

## Fundamentos teórico-prácticos en torno a la inclusión del alumnado con discapacidad intelectual en el aula de lengua extranjera

*Theoretical and practical principles about the inclusive education of pupils with mild intellectual disabilities in the foreign language classroom*

**Leopoldo Medina Sánchez**

Universidad de Granada

**Cristina Pérez Valverde**

Universidad de Granada

**ONOMÁZEIN** | Número especial VI – Investigación en enseñanza de lenguas desde una perspectiva global: 64-83

DOI: 10.7764/onomazein.ne6.04

ISSN: 0718-5758



**Leopoldo Medina Sánchez:** Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad de Granada

| E-mail: leoms@ugr.es

**Cristina Pérez Valverde:** Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad de Granada

| E-mail: mcperez@ugr.es

Fecha de recepción: 7 de julio de 2018

Fecha de aceptación: 3 de noviembre de 2019

## Resumen

El objetivo de este estudio es proporcionar una revisión teórico-práctica de la literatura referente al alumnado con discapacidad intelectual que aprende una lengua extranjera con el fin de ofrecer a los docentes de lenguas caminos para alcanzar una educación inclusiva de calidad y equitativa. Para ello, hemos realizado un análisis exhaustivo de las investigaciones y propuestas metodológicas más beneficiosas y actuales que se han llevado a cabo. De la misma manera, ponemos de relieve cómo el aprendizaje de idiomas contribuye no solo a una mejora académica, sino también a la inclusión sociocultural. Los estudios revisados incluyen tanto estudios de caso como programas de intervención específicos y propuestas pedagógicas. Los principales resultados ponen de relieve que los materiales didácticos empleados con este tipo de alumnado no son adecuados para el aprendizaje de idiomas. Paralelamente, estudios desarrollados en contextos bilingües arrojan resultados bastante sorprendentes: algunas personas con discapacidad intelectual pueden manifestar habilidades lingüísticas extraordinarias. Asimismo, el contexto canadiense aporta datos sugerentes gracias a la actuación de una docente bajo los principios de la inclusión generativa y el uso de una metodología basada en el diseño universal para el aprendizaje (DUA).

**Palabras clave:** aprendizaje de idiomas; discapacidad intelectual; revisión de la literatura; lengua extranjera.

## Abstract

The purpose of this paper is to provide a theoretical and practical framework focused on students with intellectual disability who learn a foreign language with the purpose of suggesting directions to language teachers to achieve a quality and fair inclusive education. To this end, we have conducted an exhaustive analysis of current research and methodological proposals. Furthermore, we highlight the fact that language learning helps improve the students' academic achievements while fostering sociocultural inclusion. The literature reviewed includes case studies and methodological proposals. The results reveal that the teaching materials used with these students are not suitable for their learning styles. However, research conducted in bilingual contexts produces quite remarkable results. Thus, some children with intellectual disability demonstrate extraordinary linguistic abilities. Likewise, the Canadian context provides stimulating data, due to the performance of a female teacher under the generative inclusion principles and the practice of a methodology based on the Universal Design for Learning (UDL).

**Keywords:** language learning; intellectual disability; literature review; foreign language.

## 1. Introducción

Los docentes de lenguas señalan una serie de obstáculos que dificultan su acción inclusiva de manera cotidiana. Entre ellos destacan la organización y cultura escolar, especialmente las ratios elevadas de alumnado, las restricciones y dificultades en cuanto a acceso, creación y modificación de materiales didácticos, la escasez de disponibilidad de herramientas TIC, insuficiente coordinación con los equipos docente, de orientación y directivo, así como la escasa comunicación con las familias y la falta de conocimiento teórico-práctico. Sobre este último aspecto, las investigaciones e informes, tanto de ámbito nacional como internacional, hacen referencia a dificultades relacionadas con la falta de formación y conocimiento insuficiente por parte del profesorado de LE en educación especial, pedagogía en general, psicología y didáctica (European Commission, 2005; Viskari, 2005; McColl, 2005; Sánchez Palomino, 2007; Abrams, 2008; Hendry, 2009; Gallego Ortega y Rodríguez Fuentes, 2012; Verdugo Alonso y Rodríguez Aguilera, 2012; Arnett, 2013; Mroz, 2014; Nijakowska, 2014; Medina-Sánchez, 2016; Russak, 2016; Medina-García, 2017; Medina-Sánchez y Pérez-Valverde, 2017).

La escasez de recursos y materiales a la que hacemos referencia es el resultado en parte de pensar que no son necesarios, puesto que todavía existe la percepción de que el aprendizaje de una lengua extranjera solo encaja con un determinado perfil de alumnado: capaz en cuanto a aptitud y a nivel actitudinal, con buen rendimiento y destinado a tener éxito académico (Arnett, 2013). Además, los informes internacionales reflejan una despreocupación globalizada en torno al aprendizaje de lenguas extranjeras por parte del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE). Un ejemplo de ello es el *Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2017* (EACEA/Eurydice, 2017), un informe europeo que recoge el estado del aprendizaje de idiomas, la formación y cualificación del profesorado, así como de los programas educativos para la enseñanza de idiomas. Sin embargo, este informe no hace mención alguna del alumnado con NEE, ni analiza el estado de la formación actual del profesorado de lengua extranjera que atiende las necesidades socioeducativas de este grupo de alumnas y alumnos.

Por consiguiente, los fundamentos teórico-prácticos que a continuación indicamos tienen por objeto poner de relieve la realidad educativa que experimenta el alumnado con discapacidad intelectual en las aulas de lenguas extranjeras aportando luz a través de una revisión bibliográfica actual y multidimensional enfocada en los aspectos positivos del aprendizaje de lenguas para este colectivo, independientemente de la lengua extranjera meta o (dis)capacidades que presenten.

## 2. Alumnado con discapacidad intelectual y beneficios fundamentales del aprendizaje de lenguas extranjeras

## 2.1. Definición y necesidades de las personas con discapacidad intelectual

La American Psychiatric Association en la quinta edición del manual *DSM-5* (2013) define la discapacidad intelectual (o trastorno del desarrollo intelectual) como “un trastorno que comienza durante el período de desarrollo y que incluye limitaciones del funcionamiento intelectual como también del comportamiento adaptativo en los dominios conceptual, social y práctico” (American Psychiatric Association, 2013: 17). Las personas con discapacidad intelectual presentan, por una parte, deficiencias de las funciones intelectuales, como el razonamiento, la resolución de problemas, la planificación, el pensamiento abstracto, el juicio, el aprendizaje académico y el aprendizaje a partir de la experiencia, confirmados mediante la evaluación clínica y pruebas de inteligencia estandarizadas individualizadas. Por otra parte, se unen a las deficiencias descritas aquellas que derivan del comportamiento adaptativo. Estas ocasionan un fracaso del cumplimiento de los estándares de desarrollo y socioculturales para la autonomía personal y la responsabilidad social. Sin apoyo continuo, las deficiencias adaptativas limitan el funcionamiento en una o más actividades de la vida cotidiana como la comunicación, la participación social y la vida independiente en múltiples entornos tales como el hogar, la escuela, el trabajo y la comunidad.

