



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SORIA

Grado en Educación Primaria

TRABAJO FIN DE GRADO

**CUANDO LA LENGUA MATERNA HACE DEL
AULA DE INGLÉS UN ESPACIO SEGURO.
EL BILINGÜISMO COMO FACILITADOR DE
INCLUSIÓN PARA ALUMNADO CON
TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA**

Presentado por Claudia de la Dedicación Rubio

Tutelado por: Susana Gómez Redondo

Soria, 11 de Julio 2024

RESUMEN

El presente trabajo aborda el bilingüismo y el Trastorno del Espectro Autista (TEA) desde perspectivas inclusivas. Se parte de la hipótesis de que el uso de la lengua materna en la escuela puede contribuir significativamente a la reducción de barreras socio-afectivas en alumnado con dificultades de comunicación e interacción social. Se presenta una investigación cualitativa a partir de una asesoría a un experto en bilingüismo, además de entrevistas a personal docente relacionado con el objeto de estudio, en concreto a una especialista en el área inglesa y otra en Pedagogía Terapéutica. Se concluye que el aula bilingüe en Educación Primaria se revela como elemento facilitador para alumnado anglohablante con TEA y potencial escenario para su inclusión socio-comunicativa y elemento motivador de aprendizaje y participación.

PALABRAS CLAVES

Trastorno del Espectro Autista. –Cerebro bilingüe.– Lengua materna. – Amparo emocional. – Inclusión socioeducativa.

ABSTRACT

This study approaches bilingualism and Autism Spectrum Disorder (ASD) from an inclusive perspective. It is based on the hypothesis that the use of the mother tongue at school can contribute significantly to the reduction of socio-affective barriers in students with communication and social interaction difficulties. A qualitative research is presented based on a consultation with an expert in bilingualism, as well as interviews to teaching staff related to the object of study, specifically to a specialist in the English area and another one in Therapeutic Pedagogy. It is concluded that the bilingual classroom in Primary Education is revealed as a facilitating element for English-speaking students with ASD and a potential scenario for their socio-communicative inclusion and a motivating element for learning and participation.

KEY WORDS

Autism Spectrum Disorder. -Bilingual brain - Mother tongue. - Emotional support. - Socio-educational inclusion.

PERDER UN IDIOMA

Un suspiro sale de las frases y no vuelve
pero los viejos todavía recuerdan algo que podrían decir

pero ahora saben que esas cosas ya no se creen
y los jóvenes tienen menos palabras.

Muchas de las cosas de las que trataban las palabras ya
no existen.

El sustantivo para estar en la niebla junto a un árbol
embruja
el verbo para yo

Los niños no repetirán
las frases que dicen sus padres.

Alguien les ha convencido
de que es mejor decir todo de otra manera.

Para que puedan ser admirados en algún lugar
cada vez más lejano

donde nada de lo que hay aquí se sabe,
poco tenemos que decirnos unos a otros.

Estamos equivocados y somos oscuros
a los ojos de los nuevos propietarios.

La radio es incomprensible
el día es de cristal

Cuando hay una voz en la puerta es extranjera
en todas partes en lugar de un nombre hay una mentira

Nadie lo ha visto pasar,
nadie se acuerda

Esto es lo que las palabras fueron hechas
para profetizar.

Aquí están las plumas extintas,
aquí está la lluvia que vimos

W. S. Merwin

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
2. JUSTIFICACIÓN	5
2.1. Relación con las Competencias de grados	6
3. OBJETIVOS	9
4. MARCO TEÓRICO	10
4.1. Inclusión educativa: modelos y breve recorrido histórico	10
4.1.1. Recorrido histórico en España	12
4.2. TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA Y ESCUELA	14
4.2.1. Conceptualización, aproximación y tipología del TEA	14
4.3. BARRERAS SOCIOEDUCATIVAS DEL ALUMNADO MIGRANTE	17
4.4. EL AULA BILINGÜE COMO ESPACIO DE INCLUSIÓN	19
4.4.1. La lengua materna como lugar seguro en el aula para alumnado migrante ...	19
4.4.2. El aula bilingüe como facilitadora de inclusión del alumnado con necesidades de apoyo educativo	21
4.4.3. El aula bilingüe como espacio de inclusión socio-afectiva en alumnado con Trastorno del Espectro Autista.	23
5. METODOLOGÍA	25
6. MARCO EMPÍRICO	26
6.1. Resultados y discusión	26
7. LÍMITES Y OPORTUNIDADES DE LA INVESTIGACIÓN	33
8. CONCLUSIÓN	35
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	36
10. ANEXOS	41

1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación aborda el papel de la lengua materna como posible espacio de amparo emocional y socio-afectivo. Más concretamente, se detiene en estudiar si el idioma familiar puede aportar seguridad a alumnado migrante con necesidades de apoyo educativo, en este caso trastorno del espectro autista (TEA). Esto se traduce en entender el aula bilingüe como potencial marco de inclusión y motivación para estudiantes de procedencia extranjera en general y dificultades de interacción y comunicación en particular, y cuyo idioma materno sea la lengua inglesa.

Con esta finalidad, se comienza por estudiar el proceso y cambios socioeducativos que han existido a lo largo de los años para llegar a la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). Dentro de este grupo se encuentra el alumnado con necesidades educativas especiales (nee), entre ellos, los alumnos con TEA, cuyo aprendizaje debe ser vigilado y trabajado bajo las condiciones y necesidades adecuadas.

Para su consecución, nos centraremos en lograr diversos objetivos de estudio. Encaminaremos este trabajo desde lo más global a lo más sintetizado, por lo que primeramente analizaremos el Trastorno del Espectro Autista, así como su conceptualización. Estudiaremos la historia de su detección, causas, síntomas y problemáticas que el TEA conlleva en los procesos de aprendizaje y cómo afecta a su inclusión socioeducativa. También abordaremos cómo han evolucionado las actitudes socioeducativas hacia el alumnado con necesidades especiales, haciendo un recorrido por los modelos desde la exclusión hasta la inclusión.

Otro objetivo de estudio es comprender cómo el bilingüismo y el cerebro bilingüe se desarrolla a nivel fisiológico y funcional de manera diferente. Hablar dos lenguas conlleva utilizar una serie de procesos mentales extras que modifican el cerebro, entrenamiento mental que supone una ventaja para las actividades cognitivas, especialmente para las que tienen que ver con el control atencional. Esta circunstancia puede potenciar habilidades en alumnado con déficits o trastornos de neurodesarrollo, como lo es el TEA.

