_tips_for_teaching_ppl_with_HFA.pdf) [Fecha consulta 18 Jul 2014].
- Olivares, J. (2009). “Evaluación y tratamiento de la fobia social en población infanto-juvenil de los países de habla española y portuguesa”. *Anuario de psicología* 40 (1): 7-21.
- Paul, R., Orlovski, S. M., Marcinko, H. C., & Volkmar, F. (2009). “Conversational behaviors in youth with high-functioning ASD and Asperger syndrome”. *Journal of autism and developmental disorders*, 39(1): 115-125.
- Pons, V. (2013). “Las inteligencias múltiples en los manuales de ELE”, *MarcoELE* 16: 1-53.
- Rinvolucrí, M. (2000). “El ejercicio humanístico” *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Coord. J. Arnold, A. Valero. Madrid: Cambridge University Press. 213-228.
- Rodríguez Rubio, R. (2012): “La diversidad en el aula: hacia una enseñanza diferenciada”. *Revista Mosaico* 30: 11-18 [en línea]. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/belgica/dms/consejerias-exteriores/belgica/publicaciones/Mosaico/Mosaico-30/Mosaico%2030.pdf> [Fecha consulta 08 Jul 2014].
- Rogers, K., Dziobek, I., Hassenstab, J., Wolf, O. T., & Convit, A. (2007). “Who Cares? Revisiting Empathy in Asperger Syndrome”. *J Autism Dev Disord* 37: 709-715.
- Ruggeri, S. (2010). “The experience of humour in Asperger’s syndrome” [en línea]. Disponible en:

[http://wlv.openrepository.com/wlv/bitstream/2436/113716/1/Ruggeri\\_DCounsPsych%20thesis.pdf](http://wlv.openrepository.com/wlv/bitstream/2436/113716/1/Ruggeri_DCounsPsych%20thesis.pdf) [Fecha consulta 03 Ag 2014]

- Sánchez, L. P., y Llera, J. B. (2006). “Dos décadas de «Inteligencias Múltiples»: Implicaciones para la psicología de la educación”. *Papeles del psicólogo* 27(3): 147-164. [en línea] Disponible en: <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1372.pdf> [Fecha consulta 09 Jul 2014].
- Schopler, E., Mesibov, G.B. y Kuncze, L. (Coords.) (2011). *Sindrome di Asperger e autismo high-functioning Diagnosi e interventi*. Trento: Erickson.
- Smith Myles, B., Adreon D. y Gilitz, D. (traducido por Amat, C.) “Estrategias simples que funcionan. Consejos que ayudan para todos los educadores de estudiantes con síndrome de Asperger, autismo de alto funcionamiento, y discapacidades relacionadas” [en línea] Disponible en: <http://espectroautista.info/ficheros/publicaciones/estrategias-simples-que-funcionan.pdf> [Fecha consulta 17 Jul 2014].
- Tager-Flusberg, H. (2000). "Understanding the language and communicative impairments in autism." *International Review of Research in Mental Retardation* 23: 185-205.
- Williams, K. (1995). “Understanding the Student with Asperger Syndrome Guidelines for Teachers” *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities* 10(2): 9-16.
- Wing, L. (2011). “La storia della sindrome di Asperger”. *Sindrome di Asperger e autismo high-functioning Diagnosi e interventi*. E. Schopler, G.B. Mesibov y L. Kuncze (Coords.). Trento: Erickson. 17-36.
- Wing, L. y J. Gould (1979). “Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification” *Journal of autism and developmental disorders* 9 (1): 11-29.

## ANEXOS

### 1

#### EL SOL

(Gloria Fuertes)

El sol se despierta  
entre la montañas,  
abre bien los ojos,  
se lava la cara  
y alumbra los campos  
con su luz tan blanca.  
La cigarra canta,  
despierta el cuclillo,  
y se oye a lo lejos  
el cri cri del grillo.