## 2.2. Beneficios fundamentales del aprendizaje de idiomas

El aprendizaje de un idioma a menudo presenta diversos beneficios para todo el alumnado (Reagan y Osborn, 2002), incluyendo a aquel con dificultades de aprendizaje, independientemente de su origen (McColl, 2000; European Commission, 2005; Sparks, 2009; Hendry, 2009; Wight, 2015). Entre los beneficios que derivan del aprendizaje de lenguas extranjeras, la literatura existente ha indicado, de manera general, que en el aspecto (meta)cognitivo aprender una LE contribuye, por un lado, al desarrollo de la conciencia y reflexión sobre la lengua materna (Le Pichon y otros, 2010; Vygotsky, 1962; McColl, 2013) y, por otro lado, conlleva mejoras en lo que respecta al pensamiento crítico, memoria, creatividad, disciplina mental y funciones ejecutivas (Reagan y Osborn, 2002; Barac y Bialystok, 2012; Morales, Calvo y Bialystok, 2013). De igual forma, en el aspecto sociocultural y socioafectivo la clase de LE se convierte en un lugar propicio para entablar diálogos en cuanto a aceptación y tolerancia entre personas y culturas respetando y valorando positivamente las diferencias existentes de diversa índole. En este sentido se favorece igualmente el conocimiento crítico del lenguaje y la resolución de problemas (Reagan y Osborn, 2002; Joy y Murphy, 2012; McColl, 2013; Mohammadian, 2016).

Conjuntamente, algunas autoras y autores defienden que el alumnado, sin importar el tipo de dificultad de aprendizaje que presente, puede alcanzar resultados similares a los de sus compañeros con los apoyos pedagógicos adecuados (Kleinert y otros, 2007). Paralelamente, varias investigaciones llevadas a cabo a lo largo de programas de intervención con niños y niñas de entre 4 y 12 años con dificultades cognitivas y del lenguaje, procedentes algunos

de ellos de minorías étnicas en contextos de inmersión como Australia, Canadá y Estados Unidos, ponen de manifiesto los numerosos beneficios obtenidos en cuanto al rendimiento académico y a la inclusión sociocultural de este alumnado (Bruck, 1978, 1982; Cummins, 1984; Genesee, 2007; Paradis, Genesee y Crago, 2011; Joy y Murphy, 2012).

Llegados a este punto, comienzan a surgir los interrogantes en cuanto a la verdadera realidad educativa en torno a la enseñanza de lenguas extranjeras. En este sentido, debemos considerar el hecho de que en el contexto educativo español aún no disponemos de información suficiente que confirme que las necesidades socioeducativas del alumnado con discapacidad intelectual están siendo atendidas de manera adecuada en las aulas de idiomas de los centros escolares públicos (Medina-Sánchez y Pérez-Valverde, 2017). Por lo tanto, sigue siendo necesario elaborar estudios e implementar propuestas sobre la enseñanza de lenguas a las alumnas y alumnos con discapacidad intelectual, de forma que puedan salir a la luz las necesidades reales en materia de formación y dotación de recursos. Entonces, es probable que los datos de las investigaciones y propuestas metodológicas que vamos a describir puedan ser transferidos a otros contextos de características similares, contribuyendo a esclarecer, o al menos facilitando, acercamientos a una realidad mayor.

### **3. Investigaciones sobre el alumnado con discapacidad intelectual en el aula de lenguas extranjeras**

Uno de los grandes debates en el ámbito internacional ha sido aquel que gira en torno a la cuestión acerca de si es adecuado o no el aprendizaje de una LE para el alumnado con discapacidad intelectual y/o dificultades de aprendizaje (McColl, 2013). Para responder a esta pregunta diversos estudios llevados a cabo en un contexto internacional se han centrado en conocer qué sucede en las aulas de LE que incluyen a este tipo de alumnado abordando las distintas actuaciones del profesorado, así como sus creencias y actitudes. Igualmente se han recogido las perspectivas del alumnado y de algunos padres y madres en los que se han focalizado los determinados programas de intervención y estudios de caso.

#### **3.1. Capacidad para aprender una lengua extranjera en contextos de inmersión**

##### **3.1.1. Bilingüismo**

En lo que respecta a ambientes en donde conviven dos o más lenguas de manera natural y multicultural, hallamos algunas investigaciones sobre el alumnado con discapacidad intelectual (derivada principalmente de síndrome de Down) realizadas con personas de diversas edades (O'Connor y Hermelin, 1991; Vallar y Papagno, 1993; Smith y Tsimpli, 1995; Toppelberg, Snow y Flusberg, 1999; Rondal, 1984, 1995, 1997, 2000; Kay-Raining Bird, 2005; Paradis, Genesee y Crago, 2011).

Estimamos conveniente en este punto hacer una breve referencia a las investigaciones de Rondal (1995, 2000), que ponen de relieve la dificultad que presenta la generalización de los resultados de los distintos estudios debido a las diferencias interindividuales que pueden darse entre personas con discapacidad intelectual. Dichas diferencias obedecen tanto al contexto sociocultural como a la etiología e historia médica, entre otros factores, y pueden darse tanto en el aprendizaje de la lengua materna como en el de una segunda o tercera. Esto nos remite a la idea de que cualquier decisión que se tome en el ámbito educativo con respecto al aprendizaje de una lengua por parte del alumnado con discapacidad intelectual debe tener muy en cuenta el contexto y las características en cuanto a capacidades y ritmos de aprendizaje, así como los intereses de cada alumna o alumno. Varios expertos y expertas sostienen que no existe información suficiente acerca de la influencia de los contextos multilingües en el éxito o fracaso del aprendizaje de uno o varios idiomas por parte del alumnado con discapacidad intelectual (Kay-Raining Bird, 2005). En este sentido, Rondal (2000) afirma que algunas personas con discapacidad intelectual son capaces de aprender una lengua extranjera independientemente del contexto, pero subraya que aún no disponemos de información suficiente. No obstante, Rondal (ibídem) remite a dos estudios de casos de personas con discapacidad intelectual que manifiestan habilidades lingüísticas sorprendentes.