Entre otros colectivos, el bilingüismo es un hecho en el caso de alumnado migrante con lengua materna diferente. Esto supone la inmersión en otra cultura y, por consiguiente, en una nueva lengua. Dicho alumnado puede encontrar en su lengua materna un marco

que actúe como amparo ante lo desconocido. Es por esto que el aula bilingüe puede llegar a convertirse en espacio seguro y de confort para muchos alumnos.

En resumen, esta investigación parte de la hipótesis de que la lengua materna proporciona un vínculo socio-afectivo que puede dotar de seguridad emocional al alumnado con dificultades de interacción y comunicación. Así, se pretende indagar si el aula bilingüe puede servir como facilitador de inclusión a alumnado con TEA cuya lengua materna sea la inglesa. Para ello se realiza un análisis bibliográfico, que da sustento teórico a una investigación cualitativa cuya finalidad es comprender dichos procesos. Para ello se ha recurrido a la perspectiva docente de una especialista en inglés y de la especialista en Pedagogía Terapéutica (PT) de un centro de Educación Primaria que cuenta con un alumno con dichas características. Previamente se ha realizado una asesoría de un experto en bilingüismo. Finalmente, se ha procedido a interpretar los datos obtenidos a partir de una categorización en torno al objeto de estudio.

2. JUSTIFICACIÓN

El Trastorno del Espectro Autista afecta directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este trastorno, derivado de una interrupción del neurodesarrollo desde una etapa de crecimiento, conlleva la dificultad, entre otras muchas cosas, de comunicación e interacción socioafectiva.

Este trabajo promueve el entendimiento de cómo a un alumno con TEA le afecta el proceso de enseñanza aprendizaje y de qué manera se puede mejorar su comunicación y aprendizaje. Tanto el alumno como el docente se enfrentan a un desafío que tiene como meta el pleno desarrollo de aprendizaje y participación. Esto requiere de estrategias y metodologías activas que favorezcan a la inclusión socioeducativa.

Esta investigación enriquece el campo de la educación inclusiva y el bilingüismo, ofreciendo diferentes perspectivas en torno a la inclusión educativa de todo el alumnado. Además, aporta una concienciación y sensibilización sobre las necesidades de los alumnos con TEA y migrantes, y de cómo la lengua materna puede promover en ellos la sensación de seguridad, reduciendo la ansiedad social y comunicativa. Por ello, la formación de docentes y la reflexión sobre el bilingüismo es necesaria para diseñar

programas y estrategias metodológicas que incluyan a estos alumnos en un colegio ordinario.

En línea con la Unesco, toda educación de calidad ha de ser inclusiva. Es, pues, fundamental que la escuela se presente como lugar seguro para todo el alumnado. En esta tarea, entendemos que es prioritario centrarnos no solo en las necesidades y posibles déficits del alumnado con necesidades de apoyo educativo, sino potenciar sus fortalezas para reducir barreras de aprendizaje y participación. En esta ocasión, se pone en relación el autismo con el bilingüismo, para tratar de encontrar en la lengua materna un espacio de inclusión, motivación, autoestima y seguridad emocional en el alumnado de Educación Primaria. El aula de inglés se revela, así, como potencial escenario de amparo y facilitador inclusivo para estudiantes migrantes anglohablantes con dificultades de comunicación e interacción social.

2.1. Relación con las Competencias de grados

Según la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, formar a alumnado de Educación Primaria requiere de profesionales con capacidad para la atención educativa, así como para la elaboración y seguimiento de propuestas pedagógicas acordes a esta etapa educativa. Por su parte, la ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, que regula el Título de Maestro en Educación Primaria, recoge que esta formación se rige por el cumplimiento de una serie de competencias generales y otras específicas, que se han de obtener a lo largo de la formación.

Esta investigación se relaciona directamente con diferentes competencias específicas, las cuales se descomponen a su vez en contenidos, habilidades o sub competencias a adquirir o desarrollar.

En relación al aprendizaje y desarrollo de la personalidad, podemos señalar las siguientes:

- Conocer y comprender las características del alumnado de primaria, sus procesos de aprendizaje y el desarrollo de su personalidad, en contextos familiares sociales y escolares.

- Conocer, valorar y reflexionar sobre los problemas y exigencias que plantea la heterogeneidad en las aulas, así como saber planificar prácticas, medidas, programas y acciones que faciliten la atención a la diversidad del alumnado.

En relación a los procesos y contextos educativos, las competencias con mayor afinidad son:

- Conocer en profundidad los fundamentos y principios generales de la etapa de primaria, así como diseñar y evaluar diferentes proyectos e innovaciones, dominando estrategias metodológicas activas y utilizando diversidad de recursos.
- Conocer la organización de los colegios de Educación primaria, los elementos normativos y legislativos que regulan estos centros, desarrollando la habilidad para trabajar en equipo y definir proyectos educativos de centro. Esta competencia se concretará.

En relación con la Sociedad, familia y escuela:

- Seleccionar y utilizar en las aulas las tecnologías de la información y la comunicación que contribuyan a los aprendizajes del alumnado, consiguiendo habilidades de comunicación a través de Internet y del trabajo colaborativo a través de espacios virtuales.
- Potenciar la formación personal facilitando el auto conocimiento, fomentando la convivencia en el aula, el fomento de valores democráticos y el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad, rechazando toda forma de discriminación.

Este trabajo de investigación ha sido posible gracias al desarrollo de diferentes asignaturas y sus respectivas competencias. Entendemos que todas las materias del plan de estudio han contribuido a este desarrollo. Como ejemplo, citaremos algunas que pueden encontrar una mayor conexión con este Trabajo de Fin de Grado, tales como:

Psicología del Desarrollo y Psicología del Aprendizaje en Contextos Educativos. Estas ofrecen un enfoque para lograr un entendimiento de las etapas del desarrollo cognitivo de los niños, basados en Piaget y Vygotsky, entre otros autores. Asimismo, abordan las Teorías del Aprendizaje y cómo se pueden relacionar en las prácticas pedagógicas y las estrategias de enseñanza en el aula. Este enfoque educativo forma a los estudiantes en la

tarea de identificar y entender los diversos trastornos del aprendizaje y cómo adaptar las estrategias de enseñanza para favorecer el aprendizaje de dichos niños.

Fundamentos Psicopedagógicos de la Atención a la Diversidad es una asignatura que ofrece a los estudiantes el concepto de diversidad en todas sus formas basadas en el marco legal y normativo. También nos forma para la detección y evaluación de Necesidades Educativas Especiales (NEE), así como los principios y estrategias del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), llegando a comprender los métodos de adaptación de currículo y programas para la intervención Psicopedagógica.