#### LA MARIPOSA

(Federico García Lorca)

Mariposa del aire  
¡que hermosa eres!  
Mariposa del aire  
dorada y verde.  
Luz de candil...  
Mariposa del aire,  
quédate ahí, ahí, ahí.  
No te quieres parar,  
pararte no quieres...  
Mariposa del aire,  
dorada y verde.  
Luz de candil...  
Mariposa del aire,  
quédate ahí, ahí, ahí.  
quédate ahí.  
Mariposa ¿estás ahí?

#### LLUEVE SOBRE EL CAMPO VERDE

(Juan Ramón Jiménez)

Llueve sobre el campo verde...  
¡Qué paz! El agua se abre  
y la hierba de noviembre  
es de pálidos diamantes.

Se apaga el sol; de la choza  
de la huerta se ve el valle  
más verde, más oloroso,  
más idílico que antes.  
Llueve; los álamos blancos  
se ennegrecen; los pinares  
se alejan; todo está gris  
melancólico y fragante.

Y en el ocaso doliente  
surgen vagas claridades  
malvas, rosas, amarillas,  
de sedas y de cristales...

¡Oh la lluvia sobre el campo  
verde! ¡Qué paz! En el aire  
vienen aromas mojados  
de violetas otoñales.

#### QUEDA PROIBIDO

(Alfredo Cuervo Barrero)

¿Qué es lo verdaderamente importante?,  
busco en mi interior la respuesta,  
y me es tan difícil de encontrar.  
Falsas ideas invaden mi mente,  
acostumbrada a enmascarar lo que no  
entiende,  
aturdida en un mundo de irreales ilusiones,  
donde la vanidad, el miedo, la riqueza,  
la violencia, el odio, la indiferencia,  
se convierten en adorados héroes,  
¡no me extraña que exista tanta confusión,  
tanta lejanía de todo, tanta desilusión!  
Me preguntas cómo se puede ser feliz,  
cómo entre tanta mentira puede uno  
convivir,  
cada cual es quien se tiene que responder,  
aunque para mí, aquí, ahora y para  
siempre:  
Queda prohibido llorar sin aprender,  
levantarme un día sin saber qué hacer,  
tener miedo a mis recuerdos,

## ANEXOS

sentirme sólo alguna vez.  
Queda prohibido no sonreír a los problemas,  
no luchar por lo que quiero,  
abandonarlo todo por tener miedo,  
no convertir en realidad mis sueños.  
Queda prohibido no demostrarte mi amor,  
hacer que pagues mis dudas y mi mal humor,  
inventarme cosas que nunca ocurrieron,  
recordarte sólo cuando no te tengo.  
Queda prohibido dejar a mis amigos,  
no intentar comprender lo que vivimos,  
llamarles sólo cuando los necesito,  
no ver que también nosotros somos distintos.  
Queda prohibido no ser yo ante la gente,  
fingir ante las personas que no me importan,  
hacerme el gracioso con tal de que me recuerden,  
olvidar a todos aquellos que me quieren.  
Queda prohibido no hacer las cosas por mí mismo,  
no creer en mi dios y hallar mi destino,  
tener miedo a la vida y a sus castigos,  
no vivir cada día como si fuera un último suspiro.  
Queda prohibido echarte de menos sin alegrarme,  
odiar los momentos que me hicieron quererte,  
todo porque nuestros caminos han dejado de abrazarse,  
olvidar nuestro pasado y pagarlo con nuestro presente.  
Queda prohibido no intentar comprender a las personas,  
pensar que sus vidas valen más que la mía,  
no saber que cada uno tiene su camino y su dicha,

sentir que con su falta el mundo se termina.  
Queda prohibido no crear mi historia,  
dejar de dar las gracias a mi familia por mi vida,  
no tener un momento para la gente que me necesita,  
no comprender que lo que la vida nos da,  
también nos lo quita.