El primer caso, cuya investigación fue realizada por Vallar y Papagno (1993), es el de FF, pseudónimo con el que se hace referencia a una mujer italiana de 23 años en el momento en que tuvo lugar el estudio. FF presentaba síndrome de Down y un cociente intelectual de 71. FF demostró una buena adquisición del italiano, su lengua materna, y en menor grado vocabulario y morfosintaxis a nivel oral en inglés y francés. Sin embargo, su capacidad receptiva no fue evaluada en ninguna de las lenguas anteriormente aludidas. Pese a esto, FF mostró una articulación adecuada en los tres idiomas con algún episodio de tartamudez ocasional. FF aprendió inglés en una base militar de Bélgica en la que trabajaba su padre y donde convivía con su hermanastra, con la que únicamente podía comunicarse en inglés, puesto que era británica. Así, de acuerdo con el informe de Vallar y Papagno (1993), FF era capaz de mantener una conversación con hablantes ingleses, también por teléfono, así como seguir un programa de televisión o película en inglés. Su francés era menos fluido, pero lo practicaba utilizando radiocasetes. FF vivía con sus progenitores y trabajaba a tiempo completo en una agencia de publicidad italiana.

El segundo caso fue reportado por O'Connor y Hermelin (1991) en un primer momento y posteriormente por Smith y Tsimpli (1995). Trata sobre un varón, conocido con el pseudónimo de Christopher, de 29 años en el momento del último estudio. Christopher tenía discapacidad intelectual leve por causa de una hidrocefalia. El cociente intelectual de Christopher era de 67. Sus habilidades en inglés se situaban en la media, incluyendo una capacidad buena para detectar errores morfosintácticos. Pero lo que más llamó la atención de los investigadores fue el hecho de que demostrara gran habilidad para traducir al inglés desde 13 lenguas distintas (francés, alemán, español, danés, holandés, finés, ruso, griego, hindi, noruego, polaco,

portugués y galés). Según los informes neurológicos, la coordinación motora de Christopher estaba afectada severamente. Llegaba a manifestar apraxia, acompañada de un defecto menor del habla. Cuando tenía 3 años comenzó a manifestar un interés por el lenguaje que le acompañaría hasta el momento de la realización de los estudios. Igualmente, Christopher empezó a leer a una edad temprana. Su interés por los idiomas comenzó a la edad de 6-7 años. La habilidad léxica de Christopher para los idiomas a los que ha estado expuesto estaba por encima de la media, como demostró en el *Peabody Picture Vocabulary Test* (Dunn, 1981). Sus principales fortalezas residen en el aprendizaje de nuevas palabras en la LE y en extraer paradigmas morfológicos para tratar las variantes en cuanto a inflexión de dichas palabras. Sus debilidades venían representadas a menudo por sus errores sintácticos en la formación de oraciones y párrafos.

### 3.1.2. Aprendizaje del francés lengua extranjera

En las líneas que siguen recopilamos una serie de investigaciones muy relevantes centradas en la descripción de la implementación en Canadá de programas de intervención específicos de inmersión en la lengua francesa para el alumnado con necesidades educativas especiales, principalmente en la etapa de educación primaria (Genesee 1976a, 1976b; Bruck, 1978, 1982; Cummins, 1979a, 1979b; Rousseau, 1999; Joy y Murphy, 2012).

Este corpus de investigación defiende en general la capacidad del alumnado con NEE para aprender el francés como segunda lengua y la adecuación del programa de inmersión en francés existente en Canadá para el alumnado que presenta tanto discapacidad intelectual como otras dificultades de aprendizaje.

La mayoría de autoras y autores coinciden en que los participantes de sus respectivas investigaciones no mostraron problemas mayores que aquellos estudiantes con discapacidad intelectual y/o dificultades de aprendizaje escolarizados únicamente en el programa de enseñanza en lengua materna (inglés). Es más, sostienen que no existen evidencias suficientes para argumentar que el alumnado con discapacidad intelectual y otras dificultades no pueda aprender francés y que los programas de inmersión de francés son un contexto deseable para el alumnado con una amplia diversidad de capacidades y habilidades porque ofrecen un mayor y mejor *input* de la LE (calidad y cantidad), además de que permiten una mayor variedad de formas en que los estudiantes pueden interactuar y comunicar, lo que repercute positivamente sobre las habilidades sociales del alumnado.

Cabe destacar, dentro de este grupo de investigadores, la figura de Genesee (1976a), cuyo estudio fue uno de los primeros en considerar el papel de la inteligencia en las habilidades lingüísticas del alumnado en el programa de inmersión de francés. En él se demostró que no existe una diferencia significativa entre las habilidades comunicativas orales de niños con un cociente intelectual medio y las de aquellos con un cociente intelectual por debajo de

la media en las primeras etapas de inmersión en el francés. Este estudio ha sido empleado como punto de partida para afirmar que la capacidad intelectual no parece ser un factor clave en el aprendizaje de una segunda lengua. No obstante, posteriormente, otros estudios han demostrado que la aptitud para el lenguaje —definida como la facilidad para manipular el lenguaje— explica por qué a algunos estudiantes se les da bien el aprendizaje del lenguaje y a otros no (Ranta, 2002).

Ante el debate suscitado sobre si es adecuado el aprendizaje de LE para el alumnado con necesidades educativas especiales, años más tarde, Genesee (2007) hizo referencia a dos cuestiones clave, una desde un punto de vista ético y la otra desde un punto de vista legal. Respecto a la primera, argumenta que el hecho de excluirlos de la clase de francés, pese a que su organización e implantación no fuera la adecuada para el colectivo de alumnos referido, sería incumplir con un derecho humano fundamental, ya que no existen pruebas suficientes para demostrar la inconveniencia del aprendizaje de una segunda lengua para este alumnado. En cuanto a la segunda cuestión, sostiene que la ausencia de apoyos para responder a las necesidades educativas de este colectivo dentro y fuera del aula de LE constituye un asunto fuera del límite de la legalidad.

Katy Arnett (2003) llevó a cabo un estudio de caso en que se centró en conocer cómo una profesora de educación secundaria de francés, a la que se refiere con el pseudónimo de Claire, trabajaba para responder a las necesidades de una clase con un alumnado muy diverso cuya edad fluctuaba entre los 14-15 años. Según los informes, 17 de 27 alumnas y alumnos requerían apoyo individualizado debido a su condición de alumnado con NEE o porque presentaban otro tipo de dificultades de aprendizaje. El objetivo fue identificar las diferentes estrategias y apoyos empleados para atender a las necesidades de todas sus alumnas y alumnos. Katy Arnett (2003) observó cómo Claire dirigió el foco de atención de su acción educativa a la manera en que enseñaba, más que al mero hecho de proyectar dicho foco en los déficits de sus estudiantes, lo cual resultó ser positivo, dado que empleó al menos 53 adaptaciones estratégicas distintas con el fin de lograr que el contenido de sus clases fuera accesible. No obstante, Claire reconoció que requería apoyo adicional además de recursos con el fin de garantizar que todo el material de clase fuera accesible para todo su alumnado. Asimismo, Claire indicó que la forma en que estaba organizado el programa para el aprendizaje del francés en educación secundaria, haciendo especial énfasis en las habilidades comunicativas orales, era muy difícil de seguir tanto para el alumnado con NEE y/u otras dificultades de aprendizaje como para aquel que no presentaba dificultad alguna.