Por otro lado, *Didáctica de la Lengua Extranjera* y *Fundamentos del Aprendizaje Bilingüe* mantiene un enfoque atractivo de cómo llevar metodologías activas al aula basadas en el desarrollo de las habilidades lingüísticas. Se contempla el diseño de programaciones didácticas y planificaciones de clases, con el material y recursos didácticos necesarios para bordar la lengua extranjera de la mejor manera posible. Por su parte, la materia de *Metodología de la lengua extranjera* aporta perspectivas relacionadas con el ejercicio docente.

Por último, este trabajo de investigación se ha podido llevar a cabo gracias a asignaturas como *Métodos de Investigación e Innovación*. Esta ofrece a los estudiantes herramientas para llevar a cabo una investigación, así como el entendimiento de metodologías de investigación, ya sean métodos cuantitativos, cualitativos o mixtos. Asimismo, se contempla cómo elaborar planes de investigación, incluyendo objetivos, hipótesis, variables e instrumentos para la recolección de datos. La formación de cómo interpretar resultados es necesaria en cualquier ámbito de la educación.

Es necesario ofrecer a los estudiantes una gran variedad de diversos contenidos, todos ellos centrados en la educación, con el fin de que los futuros docentes encuentren la “rama” o especialización que más interese para querer formarse mejor y dedicarse a ello.

3. OBJETIVOS

El objetivo general de este trabajo es comprender si la lengua materna puede contribuir a la inclusión y ser percibida por el alumnado migrante como espacio motivador e inclusivo.

Más aún, se pretende indagar sobre si el aula bilingüe puede tener un doble papel facilitador: de un lado, en el caso de alumnado con un idioma diferente y, de otro, en estudiantes extranjeros que además tienen necesidades especiales educativas. Concretamente, se persigue entender si la materia de inglés puede ser entendida como espacio socio-afectivo que proporcione seguridad y amparo para alumnado anglohablante con Trastorno del Espectro Autista en la etapa de Educación Primaria. De este objetivo general derivan los siguientes objetivos específicos:

- Conocer el recorrido histórico hasta el actual modelo de inclusión educativa.
- Indagar sobre las potenciales barreras socioeducativas del alumno migrante con una lengua diferente.
- Averiguar las potenciales barreras del alumnado con TEA en el aula de Educación Primaria.
- Averiguar si la lengua materna puede ser percibida como un espacio seguro en el aula por el alumnado con TEA.
- Reflexionar sobre los posibles facilitadores para este alumnado en el aula bilingüe.
- Comprender aspectos relacionados con la interacción socio-afectiva en el aula bilingüe.
- Analizar el papel de dichas interacciones en el aprendizaje integral del alumnado en general.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. Inclusión educativa: modelos y breve recorrido histórico

La OMS define la discapacidad como “una condición del ser humano en forma de limitaciones de actividad, deficiencias y restricciones de participación. Puede afectar en el ámbito físico, intelectual o sensorial” (OMS, 2001, p. 1). Esta condición ha generado diferentes percepciones y actitudes socioeducativas a lo largo de la historia.

En lo que respecta a la escuela, el *modelo de exclusión* denegaba o privaba el acceso a cualquier tipo de educación o formación a ciertos grupos vulnerables, ya sea por motivos económicos, étnicos, culturales o de discapacidad (Pereda, 2023).

Con el paso de los años, este paradigma dio paso a *un modelo segregador*, que consideraba a las personas con discapacidad como personas enfermas. Esto responde al modelo biomédico o rehabilitador, que exige al individuo considerado enfermo adaptarse al mundo que le rodea (Palomo, 2017). Se trata de una visión estigmatizadora, según la que se pretende que este colectivo sea rehabilitado o curado como única solución para la reincorporación en la sociedad (Velarde, 2012; Victoria, 2013).

En el ámbito educativo, las personas con algún tipo de discapacidad, trastorno o determinadas necesidades educativas especiales recibían en este modelo atención específica en centros especiales o no ordinarios. Dichos centros ofrecían servicios de salud y educación, y el proceso de enseñanza- aprendizaje se desarrollaba en un “sistema especial”, alejados por tanto del resto de los estudiantes (Díaz-Velázquez, 2014). Esta separación física es consecuencia de la segregación y marginación social (Guajardo - Ramos, 2009; Rodríguez y Nogueira, 2011).

El mayor cambio socioeducativo en esta materia se hizo tangible con la *integración*, que potencia el reconocimiento de la necesidad de autonomía personal. Este modelo se basa en la convivencia de escolares integrados en el mismo centro, sin dejar fuera a ninguna persona por causa de su condición funcional, para que cohabiten en un mismo entorno educativo (Guajardo-Ramos, 2009; Rodríguez y Nogueira, 2011).

Dicho modelo socioeducativo responde a las líneas propuestas por el *Informe Warnock* (1978). Este documento propuso el término de Educación Especial (EE) e inauguró un cambio socioeducativo radical en materia de diversidad. El nuevo concepto de alumnado

con necesidades educativas especiales (NEE) dejaba de considerar a estos estudiantes como sujetos deficientes (Warnock, 1978; Montero 1991).

Gracias a esta nueva concepción se incorporó en las escuelas a grupos de estudiantes con necesidades educativas especiales. En los colegios se empezaron a adoptar medidas integradoras, como dotar de mayor flexibilidad a los contenidos académicos, concienciar al alumnado respecto al estudiante con discapacidad e impulsar la formación del docente (Moneo-Estany y Anauta, 2017). Sin embargo, este intento de eliminar barreras de aprendizaje y participación seguía sin cumplirse del todo, debido a que apenas se produjeron cambios en los centros educativos (Rodríguez y Nogueira, 2011). Estos autores señalan que no había suficientes servicios o instalaciones que facilitaran la estancia del alumno que así lo requiriera.

El actual paradigma de la *inclusión* supone un paso más del modelo integrador. Basado en una atención más individualizada y atenta a la diversidad, la propuesta inclusiva busca eliminar barreras de aprendizaje, para conseguir una sociedad y una escuela capaz de adecuarse a las necesidades y requerimientos del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (CIF de la OMS, 2013, vol.6).

En línea con este objetivo, Booth y Ainscow proponen en 2000 el *Índice de inclusión*, que es parte del conjunto de materiales diseñados para el apoyo a las escuelas. Se pretende crear culturas y políticas inclusivas en los centros ordinarios educativos (Booth y Ainscow, 2000).