2

**Tus amigos se han olvidado de felicitarte por tu cumpleaños.**

**Hay un programa de televisión que te hace reír y hoy has ido a verlo en directo.**

**No te gusta el mar, pero tus padres deciden que iréis de vacaciones a una playa de Mallorca.**

**Te lo estás pasando muy bien de vacaciones, pero de repente empieza a llover todos los días.**

**Tus amigos te han preparado una fiesta sorpresa para tu cumpleaños.**

**Es la primera vez que viajas en avión**

**A tus padres les ha tocado la lotería y te han comprado un coche.**

**Has visto una película de miedo y no puedes dormir.**

**Hay un chico/a que te gusta y siempre te lo/la encuentras de camino a clase.**

**Tu hermano/a está escuchando música y no te deja estudiar.**

**En dos días te vas a Estados Unidos. Siempre has querido ir.**

**Tu hermano te prometió que te acompañaría a un concierto, pero después te ha dicho que no iría.**

## 3

**¿Eres una persona tímida? o por el contrario ¿Eres más extrovertido?. Para salir de dudas, es necesario entender y definir tu propia personalidad y para ello ¡no hay que irse muy lejos!**

Situate delante del espejo, y analiza cada parte de tu rostro, ya sabes que la cara es el espejo del alma, así que conocer cada una de sus partes, puede ayudarte a descubrir como es realmente tu personalidad.

### Según la forma de tu rostro

Para empezar, es muy importante conocer cómo es la forma de nuestra cara, aunque a veces es difícil descubrirlo. Un buen truco es mirarse en el espejo y trazar en un papel las líneas que componen la forma de nuestra cara, de esa forma descubriremos más fácilmente a cual de las categorías pertenecemos.



**Si tu cara es redonda** se descubre que eres una persona con mucha iniciativa sobretodo a la hora de comenzar nuevos proyectos. Además en el momento en el que los empiezas, eres capaz de adaptarte a ellos con facilidad.

Sueles evitar los problemas, y por ello tienes una especie de dodn para alejar todas las discusiones de tu vida.

**Si tu cara es ovalada** se podría decir que eres una persona muy soñadora, con mucha imaginación, y que te sueles decantar por labores relacionadas con la creatividad.

**Si tu cara es cuadrada** es una de las caras más fáciles de reconocer, ya que se compone por unas líneas bastante marcadas.

Se puede decir que eres una persona muy optimista, pero a su vez sueles utilizar la lógica a la hora de tomar decisiones. Posees una gran habilidad para llevar el mando y por lo tanto te resulta fácil organizarte en tus actividades y proyectos.

Si tu cara es rectangular ¡enhorabuena! porque eres alguien con mucha confianza en ti mismo, algo que a muchas personas les encantaría tener. Además sueles cumplir tu palabra y eres una persona muy leal, algo que te convierte en el buen amigo a quien todo el mundo busca en todo momento.

Si tu cara tiene forma de triángulo eres una persona muy intuitiva, que percibes las cosas con mucha facilidad y además eres capaz de reaccionar a ellas con una gran rapidez mental.

Sueles realizar las cosas mucha delicadeza y además posees un gran poder de atracción.

## Según la forma y tamaño de tus ojos

Los ojos dicen mucho de nosotros, a través de ellos transmitimos nuestras verdaderas emociones. Por decirlo de alguna manera son el reflejo de nuestros propios sentimientos. Así pues los podemos estudiar desde distintas perspectivas, dependiendo de su tamaño y forma.



En el primer sentido podemos decir que aquellas personas que tienen los ojos pequeños son personas activas e inteligentes, mientras que quienes los tienen más grandes son personas sinceras, soñadoras, comodonas y egoístas.

Teniendo en cuenta la forma de los ojos, podríamos dividirlos en distintas categorías. Encontraríamos los ojos almendrados, que se encuentran en las personas sensibles y que se sienten muy afectadas en el momento en el que no se sienten aceptadas por el resto. Son personas muy fieles.

Cuando los ojos están caídos son muy emotivos y presentan un poco de tristeza, son personas que esperan aceptación, honestidad y verdad en el resto de personas.