El segundo estudio de caso realizado por Arnett (2008) se centró, en primer lugar, en las perspectivas del alumnado de 13 a 14 años. En una investigación posterior, Arnett (2010), se analizaron las estrategias metodológicas empleadas por Julie, pseudónimo con el que alude a la profesora de francés de secundaria en la que se centran sus observaciones. En cuanto a la manera de enseñar de Julie, los resultados revelaron que se encontraba en concordancia con



los principios de la inclusión generativa<sup>1</sup> (Pugach, 1995). Asimismo, Julie utilizaba una metodología basada en el diseño universal para el aprendizaje (DUA). En otras palabras, las clases de Julie estaban diseñadas para atender las diversas necesidades de su alumnado. Al mismo tiempo, las perspectivas de sus alumnas y alumnos encajaron con los datos obtenidos de la observación. Así pues, estos afirmaron que Julie se esforzaba mucho para hacerles aprender francés teniendo en cuenta sus intereses, capacidades y ritmos de aprendizaje.

### 3.1.3. Aprendizaje del inglés lengua extranjera en contextos donde no es la lengua vehicular

A continuación, revisamos estudios muy recientes que tuvieron lugar en contextos donde el inglés no es la lengua vehicular.

#### A. Estudio de caso en Eslovenia

En Eslovenia identificamos un estudio de caso llevado a cabo en dos colegios del país por Krapez (2012), en el que se ha analizado el impacto de un programa curricular de inglés LE adaptado para el alumnado con discapacidad intelectual de educación primaria. En él observamos cómo la metodología de enseñanza del inglés de la docente juega un papel clave en el aprendizaje del inglés del alumnado con discapacidad intelectual. Para el estudio se llevaron a cabo observaciones *in situ* en el aula, entrevistas y cuestionarios enviados a través del correo electrónico a los docentes de inglés que participaban en dicho programa. De acuerdo con los datos que provienen de los cuestionarios, el profesorado de inglés indicó una serie de limitaciones a la hora de implementar el nuevo programa. Del mismo modo, afirmaron que la innovación o mejoras que se les exigía desde la administración eslovena en materia de educación eran demasiado precipitadas. Según los datos de las entrevistas,

---

1 Con el término *inclusión generativa*, Pugach (1995) hace referencia a una perspectiva en el ámbito de la educación bajo la que se aborda la atención a la diversidad basada en el concepto actual de diseño universal para el aprendizaje (DUA). Este concepto tiene sus orígenes en los años setenta en el ámbito de la arquitectura, más concretamente en lo que concierne a la construcción y remodelación de los edificios y espacios públicos con la finalidad de facilitar su uso y acceso a un número mayor de personas incluyendo a las personas con discapacidad. De modo que el Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST) trasladó este concepto al ámbito educativo situando en el centro de su actividad el diseño del currículo escolar. Pretendían explicar, entre otras cuestiones, por qué un determinado número de alumnas y alumnos a menudo no consigue alcanzar los aprendizajes previstos por el currículum. El CAST critica así la estructura de muchos currículos; considera que ella está diseñada para responder a las necesidades de una mayoría, pero no para atender a las necesidades todo el alumnado. Lo que el CAST reclama es una mejora en el acceso al currículum, que se traduce en una mayor flexibilidad que tratan de ofrecer gracias a los avances de la neurociencia y de las nuevas tecnologías. Para más información, consúltense los estudios de Pugach (1995), Rose y Meyer (2002) y Alba Pastor (2012).

uno de los principales problemas expresados por los docentes de inglés fue la necesidad de manuales y otros materiales de clase adecuados a las necesidades del alumnado y al nivel de competencia. Del mismo modo, los docentes reconocieron deficiencias en su propia competencia comunicativa en inglés lengua extranjera. En cuanto a las observaciones, estas fueron realizadas en dos clases de dos centros escolares distintos a los que denominaremos “centro A” y “centro B”. Nos ha llamado la atención la observación realizada en la clase del centro A. Como describe Krapez (2012), el docente de lenguas empleaba muy pocas unidades léxicas de *input* con el alumnado; no hacía uso de rasgos conversacionales como agradecimientos o instrucciones; el nivel de interacción y, por tanto, de participación era muy bajo; recurría habitualmente al uso de la lengua materna; y el enfoque metodológico que empleaba era aquel centrado en la figura del profesor. En cambio, en la clase del centro B, la docente empleaba un enfoque más comunicativo, una gran diversidad de estrategias y materiales, además de poner en práctica una investigación-acción durante el transcurso de la observación. Para ello, le pidió a la investigadora, Krapez (2012), que grabara las actividades de clase diariamente, de lo cual extrajeron un *feedback* positivo que contribuyó a mejorar algunos aspectos de la clase que tuvieron efectos positivos sobre la motivación de todo el alumnado. De manera que en las observaciones realizadas en la clase del centro B se comprobó que el alumnado con discapacidad intelectual era capaz de socializar en inglés y que incluso, dependiendo del grado de discapacidad, podían igualmente desarrollar algunas habilidades comunicativas y comprender palabras sencillas: el alumnado con discapacidad intelectual era capaz de presentarse y describirse a sí mismo y a su familia de manera oral. Krapez (2012) concluye su estudio de caso indicando la importancia de la figura del docente, que juega un papel muy importante en el aprendizaje del alumnado con discapacidad intelectual, al igual que en el tipo de habilidades que desarrollen para aprender la lengua. De la misma forma, afirma que en el contexto de su estudio aquellos enfoques de enseñanza de inglés que contenían un número mayor de elementos basados en la comunicación tenían un impacto positivo en las habilidades comunicativas y sociales del alumnado con discapacidad intelectual.

## B. Investigaciones en el contexto iraní

Observamos un corpus de investigación muy reciente que basa su actividad en la realización e implementación de programas de intervención a través de una determinada metodología, técnica o estrategia con el alumnado con discapacidad intelectual.