La inclusión educativa responde a un modelo social y trata de potenciar y fomentar la participación del alumnado en la etapa escolar y en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El proceso inclusivo persigue ofrecer a todo el alumnado un entorno cómodo y de calidad. La Unesco (2015) defiende que la educación inclusiva significa un cambio de paradigma sobre la idea de percepción de los Derechos Humanos, que se centra en superar la exclusión de los afectados por condiciones étnicas, físicas, lingüísticas, culturales y sociales. Además, quiere recalcar que se trata de un proceso permanente, el cual tiene como objetivo ofrecer una educación de calidad. Para el logro de este objetivo y erradicar cualquier tipo de discriminación es necesario el desarrollo de políticas intersectoriales. Es gracias a los acuerdos internacionales y nacionales que se han cambiado las políticas, conceptos y prácticas educativas para potenciar la transformación del sistema escolar que busca atender a los alumnos. “No es lo mismo ubicarlos en las escuelas que incluirlos”,

por ello se promueve una innovación educativa en la que todo el alumnado participe en toda la vida escolar, como factor de calidad educativa. Solo así se llegará al convencimiento de que la educación inclusiva acierta en su enfoque de valorar la diversidad como un factor que fortalece y enriquece el proceso de enseñanza aprendizaje para todos (Parrilla, 2003; Unesco, 2015).

En línea con todo lo anterior, puede afirmarse que la supresión de estigmas y prejuicios arraigados en las culturas y políticas busca dar una respuesta más eficiente a la diversidad, apoyándose y preocupándose por la participación, presencia, logro de objetivos y competencias por parte de todo del alumnado (Ainscow et al., 2004).

4.1.1. Recorrido histórico en España

La Constitución española de 1978 reconoce el derecho a la educación de todos los ciudadanos. Estamos en una época en la que se considera la Educación Especial como una educación paralela al sistema educativo ordinario. Posteriormente, en 1985, se declara la Ordenación de Educación Especial, que impulsa la idea de escolarizar a alumnos con deficiencias psíquicas y sensoriales en centros ordinarios, con el apoyo específico necesario para el individuo. Sólo si es necesario y las condiciones del alumno no permiten una educación convencional se recurrirá a centros de educación Especial (Montero, 1991).

La ley española que impulsa la integración es la Ley Orgánica de Ordenación General de Sistema Educativo de España (LOGSE) en 1990. Puede decirse que es el reflejo español del *Informe Warnock*, ya que ofrece respuestas educativas para todo el alumnado en espacios comunes. Se pretende que sea la escuela la que se adapte al alumnado con Necesidades Educativas Especiales, y no al revés.

A partir de esta ley se pretende romper con el sistema anterior, dando lugar al gran cambio, pues se deja atrás el modelo biomédico para impulsar leyes educativas atentas al modelo social. Dicho modelo se centra en las necesidades de cada alumno y en la comunidad escolar, potenciando la interdependencia, apoyo mutuo y el respeto a las diferencias (Montero, 1991).

Es en 1994 cuando, a nivel internacional, se proclama la *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales*. Representa una intención

signada por varios mandatarios de diferentes países con la intención de ofrecer una educación llena de oportunidades a las personas con necesidades educativas especiales. Busca lograr un tipo de justicia social, terminando de eliminar las actitudes discriminatorias para lograr sociedades integradoras (Duk y Murillo, 2018).

De nuevo en España, en 2006 se pone en marcha la Ley Orgánica de Educación (LOE). Anteriormente se había promulgado la Ley Orgánica para la Mejora de Calidad Educativa (LOMCE), pero no se llegó a aplicar. Gracias a la LOE se introduce el concepto de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), que a su vez incluyen las Necesidades Educativas Especiales (NEE). El alumnado con NEAE requiere de una particular forma aprendizaje, por lo que necesita determinados apoyos o atenciones educativas. Se persigue potenciar la equidad educativa, impulsando, así, la inclusión.

Actualmente, la Ley Orgánica por la que se Modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) de 2020, tiene como principio fundamental la educación inclusiva, eliminando las barreras de aprendizaje y participación de alumnado con vulnerabilidad socioeducativa y cultural. Hace referencia al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), enfoque educativo que persigue el uso de metodologías y estrategias atentas a la diversidad. Dicho modelo se basa en tres principios: impulsar múltiples formas de motivación e implicación; proporcionar múltiples maneras de representar dicha información y ofrecer diferentes formas de acción y expresión del aprendizaje.

La LOMLOE insiste en que uno de sus objetivos principales es proporcionar igualdad de oportunidades a todos los estudiantes. Según Batanero, llevar la inclusión a la práctica no es tarea fácil. Es necesario un gran cambio en los Proyectos Educativos de los centros escolares, además de reconsiderar la organización, servicios y el currículo. Todo ello debe llevarse a cabo bajo unos principios básicos como la participación, las expectativas positivas, la enseñanza y aprendizaje interactivo y, por último, el apoyo a los docentes (Batanero, 2005).

Todo lo antedicho se encuentra en línea con la Agenda 2030 y algunos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), más concretamente con el ODS4, que busca “garantizar una educación inclusiva y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos” (Ministerio de Educación, 2017; Eurydice, 2024).

4.2. TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA Y ESCUELA

4.2.1. Conceptualización, aproximación y tipología del TEA

El trastorno del Espectro Autista (TEA) es un “trastorno del neuro-desarrollo que se reflejan en las primeras etapas del desarrollo o cuando la demanda social supera las limitaciones de sus capacidades sociales o comunicativas [...], pudiendo darse en fases posteriores del crecimiento. Esto conlleva a un deterioro clínicamente significativo en diferentes aspectos sociales y funcionamientos diarios” (Asociación Americana de Psiquiatría, guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-V, 2013, p. 81).

Según el DSM-V, el Trastorno del Espectro del Autismo comporta un deterioro de la comunicación social y de patrones de comportamiento restringidos y repetitivos. Dichos síntomas se ven reflejados en movimientos monótonos. Las personas con autismo pueden desarrollar fuertes apegos, así como insistencia en la monotonía o una excesiva inflexibilidad de rutinas y mostrar gran intensidad o focos de interés. Otros síntomas pueden ser la hiper- reactividad a los estímulos sensoriales, indiferencia ante el dolor o la temperatura. También pueden verse afectados diferentes tipos de motricidad. La motricidad gruesa se refiere a la pérdida de control y coordinación de movimientos grandes que involucre el uso de las extremidades o el tronco. La motricidad fina afecta al control ante movimientos pequeños, como lo es el uso de las manos. Además de la motricidad ocular; refiriéndose a la pérdida de control de movimientos oculares, como enfocar, seguir un movimiento o pérdida de la mirada (DSM-V, 2013).