Los ojos con forma oriental representan una gran capacidad de percepción mientras que los más redondeados indican mucha vitalidad, pero algo de lentitud.

Por su parte los ojos hundidos denotan sentido crítico, inteligencia y carácter retraído, mientras que los que presentan ojos saltones suelen ser personas más receptivas aunque más violentas e irascibles.

Otra de las partes del ojo que hay que tener en cuenta es su iris. Los estudios determinan que las personas que tienen un iris más grande, tienden a mostrar más sus emociones, mientras que los que lo tienen más pequeño tienden a ocultarlas.

## Según la forma y tamaño de nuestra nariz

Muchos dicen que la nariz es un rasgo de fuerza y personalidad, y nunca mejor dicho, ya que gracias a ella podemos conocer algunos rasgos de nosotros mismos.





Teniendo en cuenta el tamaño podemos ver que aquellos que tienen la **nariz más pequeña** son personas que disfrutan de la vida y que no hacen de pequeñas cosas, grandes problemas, mientras que aquellos que la tienen más amplia reflejan mayor autoritarismo y determinación.

En cuanto a formas, la **nariz respingada** es sinónimo de nobleza. Son personas que tienen mucho respeto hacia las relaciones de pareja y que se enfrentan a los problemas con mucha fuerza interior.

Por otra parte aquellos que tienen las **narices largas y acabadas en punta** son personas con determinación y que hacen las cosas tal y como las dicen.

Las **narices aguileñas** significan sensualidad. Las personas con este tipo de nariz son personas que poseen gran erotismo y sensualidad. En cuanto a su personalidad son personas directas y francas.

En cuanto a las narices completamente rectas, pertenecen a personas que trabajan de manera ordenada; por otra parte aquellos que presentan una nariz más respingada son personas que conectan sus sentimientos con su trabajo y que les gusta ayudar a la gente de manera espontánea y por último aquellas narices más arqueadas pertenecen a personas que tienen la necesidad de trabajar de manera creativa.

## La forma de la boca

Los labios de las personas son capaces de hablarnos incluso estando en silencio, ya que con su forma nos pueden explicar como somos personalmente.

Los **labios más delgados** presentan claridad en su forma de pensar y de expresarse, mientras que los **gruesos** representan mayor organización además estas personas son mejores para iniciar conversaciones que quienes tienen sus labios más finos.

Aquellos que tienen el labio superior más delgado, suelen ser personas que hablan menos y si presentan un labio inferior grueso suelen ser personas muy generosas. Mientras que los que tienen un labio inferior delgado no son personas tan espléndidas.

Aquellas personas que presentan unos **labios grandes** suelen ser personas de poca delicadeza, avaras y sensuales.

**¡De perdidos al río!**

FROM THE LOST  
TO THE RIVER



▶ A TRUTH AS A TEMPLE ◀



**¡Abril aguas mil!**

April waters thousands

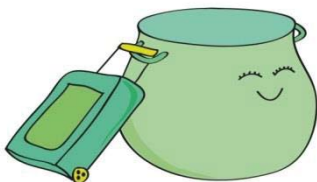


▶ A TRUTH AS A TEMPLE ◀



**¡Se me va la olla!**

MY POT



GOES AWAY

▶ A TRUTH AS A TEMPLE ◀



**¡No te vayas por los cerros de Úbeda!**

Don't go for the hills of Úbeda



▶ A TRUTH AS A TEMPLE ◀



**Tirar la casa por la ventana**

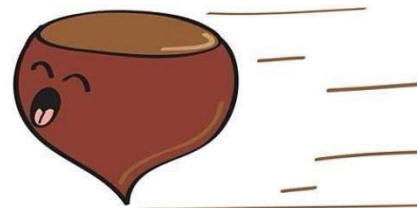


THROW THE-HOUSE BY THE WINDOW

Josemi

**¡A toda castaña!**

TO ALL CHESTNUT



▶ A TRUTH AS A TEMPLE ◀