Mohammadian (2016) puso de manifiesto los efectos beneficiosos del aprendizaje del inglés como lengua extranjera a través del trabajo de la afectividad con el alumnado con discapacidad intelectual de una edad de entre 6 y 14 años basándose en el método *Total Physical Response (TPR)* en Irán. Los instrumentos que empleó para medir los resultados de la aplicación del método *TPR* fueron:

- Test *Goodenough*: prueba estandarizada para evaluar la edad intelectual de los participantes.

- Test *TOLD*: prueba estandarizada para evaluar el desarrollo lingüístico de los participantes.

Asimismo, consideramos conveniente hacer referencia a la investigación de Salehi y Hallaji (2014), en la que demostraron, gracias al uso de ordenadores, los efectos positivos del aprendizaje de una lengua extranjera sobre las habilidades comunicativas y sociales de un grupo de 20 niñas con discapacidad intelectual de 7 a 8 años de edad. Los principales resultados subrayan que la motivación del alumnado aumentó gracias al uso de un programa de ordenador que le facilitaba el acceso al idioma a través de imágenes, lo que provocó que el aprendizaje de la lengua tuviera lugar de manera contextualizada y significativa. Igualmente, dentro del contexto iraní, hemos observado una investigación que pone de relieve los beneficios del uso del canal audiovisual en contraposición al uso único de medios visuales para la enseñanza del vocabulario en lengua extranjera en 16 personas con discapacidad intelectual de una edad comprendida entre los 20 y los 30 años que convivían en un centro de educación especial para adultos (Noori y Farvardin, 2016).

De la misma forma, Ghanaat y Fahimniva (2015) realizaron una investigación centrada en el análisis de material didáctico de los manuales de inglés LE para alumnado adolescente en un centro de educación especial de Irán. El análisis del material se basaba en observaciones de clase. Esto se complementó con la elaboración de una escala Likert de 5 puntos destinada a ser cumplimentada por el equipo investigador. Dicha escala evaluó el modo en que se presentaban los enunciados de las actividades, la ortotipografía, el material de apoyo, la organización del contenido y la presentación del texto en los manuales. El estudio concluyó que los manuales analizados no eran adecuados para el aprendizaje del inglés de este tipo de alumnado. Asimismo, los investigadores proporcionaron futuras líneas de actuación para la elaboración de material didáctico apropiado y orientación en cuanto a las acciones que debían llevar a cabo las distintas organizaciones profesionales que se encargan de la educación especial en Irán.

### **3.2. Propuestas metodológicas que podrían resultar beneficiosas para el alumnado con discapacidad intelectual leve**

La literatura ha demostrado de manera suficiente que, en lo que se refiere a la práctica educativa, es posible atender a las diversas necesidades de aprendizaje que se presenten en el aula junto con las exigencias del currículo (Arnett, 2013), a pesar de que este objetivo no siempre resulta fácil de alcanzar. Debemos puntualizar, no obstante, que según el informe de la Comisión Europea (European Commission, 2005) la enseñanza unidireccional, en la que el docente enseña y el alumno aprende, no favorece el aprendizaje de lenguas.

Por consiguiente, presentamos diversas propuestas metodológicas que pueden adaptarse a todas las alumnas y alumnos que manifiesten dificultades en el momento de aprender una lengua extranjera. Según explican Reynolds, Zupanick y Dombeck (2013), no es necesario ela-

borar actividades centradas solamente en el alumnado con discapacidad intelectual, dado que las áreas de dificultad en torno al aprendizaje de lenguas en términos de memoria, atención, metacognición, conciencia fonológica y habilidades lingüísticas no son exclusivas de este alumnado. Partiendo de esta idea, por lo tanto, destacamos, en primer lugar, el diseño universal del aprendizaje (DUA). Como hemos observado en el trabajo de Arnett (2013), este enfoque propone la creación de espacios en los cuales se beneficie tanto a personas con discapacidad como sin discapacidad y representa una forma de concebir y/o reconfigurar los objetivos de aprendizaje, materiales y estrategias que se utilizan para atender a las necesidades del alumnado de manera que se maximice y, por tanto, se asegure el acceso del alumnado a las diversas experiencias de aprendizaje. Esta forma de entender la enseñanza proviene de numerosas corrientes pedagógicas surgidas en los últimos treinta años, entre ellas, la pedagogía diferenciada y las comunidades de aprendizaje. Otra de las propuestas metodológicas recogidas en la literatura es la enseñanza basada en los enfoques comunicativos y por tareas. De acuerdo con Mabbott (1994), Hurst (1996), Downey y Snyder (2000) y Krapez (2012), la inclusión de los enfoques comunicativos y por tareas en las aulas de LE representa un gran avance debido a la variedad de tareas y microtareas que contienen encaminadas al desarrollo por igual de las destrezas lingüísticas y a la realización de las mismas de manera contextualizada, ofreciendo gran variedad de situaciones y contextos comunicativos. Asimismo, la pluralidad de tareas conlleva una mejor adaptación a la diversidad de intereses, capacidades y ritmos de aprendizaje. En línea con estos enfoques, es de especial mención la propuesta metodológica implementada por Pérez Valverde (2007), que consiste en acordar una presencia mayor a la literatura infantil y juvenil (LIJ) en el aula de lenguas. De modo que, a través de actividades como la lectura y narración de libros y cuentos de género diverso, la dramatización y el teatro, se pueden alcanzar numerosos beneficios para todo el alumnado, entre los que destacan: uso de la LE en contextos reales y de manera significativa; aprendizaje y refuerzo de aspectos fonéticos y prosódicos de la lengua; trabajo de temas y valores diversos y, por extensión, del léxico en concordancia con el nivel de desarrollo cognitivo y emocional del alumnado; aprendizaje y refuerzo de aspectos paralingüísticos (lenguaje no verbal), sociolingüísticos (uso de la lengua atendiendo al contexto y a los factores sociales) y psicolingüísticos; configuración de los intercambios verbales; aceptación y comprensión del otro, lo que favorece la inclusión del alumnado con necesidades diversas. Del mismo modo, hemos de referenciar el método *Total Physical Response (TPR)* (Kleinert y otros, 2007; Mohammadian, 2016), gracias al cual las alumnas y alumnos pueden optimizar el procesamiento y almacenamiento de información a través de la asociación que se establece entre quinésica y memoria. Este método, además, constituye un canal que fomenta el uso de técnicas basadas en la afectividad. Otro de los enfoques más aludidos por la literatura en materia de enseñanza de lenguas al alumnado con NEE es la enseñanza multisensorial (Sparks y Miller, 2000; Amend y otros, 2009). Esta consiste en la combinación de canales visuales, auditivos y quinestésicos para promover el aprendizaje de lenguas. Si la información de entrada a través de los distintos canales está lo suficientemente cuidada y sustentada a través de diversos canales, el *input* será de mayor calidad.