Ante cualquiera de estos síntomas, se procede a la confirmación del diagnóstico. El primer paso es valorar el diagnóstico del espectro autista dentro de sus niveles o grados de gravedad. Se evalúa el comportamiento social, el lenguaje, la invariabilidad y, por último, la cognición. Para ello, los clínicos, se ayudan del mencionado DSM.

Según los grados y la tipología, encontramos el Trastorno de Kanner, síndrome de Asperger y Trastorno generalizado del desarrollo no específico (conocido como autismo atípico). Todos ellos se encuentran enmarcados bajo el diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista. Aun así, se debe especificar si dichos trastornos van asociados a algún otro trastorno del desarrollo neurológico (el más común es el Trastorno del Rett), déficits intelectuales, o si hay deterioro del lenguaje (DSM-V, 2013).

Leo Kanner fue el primer psiquiatra en definir el trastorno en 1938. Lo denominó ‘autismo clásico o autismo de Kanner’. En la actualidad, este es considerado uno de los trastornos que componen el Espectro Autista. Este tipo de autismo se manifiesta antes de los 30 meses de edad, acompañado de un grave retraso intelectual, insistencia en la invariancia o resistencia al cambio. Además, muestra deterioro en el desarrollo social y espacio-temporal (Bishop, 1989).

Por otro lado, el Síndrome de Asperger también es un tipo del Trastorno del Espectro Autista. En lo que respecta las habilidades sociales, viene asociado a la incapacidad o falta de deseo de interactuar entre iguales. Lorna Wing, definió algunas de las características clínicas de este síndrome con el uso de un lenguaje pedante o repetitivo y comunicación no verbal muy pobre. Aunque tienen buenas habilidades memorísticas e interacción ingenua (Burgoine, Wing, 1983).

Las personas con Asperger se caracterizan por desarrollar obsesiones por determinados temas. También destaca la hiperlexia (fijación y fascinación por letras y números) y la prosopagnosia (dificultad para distinguir rostros) como limitación cognitiva. No obstante, pueden llegar a estimular la concentración, la memoria a largo plazo y diferentes métodos para la solución de problemas. Por ello, y según Wing, aunque se caracterizan como niños “patosos”, su lenguaje no presenta retrasos en su desarrollo y pueden tener un cociente Intelectual por encima de la media (Attwood, 2002; Reaño, 2014).

Otra entidad clínica basada en alteraciones en la reciprocidad social, bajos niveles de comunicación, intereses peculiares o actividades restringidas y estereotipias son los Trastornos Generalizados del Desarrollo No Especificados (TGD NE). Estos trastornos también están clasificados como un tipo de Trastorno del Espectro Autista, más concretamente denominado *Autismo atípico*. Sin embargo, dichos síntomas son demasiado heterogéneos como para cumplir aquellos criterios exigidos para clasificarlo como una patología más específica o concreta (Sandoval, Moyano, et al. 2012).

4.2.2. Principales barreras de aprendizaje del alumnado con TEA

Puede afirmarse que Lorna Wing revolucionó el concepto de autismo y cómo el mundo lo consideraba. Lo definió como “un continuo más que una categoría diagnóstica”. La autora enfatiza en la variabilidad de síntomas y como cada uno se manifiesta en diferentes formas e intensidades. En 1979, la psiquiatra categorizó los síntomas del autismo en la llamada “Triada de Wing”, aplicable a aquellas personas que sufren de un déficit en el reconocimiento social, déficits en la comunicación social (verbal y no verbal) y déficits en la comprensión social (ausencia simbólica y conducta imaginativa) (Wing, 1979).

De lo anterior se deduce que, en función de las áreas y grados afectados, el trastorno se manifiesta de modos diferentes en cada estudiante, influyendo de diversos modos en sus procesos de aprendizaje y comportamiento. Existen tres aspectos por los que los alumnos con TEA se ven más afectados en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito educativo: si van acompañados de un déficit intelectual; si cursan o no deterioro del lenguaje; si van asociados a una afección médica o genética o a factores ambientales conocidos o, por último, si va asociado a otro trastorno del desarrollo neurológico, mental o del comportamiento (DSM-V; Etchepareborda, 2001).

Se ha demostrado que los alumnos con TEA sufren de un grado de déficit cognitivo que afecta a la percepción del mundo. Esto es consecuencia de la poca conciencia de los estados mentales de los demás y del deterioro en la capacidad de ver desde el punto de vista de otros. Este déficit que afecta a los lóbulos frontales o córtex prefrontal es el subyacente al autismo (Leslie, et al. 1985; Baron-Cohen, et al. 1998; Etchepareborda, 2001).

En 1978, Premack y Woodruff formulan la denominada *Teoría de la mente*. Estos autores confirman que el estado de no comprender ni percibir otras conductas, ni sus conocimientos, intenciones y emociones es una de las principales barreras que dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Usan el término “ceguera mental” para referirse a este déficit de la inteligencia emocional y cognitiva, la cual se ve afectada en la utilización del lenguaje social, comportamiento social y en la empatía. Por ello, la falta de creación de relaciones interpersonales y la capacidad para colaborar en las actividades del aula es la barrera que más afecta simbólicamente al desarrollo académico y personal en el ámbito educativo (Tirapu-Ustárrroz, et al, 2007).

Autores como Casanova abordan desde diferentes miradas la inclusión y las barreras educativas de algunos estudiantes. Y es que, junto a la aparición de términos como alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE) o alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) se generan nuevas formas de ver a estos estudiantes, desde perspectivas distintas. Por ello, hay que tener claro el modelo social al que nos dirigimos, pues a la hora de aplicar cualquier medida tendrá repercusiones en uno u otro sentido. Ninguna decisión educativa resulta neutra para la realidad social (Casanova, 2014).

Finalmente, y tal y como muestran diversos autores, si se opta por un sistema que divida al alumnado, por ejemplo, clasificándolo según su tipo de discapacidad o trastorno, el centro crea grupos en función de sus rendimientos de aprendizaje. Esto significa que los categorizarán en diferentes ‘cajones’ socioeducativos, lo que derivará a una sociedad segregada en comportamientos y discapacidades difíciles de unir cuando esos niños sean adultos. Por el contrario, la opción de educar juntos a todos los estudiantes desembocará en una sociedad integradora, en la que la diferencia sea algo consustancial a su funcionamiento (Sckritc, 1996, Vain, 2003; Casanova, 2014).

4.3. BARRERAS SOCIOEDUCATIVAS DEL ALUMNADO MIGRANTE

Las personas anglohablantes pasan por el proceso de emigrar a otro país por diferentes motivos. En el caso de niños y niñas de corta edad, estos pueden llegar a sufrir el denominado “duelo migratorio”, un proceso íntimo y privado y a su vez, público. Estas personas elaboran y reorganizan una nueva vida, abarcando dimensiones individuales, familiares y sociales (Calvo, 2005).

El colectivo migrante puede presentar una situación de vulnerabilidad social, según la cual cada persona vive la situación en el nuevo país de maneras distintas. Como señalamos más arriba, y dada la doble vulnerabilidad de algunos menores, en la infancia puede conllevar una complejidad diferente. Existen centros de acogida y protección del menor con el fin de ofrecer alternativas y ayudas. Dichos centros prestan una atención

integral a las familias para lograr una inclusión social (Gimeno-Monterde y Gutiérrez-Sánchez, 2019).

El sentimiento predominante del alumno migrante es el de pérdida o duelo. La sensación de dejar atrás a la familia, amigos, la cultura y el idioma afecta a la adaptación a la nueva realidad (Calvo, 2005).

En las primeras etapas de la infancia, los niños tienden a sufrir regresiones psicológicas. Según Freud, esto se refleja en un mecanismo de defensa del inmigrante, así como en dificultades para afrontar sucesos o pensamientos. Todo ello puede derivar en conductas de dependencia o comportamientos sumisos (Gimeno-Monterde y Gutiérrez-Sánchez, 2019).

Según Achotegui la pérdida del idioma nativo es una de las principales barreras socioeducativas. Estos alumnos padecen de una ‘síntomatología del área confusional’. Este conjunto de síntomas, se reflejan en la sensación de sentirse perdido o desorientado, fallos de memoria y atención. Puede llegar a verse afectada la propia identidad del individuo. Esta serie de estresores que pueden padecer los alumnos, reflejando un continuo malestar emocional es denominado ‘Síndrome de Ulises’ (Achotegui, 2008).

La historia y el contexto personal y familiar son variables. Debido a ello, las necesidades educativas especiales serán específicas y adoptadas a cada caso personal. Considerándola como específica y única. Por lo que, al alumnado de origen inmigrante no se les evalúa de forma general (Lerner, 2000; Marchesi, 1999).

Aun así, el desconocimiento de la nueva lengua altera el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y con ella, aparecen ciertas dificultades a la hora de crear nuevas relaciones interpersonales. Los estereotipos y prejuicios afectan a los individuos de grupos culturales y étnicos. Esto, puede derivar en comportamientos racistas, xenófobos y excluyentes dentro de un aula. Además, el alumno extranjero desconoce la nueva cultura, tradiciones y costumbres, por lo que puede verse afectada la habilidad social en la creación de nuevas relaciones con sus iguales. Con el fin de eliminar estas actitudes, el docente debe recurrir a diferentes disciplinas, todas ellas basadas en la multiculturalidad, enseñando a través de la tolerancia y la igualdad para el logro de la identidad cultural de todos los alumnos (Fernández-Castillo, 2010).

Por ello, el centro debe responsabilizarse de la inclusión del colectivo, promovidas por las instituciones y la legislación. Además de las leyes de convivencia, se recurrirá a la adaptación de metodologías, contenidos curriculares y sistemas de evaluación. Estos cambios más abiertos y flexibles, promoverá la adaptación e inclusión académica y social dentro del ámbito educativo (Fernández-Castillo, 2010).

4.4. EL AULA BILINGÜE COMO ESPACIO DE INCLUSIÓN

4.4.1. La lengua materna como lugar seguro en el aula para alumnado migrante

Es fundamental que la escuela se presente como lugar seguro para todos los alumnos de la comunidad educativa. La priorización del bienestar de los niños es necesaria en el aula. El centro debe brindar el apoyo educativo para desarrollar la sensación de protección y seguridad ante cualquier problema externo (Lerner, 2000).

Aquellos colectivos que se sienten rechazados, marginados o intimidados por la sociedad dependen emocionalmente de algún factor que hace de amparo. En el caso de las minorías migrantes, perder su lengua materna les pone en una situación de vulnerabilidad y desasosiego. Por ello, que el alumno migrante, se reencuentre con su lengua materna en el aula proporciona al individuo un estado de tranquilidad y confort (Berry, 2001).

Estrés aculturativo es el término usado en psicopatología para hacer referencia al estrés que sufren los individuos ante el cambio radical de vivir en otra cultura. Existen diversas maneras de afrontar la llegada a un país, vivir y estudiar en él. Aquellos alumnos ‘integrados’ son los que mantienen la cultura de origen al mismo tiempo que se adaptan a la nueva cultura dominante. Los alumnos ‘asimilados’ son aquellos que adoptan la nueva cultura en detrimento de la cultura de origen. Por otro lado, los individuos que conservan su cultura de origen rechazando la cultura que se le ofrece se denominan alumnos ‘separados’. Por último, el caso de los estudiantes ‘marginados’ son individuos que abandonan toda identidad cultural (Berry, 2001).

Por ello, mantener el uso de la lengua materna en el aula ayuda al estudiante a preservar su identidad cultural y personal. La posibilidad de poder expresarse y participar en el aula

favorece el sentimiento de autoestima y confianza. Además, la presencia de docentes bilingües puede ofrecer un apoyo adicional y crear un vínculo que potencie el aprendizaje. El sentimiento de pertenencia del alumno previene la sensación de aislamiento. Incluso, usar su lengua materna ayuda al alumno a conectar nuevos conocimientos con los ya construidos anteriormente, favoreciendo así nuevos aprendizajes (Collazos, et al, 2008).

Tras múltiples investigaciones, se ha considerado que la mediación lingüística es un elemento clave para la inclusión educativa, pues pone en funcionamiento la competencia lingüística del alumno (Rodríguez, et al, 2010). El mediador es una pieza esencial en el proceso de inclusión socio-educativa, pues actúa como intermediario entre estudiantes que no pueden comunicarse de forma directa con el resto de la comunidad. Por ello, en el aula se llevan a cabo actividades que refuerzan la mediación lingüística. Es a través de ejercicios de comprensión y expresión oral o escrita que se lleva a cabo la interacción entre individuos. Gracias a esto, los alumnos desarrollan en sentido de la interpretación y la traducción (Jiménez, 2014).

Hay que destacar que un aula está compuesta por alumnos con diferentes maneras y formas de aprender, de percibir y procesar la información. También varían en cómo se relacionan con su entorno dependiendo de sus intereses, sentimientos y habilidades sociales. Por ello, son los alumnos quienes se ayudan entre ellos. Por esta razón, la convivencia de los diversos valores y actitudes que se encuentran en el aula facilita un mejor desarrollo personal (Jiménez, 2014; Doporto y Rodríguez, 2016).