Además, este tipo de enseñanza beneficia la atención, memoria y motivación del alumnado con discapacidad intelectual, así como la creación de un clima de clase más positivo y relajado. De igual importancia resulta la aplicación de propuestas metodológicas en las que se explicitan las estrategias de aprendizaje, como sostienen McColl (2000), Difino y Lombardino (2004) y Kleinert y otros (2007). De manera que aprender a aprender es imprescindible para el alumnado con discapacidad intelectual, sobre todo en aquellos casos en que, o bien se encuentra sobreprotegido, o bien no está siendo atendido de forma suficiente o adecuada. Explicitar las estrategias que se van a seguir contribuye a que este alumnado adquiera poco a poco cierta autonomía en su proceso de aprendizaje. Entre dichas estrategias, los autores anteriormente indicados señalan: revisión y repetición frecuentes, repetición coral, empleo de patrones de color para el aprendizaje de aspectos lingüísticos, uso de guías y/u organizadores. Al mismo tiempo, no podemos infravalorar la importancia de los aspectos afectivos y el clima de la clase. Así pues, como defienden Dörnyei y Skehan (2003), Mohammadian (2016) y Cardoso-Pulido y Guijarro-Ojeda (2017), el desarrollo y comprensión de los aspectos afectivos vinculados a las emociones y los sentimientos y el hecho de trabajar de manera efectiva con los problemas del alumnado estimulan la creación de un clima positivo de aprendizaje para todo el alumnado, incluyendo al alumnado con discapacidad intelectual, que a menudo, se enfrenta a problemas de ansiedad, autoestima, personalidad, inhibición y motivación (Pearse-Romera y Ruiz-Cecilia, 2019). Paralelamente, el aprendizaje cooperativo (Johnson y Johnson, 1994; European Commission, 2005; Sapon-Shevin, 1999) favorece la inclusión y motivación del alumnado con discapacidad intelectual gracias a las interacciones y *feedback* que se producen entre iguales, así como al refuerzo de las dimensiones sociales como el desarrollo del autoconcepto y autoestima. De igual forma, el uso estratégico de las tecnologías de la información y de la comunicación (McColl, 2000; Meiring y Norman, 2005) representa, por un lado, nuevos canales de interacción, mejoras en el seguimiento y retroalimentación y, por otro lado, facilita la adecuación y personalización del material didáctico según niveles de dificultad. Por último, debemos poner de relieve la evaluación frecuente y el uso de distintos tipos de (auto)evaluación. De modo que, según Difino y Lombardino (2004), los diversos tipos de evaluación muestran la flexibilidad y diversidad de herramientas disponibles en torno a la evaluación de las distintas capacidades y ritmos de aprendizaje. La autoevaluación, por otra parte, es esencial para el alumnado con discapacidad intelectual, que suele presentar dificultades en cuanto a autonomía y autodeterminación, por lo que un uso adecuado de la misma —pertinente en cuanto a los objetivos, secuenciación y al contenido que debe ser accesible— a menudo repercute de forma positiva en su aprendizaje de la LE.

#### 4. Conclusiones

Para concluir nuestro estudio debemos subrayar que la mayoría de las investigaciones que hemos recogido presentan generalmente limitaciones en cuanto al tamaño de la muestra y los aspectos del lenguaje abordados, entre otras. Por ello, sostenemos junto a numerosos

autores y autoras la necesidad de disponer de más información sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado con discapacidad intelectual leve en las aulas de lengua extranjera. No obstante, los resultados que ofrecen los estudios anteriormente descritos arrojan la suficiente luz como para sentar las bases o, al menos, para orientar y reflexionar sobre futuras investigaciones.

La jerarquización de asignaturas y desvalorización del aprendizaje de lenguas se traduce en escasez de recursos y materiales didácticos, puesto que todavía existe la percepción de que el aprendizaje de una primera o segunda lengua extranjera solo encaja con un determinado perfil de alumnado: capaz en cuanto a aptitud y a nivel actitudinal, con buen rendimiento y destinado a tener éxito académico. De manera que podemos deducir que la atención a la diversidad en la clase de idioma puede verse afectada por la perspectiva generalizada de que el aprendizaje de una segunda lengua solo es alcanzable por una parte del alumnado. Dicha perspectiva ha reabierto el debate en torno al nivel elevado de elitismo en lo que se refiere al aprendizaje de una LE a favor de una mayor adecuación de la enseñanza de una lengua extranjera para el alumnado que, sea por la razón que sea, presenta dificultades para aprender un idioma. En otras palabras, los avances en materia legislativa y los resultados de algunas investigaciones subrayan la necesidad imperante de adecuar la práctica docente a un rango mayor de necesidades. De modo que no cabe duda de que el aprendizaje de un idioma es apropiado para el alumnado con discapacidad intelectual desde un punto de vista ético, moral y formativo. Eso sí, siempre y cuando se superen algunas barreras creadas por determinadas políticas educativas, la formación inicial y permanente del profesorado y en cierta medida el número de recursos humanos e infraestructurales disponibles tanto para el alumnado como para el profesorado.

En lo que respecta al esfuerzo que se le exige al profesorado de LE, como sostienen Arnett (2013) y McColl (2013), parece que existe una aparente incompatibilidad desde la perspectiva del profesorado de LE entre las necesidades del estudiante con discapacidad intelectual y las necesidades de la clase en general. Es preciso, entonces, que las profesoras y los profesores de LE nos cuestionemos más a menudo tanto lo que estamos trabajando como lo que podríamos efectuar de manera diferente con la finalidad de hacer accesible el lenguaje para aquellas alumnas y alumnos cuyas fortalezas naturales no están vinculadas con el lenguaje o el trabajo de clase.

## 5. Bibliografía citada

ABRAMS, Zsuzsanna, 2008: “Alternative Second Language Curricula for Learners with Disabilities: Two Case Studies”, *The Modern Language Journal* 92 (3), 414-430.

ALBA PASTOR, Carmen, 2012: “Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible” en Juan NAVARRO, M.<sup>a</sup> Teresa FERNÁNDEZ,

Francisco Javier Soto y Francisco TORTOSA (eds.): *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*, Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo [disponible en <https://cutt.ly/Ve1GTfm>, fecha de consulta: 11 de julio, 2018].

AMEND, Amanda, Carolyn A. WHITNEY, Antonia T. MESSURI y Hideko FURUKAWA, 2009: "A modified sequence for students with language-based learning disabilities", *Foreign Language Annals* 42 (1), 27-41.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013: *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition*, Arlington, VA: American Psychiatric Association.

ARNETT, Katy, 2003: "Teacher adaptations in core French: a case study of one Grade 9 class", *The Canadian Modern Language Review* 60 (2), 173-198.