Son las actividades comunicativas dentro del aula bilingüe las que forman a los alumnos para ser capaces de comunicarse en contextos multiculturales. En este proceso la mediación se considera asimismo una parte integral del aprendizaje de una lengua extranjera, ya que los alumnos desarrollan la capacidad de comprender los sentimientos del otro, poniéndose en su lugar. En el caso de alumnado anglohablante, el aula de inglés se revela como un espacio de amparo y de aprendizaje, pues además de encontrar un espacio donde sentirse seguro, le permite desarrollar mucho más que en otras materias sus habilidades sociales y comunicativas. Esto favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje y que su proceso académico sea más fácil en un ámbito integrador (Jiménez, 2014).

4.4.2. El aula bilingüe como facilitadora de inclusión del alumnado con necesidades de apoyo educativo

Los alumnos bilingües evidencian una mejora en el desarrollo cognitivo. Esto se debe a que el alumno que conoce más de una lengua realizan de manera más efectiva el control ejecutivo de sus actos y actividades. Miller y Wallis explican las teorías del funcionamiento cognitivo, las cuales se basan en planificar, controlar impulsos, evaluar consecuencias y abstraer información, entre otras (Miller y Wallis, 2009; Esnaola, 2019).

El control ejecutivo se encarga de que la memoria sea quien seleccione y procese la información necesaria. Por ello, los efectos del bilingüismo se reflejan en los elevados niveles de la función ejecutiva, sobre todo si el aprendizaje de la segunda lengua se desarrolla en la infancia. Esto afecta positivamente durante el transcurso de la vida (Bialistok & Craik, 2010).

El sistema ejecutivo se encuentra en la corteza prefrontal del cerebro. Se llega a desarrollar más temprano en individuos bilingües que en los monolingües. De la misma manera, estos procesos cognitivos son los primeros que empiezan a verse afectados por enfermedades cognitivas asociadas a la vejez (Esnaola, 2019). Así, Valian, afirma la interconexión entre la reserva cognitiva y el control ejecutivo. Ha demostrado que las personas con cerebro bilingüe están mejor preparadas que los monolingües para afrontar la aparición de síntomas del Alzheimer (Valian, 2015; Esnaola, 2019).

Varios proyectos de neurociencia cognitiva y bilingüismo recomiendan el aprendizaje de nuevas lenguas para aquellas personas con necesidades educativas especiales. Esto se basa en la comprobación de que las personas bilingües utilizan partes diferentes del hemisferio frontal izquierdo del cerebro para cambiar el idioma y controlar la lengua que hablan. Sin embargo, las personas monolingües tienden a una menor participación de este hemisferio (Rius, 2015).

El ‘cómo’ se aprenden las lenguas es, asimismo, fundamental. El ámbito educativo es el mayor potenciador del léxico, de la sintaxis, gramática y morfología. La memoria declarativa se encarga de adquirir, almacenar y recuperar toda esta información. Por otro lado, es la memoria procedimental la que se encarga de ponerlo en práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, el aula, es uno de los ambientes que más favorecen

al alumnado con necesidades educativas especiales a interiorizar el segundo idioma, potenciando su cognición (Rius, 2015).

De otra parte, es fundamental el uso de metodologías activas y bilingües para el pleno rendimiento académico del alumnado, la calidad y la inclusión. El CLIL (Content and Language Intergrated Learning) es una metodología basada en el aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas. Mantiene un enfoque que fusiona contenidos académicos y lenguaje, pretendiendo integrar la enseñanza de las lenguas extranjeras con los contenidos curriculares de otras materias, como Conocimiento del Medio, Educación Artística, etc. Este método se considera inclusivo porque, además de su innovación en el ámbito educativo, se caracteriza por su dualidad ya que pretende la trasmisión de contenidos con la adquisición del lenguaje, utilizando métodos manipulativos, interactivos y activos (Arnol y Rixon, 2008; Silván, 2022).

Existen otras muchas metodologías que favorecen la inclusión en el aula. Entre ellas, puede que la más destacada sea el aprendizaje cooperativo. La creación de grupos con diferentes niveles de habilidades crea un clima positivo en el aula. Investigaciones de Piaget (1969), confirman la necesidad de la integración social para el desarrollo intelectual. Este método ayuda a lograr aprendizajes significativos y a fomentar el interés por los contenidos académicos. Gracias a la expresión, argumentación, organizar pensamientos, aceptar y realizar críticas constructivas, el alumno desarrolla las competencias comunicativas. Y gracias al diálogo, la negociación la resolución de conflictos se llega a desarrollar las competencias sociales. Debido a esto, programas como *Cooperar para Aprender o Aprender a Cooperar* se implantan en el aula como intervención educativa para fomentar la inclusión. Dichos programas se basan en tres principios pedagógicos. La primera de ellas es la personalización de la enseñanza. Esta se adecua a las características de los alumnos, enfocado en las diferentes motivaciones y ritmos de aprendizaje. El segundo principio busca la autonomía de los alumnos, sobre todo, de aquellos que atienen a la diversidad, para lograr una mayor independencia del maestro. Por último, la estructuración cooperativa del aprendizaje, que tiene el objetivo final de que sean los propios alumnos quienes se enseñen mutuamente y que el docente no sea el único a la hora de enseñar. (Piaget. 1969; Vilches y Gil. 2012; Pujolás. 2012).

En este sentido, es fundamental el papel del docente, pues es el encargado de guiar los procesos, controlar que las interacciones sean positivas para todos y cada uno de los

integrantes y asignar diferentes roles a los alumnos dentro de un grupo. Esto evita la confrontación y potencia la plena participación y ayudas entre ellos (Vilches, Gil. 2012).

Otra metodología con considerable potencial es la gamificación, basada en la adquisición de nuevos conocimientos y competencias a través del juego. Estas actividades lúdicas aumentan considerablemente la motivación, rendimiento e implicación del alumnado y, por consiguiente, aumenta el nivel de aprendizaje. Dicha programación ayuda al alumnado a aprender de manera mecánica y natural (Marrón, Vivaracho. 2018). De otra parte, elementos como las recompensas, desafíos, suerte, cooperación o competición, entre otros, permiten que el juego sea un recurso positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje que, además, favorece la sociabilización. La integración en los juegos del alumnado con necesidades educativas especiales ayuda, así, a su plena inclusión educativa (Marrón y Vivaracho, 2018).