ARNETT, Katy, 2008: "Exploring the use of student perspectives to inform topics in teacher education", *Canadian Journal of Applied Linguistics* 11 (1), 63-81.

ARNETT, Katy, 2010: "Scaffolding Inclusion in a Grade 8 Core French Classroom: An Exploratory Case Study", *The Canadian Modern Language Review* 66 (4), 557-582.

ARNETT, Katy, 2013: *Languages for All. How to Support and Challenge Students in a Second Language Classroom*, Canada: Pearson.

BARAC, Raluca, y Ellen BIALYSTOK, 2012: "Bilingual effects on cognitive and linguistic development: Role of language, cultural background, and education", *Child Development* 83, 413-422.

BRUCK, Margaret, 1978: "The suitability of early French immersion programs for the language disabled child", *Canadian Journal of Education* 3, 51-72.

BRUCK, Margaret, 1982: "Language disabled children: Performance in an additive bilingual education program", *Applied Psycholinguistics* 3, 45-60.

CARDOSO PULIDO, Manuel Jesús, y Juan Ramón GUIJARRO OJEDA, 2017: "Percepciones sobre el bienestar docente del profesorado de EFL en formación", *Porta Linguarum, Monográfico II*, 157-172.

CUMMINS, James, 1979a: "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children", *Review of Educational Research* 49 (2), 22-51.

CUMMINS, James, 1979b: "Should the child who is experiencing difficulties in early immersion be switched to the regular English program? A reinterpretation of Trites' data", *The Canadian Modern Language Review* 36, 139-143.



CUMMINS, James, 1984: *Bilingualism and Special Education: Issues in assessment and pedagogy*, Clevedon, England: Multilingual Matters.

DIFINO, Sharon, y Linda LOMBARDINO, 2004: "Language learning disabilities: The ultimate foreign language challenge", *Foreign Language Annals* 37 (3), 390-400.

DÖRNYEI, Zoltan, y Peter SKEHAN, 2003: "Individual differences in second language learning", en Catherine J. DOUGHTY y Michael H. LONG (eds.): *The handbook of second language acquisition*, Oxford: Blackwell, 589-630.

DOWNEY, Doris, y Lynn SNYDER, 2000: "College students with LLD: The phonological core as risk for failure in foreign language classes", *Topics in Language Disorders* 21, 82-92.

DUNN, Douglas, 1981: *Peabody Picture Vocabulary Test—Revised*, Circle Pines, MN: American Guidance Service.

EACEA/EURYDICE, 2017: *Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2017*, The Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice and Policy Support), Bruselas: EACEA P9.

EUROPEAN COMMISSION, 2005: *Insights and Innovation. Special Educational Needs in Europe. The Teaching and Learning of Languages*, Finlandia: Comisión Europea.

GALLEGO ORTEGA, José Luis, y Antonio RODRÍGUEZ FUENTES, 2012: *Bases teóricas y de investigación en educación especial*, Madrid: Ediciones Pirámide.

GENESE, Fred, 1976a: "The role of intelligence in second language learning", *Language Learning* 26, 267-280.

GENESE, Fred, 1976b: "The suitability of immersion programs for all children", *The Canadian Modern Language Review* 32, 494-515.

GENESE, Fred, 2007: "French immersion and at-risk students. A review of research findings", *Canadian Modern Language Review* 63, 655-688.

GHANAAT, Samira, y Farzin FAHIMNIYA, 2015: "An evaluation of English language textbooks of mild/educable mentally retarded secondary school students in Iran", *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences* 5, 830-843.

HENDRY, Heather Jean, 2009: *Foreign Language Learning of Students with Language Learning Disabilities: An Activity Theory Perspective of Three Middle School Students*, University of Pittsburg: School of Education.



HURST, Debbie, 1996: "Teaching Spanish to children with different learning styles: evolution of philosophy", *Hispania* 79 (1), 123-125.

JOHNSON, David, y Roger JOHNSON, 1994: *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*, Massachusetts: Allyn and Bacon.

Joy, Rhonda, y Elizabeth MURPHY, 2012: "The Inclusion of Children with Special Educational Needs in an Intensive Second-Language Program: From Theory to Practice", *Canadian Journal of Education* 35 (1), 102-119.

KAY-RAINING BIRD, Elizabeth, 2005: "The case for bilingualism in children with Down Syndrome" en Paul RHEA (ed.): *Language Disorders from a Developmental Perspective. Essays in Honour of Robin S. Chapman*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 249-275.

KLEINERT, Harold, Elizabeth CLOYD, Molly REGO y Jina GIBSON, 2007: "Students with disabilities: Yes, foreign language instruction is important", *Teaching Exceptional Children* 39 (3), 24-29.

KRAPEZ, Stasa, 2012: "Second Language Comprehension and Acquisition in Mentally Disabled Children Illusion or Reality", *IBS Newsletter porocevalec* 1, 3.

LE PICHON, Emmanuelle, Henriette DE SWART, JACOB VORSTMAN y HUUB VAN DEN BERGH, 2010: "Influence of context of learning a language on the strategic competence of children", *International Journal of Bilingualism* 14, 447-465.

MABBOTT, Ann SAX, 1994: "An exploration of reading comprehension, oral reading errors, and written errors by subjects labeled learning disabled", *Foreign Language Annals* 27 (3), 293-324.

McCOLL, Hillary, 2000: *Modern Languages for All*, London: David Fulton.

McCOLL, Hillary, 2005: "Foreign language learning and inclusion: Who? Why? What? - and How?", *Support for Learning* 20 (3), 103-107.

McCOLL, Hillary, 2013: *Languages Without Limits* [disponible en <http://www.languageswithout-limits.co.uk>, fecha de consulta: 11 de julio, 2018].

MEDINA GARCÍA, Marta, 2017: *La Educación Inclusiva como Mecanismo de Garantía de la Igualdad de Oportunidades y no Discriminación de las Personas con Discapacidad*, Madrid: CERMI.

MEDINA SÁNCHEZ, Leopoldo, 2016: "Metodologías de enseñanza para el profesorado de inglés en la atención de las necesidades socioeducativas del alumnado con discapacidad intelectual leve" en Cristina PÉREZ VALVERDE (ed.): *La formación de docentes de lenguas extranjeras: hacia un desarrollo profesional profundo basado en la narratividad*, Madrid: Visor Libros, 109-126.

MEDINA SÁNCHEZ, Leopoldo, y Cristina PÉREZ VALVERDE, 2017: “Adaptaciones Metodológicas en el Aula de Lengua Extranjera para el Alumnado con Discapacidad Intelectual: Estudio de Caso”, *Porta Linguarum, Monográfico II*, 267-282.

MEIRING, Lynne, y Nigel NORMAN, 2005: “How can ICT contribute to the learning of foreign languages by pupils with SEN?”, *Support for Learning* 20 (3), 129-134.

MOHAMMADIAN, Amir, 2016: “The effect of affection on English language learning of children with intellectual disability based on a total physical response method of language teaching”, *International Journal of English Language and Literature Studies* 5 (2), 92-103.

MORALES, Julia, Alejandra CALVO y Ellen BIALYSTOK, 2013: “Working memory development in monolingual and bilingual children”, *Journal of Experimental Child Psychology* 114, 187-202.

MROZ, Maria, 2014: “‘Off the radar’: the framing of speech, language and communication in the description of children with special educational needs in literacy”, *Journal of Education and Training Studies* 2 (3), 88-101.

NIJAKOWSKA, Joanna, 2014: “Dyslexia in the European EFL teacher training context” en Miroslaw PAWLAK y Larissa ARONIN (eds.): *Essentials Topics in Applied Linguistics and Multilingualism. Studies in Honor of David Singleton*, Heidelberg: Springer, 126-154.

NOORI, Zahra Sadat, y Mohammad Taghi FARVARDIN, 2016: “The effect of using audio-visual aids versus pictures on foreign language vocabulary learning of individuals with mild intellectual disability”, *Journal of Special Education and Rehabilitation* 17 (1-2), 16-35.

O’CONNOR, Neil, y Beate HERMELIN, 1991: “A specific linguistic ability”, *American Journal of Mental Retardation* 95, 673-680.

PARADIS, Johanne, Fred GENESEE y Martha CRAGO, 2011: *Dual Language Development and Disorders. A Handbook on Bilingualism & Second Language Learning*, Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.

PEARSE-ROMERA, Clara, y Raúl RUIZ CECILIA, 2019: “A motivation case study of students learning English at a Secondary School in Granada, Spain”, *The International Journal of International Educational Studies* 14 (1), 31-45.

PÉREZ VALVERDE, Cristina, 2007: “La literatura infantil como componente curricular en el área de inglés. Valoración del profesor especialista” en Antonio MENDOZA, José Manuel DE AMO SÁNCHEZ-FORTÚN, María del Mar RUIZ DOMÍNGUEZ y Francisco GALERA NOGUERA (eds.): *Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura: Perspectivas y Orientaciones*, Barcelona: Universidad de Barcelona, 275-310.

PUGACH, Marleen, 1995: "On the failure of the imagination in inclusive schools", *Journal of Special Education* 22, 197-203.

RANTA, Leila, 2002: "The role of learners' language analytic ability in the communicative classroom" en Peter ROBINSON (ed.): *Individual differences and instructed language learning*, Amsterdam: John Benjamins, 159-180,

REAGAN, Timothy, y Terry OSBORN, 2002: *The Foreign Language Educator in Society: Toward a Critical Pedagogy*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

REYNOLDS, Tammy, C. E. ZUPANICK y Mark DOMBECK, 2013: "Effective teaching methods for people with intellectual disabilities" [disponible en <https://cutt.ly/be1SrQI>, fecha de consulta: 12 de julio, 2018].

RONDAL, Jean, 1984: "Bilingualism and mental handicap. Some programmatic views" en Michel PARADIS e Yvan LEBRUN (eds.): *Early Bilingualism and Child Development*, Lisse: Swets & Zeitlinger, 135-159.

RONDAL, Jean, 1995: *Exceptional Language Development in Down Syndrome. Implications for The Cognition-Language Relationships*, Nueva York: CUP.

RONDAL, Jean, 1997: *Edwards S. Language in Mental Retardation*, Londres: Whurr.

RONDAL, Jean, 2000: "Bilingualism in Mental Retardation: Some Prospective Views", *Child Development & Disabilities* XXVI (1), 57-64.

ROSE, David, y Anne MEYER, 2002: *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

ROUSSEAU, Nadia, 1999: "A French immersion learning disabilities program: Perspectives of students, their parents, and their teachers", *Mosaic* 6, 16-25.

RUSSAK, Susie, 2016: "Do inclusion practices for pupils with special educational needs in the English as a foreign language class in Israel reflect inclusion law and language policy requirements?", *International Journal of Inclusive Education* 20 (11), 1188-1203.

SALEHI, Mohammad, y Zahra HALLAJI, 2014: "Learning languages and its impact on mentally retarded students' interaction", *2nd Global Conference in Linguistics and Foreign Language Teaching* en LINELT-2014, Dubai – United Arab Emirates, December 11-13 [disponible en <https://cutt.ly/Ee1GY5T>, fecha de consulta: 13 de julio, 2018].

SÁNCHEZ PALOMINO, Antonio, 2007: "Investigación sobre la formación inicial del profesorado de educación secundaria para la atención educativa a los estudiantes con necesidades especiales", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 59-60, 149-182.

SAPON-SHEVIN, Mara, 1999: *Because We Can Change the World: A Practical Guide to Building Cooperative, Inclusive Classroom Communities*, Boston: Allyn and Bacon.

SMITH, Neilson Voyne, e Ianthi-Maria TSIMPLI, 1995: *The Mind of a Savant. Language Learning and Modularity*, Oxford: Blackwell.

SPARKS, Richard, 2009: "If you don't know where you're going, you'll wind up somewhere else: The case of foreign language learning disability", *Foreign Language Annals* 42, 7-26.

SPARKS, Richard, y Karen MILLER, 2000: "Teaching a foreign language using multisensory structured language techniques to at-risk learners: A review", *Dyslexia* 6, 124-132.

TOPPELBERG, Claudio, Catherine SNOW y Helen FLUSBERG, 1999: "Severe developmental disorders and bilingualism", *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 38 (9), 1197-1199.

VALLAR, Giuseppe, y Costanza PAPAGNO, 1993: "Preserved vocabulary acquisition in Down's syndrome. The role of phonological short-term memory", *Cortex* 14, 89-101.

VERDUGO ALONSO, Miguel Ángel, y Alba RODRÍGUEZ AGUILELLA, 2012: "La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales", *Revista de Educación* 358, 450-470.

VISKARI, Katriina, 2005: *Foreign Language Learning Disabilities. Theoretical and Practical Tools for English Teachers in Finnish Upper Secondary School*, Jyväskylä: University of Jyväskylä.

VYGOTSKY, Lev Semenovich, 1962: *Thought and Language*, Cambridge: MIT Press

WIGHT, Mary Caitlin, 2015: "Students with Learning Disabilities in the Foreign Language Learning Environment and the Practice of Exemption", *Foreign Language Annals* 48 (1), 39-55.