4.4.3. El aula bilingüe como espacio de inclusión socio-afectiva en alumnado con Trastorno del Espectro Autista.

La escuela es la responsable de crear un clima positivo en el aula para impulsar al alumno en su interacción social y comunicativa. Para ello, hay que valorar las habilidades sociales de cada estudiante (Gartner y Lipky, 1987; Staimback y Staimback, 1987). En el ámbito de la comunicación, existen varios tipos de trastornos del lenguaje como, por ejemplo, el síndrome fonológico-sintáctico, mutismo selectivo o el semántico-pragmático. Son solo algunos ejemplos de dificultades que interfieren en diversos grados en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este mismo sentido, puede decirse que los alumnos TEA muestran dificultades comunicativas en el ámbito social y, como consecuencia, en el de la educación (Cordón y Belda-Torrijos, 2021).

Así, y si bien los problemas del lenguaje y la habilidad comunicativa varían en función del entorno social y el desarrollo intelectual del alumno con Trastorno del Espectro Autista, puede afirmarse que, mayoritariamente, todos experimentan problemas ante el uso eficaz del lenguaje y la manera de expresarlo. El uso del lenguaje repetitivo, y el poco uso de la comunicación no verbal deriva en un retraso en las habilidades del habla y del lenguaje (Cordón, Belda-Torrijos, 2021).

En el ámbito educativo, es necesaria la presencia de docentes perfectamente cualificados y con la formación adecuada para tratar con alumnado con TEA. Los especialistas en Pedagogía Terapéutica (PT) conocen el funcionamiento cognitivo y cómo abordar las limitaciones en la interacción social. El uso de materiales manipulativos y sistemas de comunicación alternativa y aumentada (SAAC) como pictogramas, programadores visuales, uso de las TICs... favorecen sus estímulos sensoriales (Yera, Torrijos, 2022).

Otros métodos y materiales educativos, como los de Montessori ayudan al alumno a aprender mediante la absorción de contenidos y competencias de forma natural, absorbiendo información y potenciando el desarrollo integral del individuo. Estos métodos educativos convierten el aula en el entorno idóneo para el aprendizaje de todo el alumnado. Como consecuencia, se consigue que la escuela se convierta en un hogar para los estudiantes (Dattari, et al, 2017).

El centro escolar no solo es el responsable de impulsar la adquisición de contenidos del alumnado, sino que además ha de proporcionarle una educación y salud emocional y socio afectiva. Tras varias investigaciones, se ha comprobado que algunos alumnos con TEA desarrollan una inteligencia emocional cuando encuentran su 'lugar seguro'. Se trata de un vínculo que les ayuda a hacer frente a las incidencias que ocurren en su día a día (Pereda, et al, 2018).

En el caso de los alumnos con TEA cuya lengua materna es la inglesa, autores como Navarro afirman que todo lo antedicho desemboca en la posibilidad de encontrar amparo y estabilidad emocional cuando se reencuentran con su idioma. Así, a pesar de las dificultades en la comunicación y de las pocas habilidades sociales y de interacción social, pueden hallar en ella un estado de tranquilidad y confort. Esto puede impulsar mecanismos afectivos para el desarrollo del aprendizaje, pues son las competencias emocionales las que potencian el aprendizaje y el desarrollo. La conciencia emocional y su regulación impulsan la autonomía de trabajo y participación en el aula, llegando así, a contribuir a un mejor rendimiento y convivencia con los compañeros de clase (Navarro, et al, 2021).

Por ello, un aula multicultural que responda a la diversidad sociolingüística y cultural de los alumnos crea un clima positivo entre los estudiantes. El compañerismo entre iguales favorece al desarrollo socio afectivo del alumno TEA, pues relacionarse con sus

compañeros es uno de los estímulos que más favorecen su interacción social y su empatía hacia ellos (Navarro, et al, 2021).

En este orden de cosas, existen programas de intervención basados en la expresión corporal para mejorar las habilidades socio afectivas de los alumnos con trastornos del lenguaje. El uso de herramientas educativas que fomenten la creatividad, comunicación no verbal y la empatía favorece la inclusión de estos alumnos (Franco, et al, 2024).

Estos programas utilizan el aula bilingüe como vía de observación del alumno con TEA estudiándose las conexiones entre la expresión corporal y las habilidades socio afectivas. Durante las actividades, diseñadas como instrumento para registrar el comportamiento, se observan sus comportamientos, expresiones faciales, gestos, movimientos repetitivos, niveles de participación y respuestas emocionales (Franco, et al, 2024). Una vez analizadas sus actitudes e inclinaciones es más sencillo crear una mejora en la relación socio afectiva del grupo de alumnos. La generación de emociones positivas en el aula impulsa la creación de vínculos entre aula y estudiante (Franco, et al, 2024).

5. METODOLOGÍA

Recurrir a diferentes metodologías cualitativas ayuda a enriquecer los datos y obtener una mayor rigurosidad. Es por ello por lo que en este trabajo se recurre a una triangulación de fuentes que asegure la calidad en la interpretación y la comprensión del objeto de estudio.

La primera de las estrategias utilizadas está basada en la asesoría de expertos. Así, esta investigación ha contado con la ayuda de un experto en bilingüismo, investigador y docente en la Universidad de Valladolid. De este modo, y tras determinar la estrategia metodológica y los objetivos a alcanzar, se llevaron a cabo una serie de preguntas de manera semiestructurada, basadas en respuestas abiertas y de manera oral.

Con este fin, se buscó un contexto adecuado y se creó un clima de familiaridad y confianza en el que la comunicación experto-entrevistador fuera la adecuada, grabándose las respuestas para su posterior tratamiento e interpretación.

La segunda estrategia ha sido una entrevista semiestructurada, realizada a una docente de Pedagogía Terapéutica (PT). El punto de vista de esta especialista, quien trabaja con alumnos con alta diversidad, puede proporcionar información adecuada de cómo llevar a

cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje con alumnado con necesidades educativas especiales, más específicamente, con estudiantes con Trastorno del Espectro Autista. Dicha entrevista, asimismo oral, se ha llevado a cabo en el entorno educativo.

Por último, se ha procedido a complementar con otra entrevista a una docente especialista en la segunda lengua extranjera, más concretamente, de inglés. Esta docente ha facilitado información a través de una entrevista semiestructurada, con respuestas abiertas y de manera oral. La intención de esta triangulación ha sido la de recabar diferentes perspectivas profesionales, con el fin de interpretar los datos proporcionados. Todo ello responde a perspectivas cualitativas, según las cuales interesa una comprensión en profundidad de los resultados obtenidos en la investigación.

A partir de la asesoría del experto y las entrevistas a las especialistas en PT y en inglés (*ver anexo I*), y con el objetivo de reducir los datos obtenidos para una mejor interpretación, se han llevado a cabo una serie de categorizaciones, que ayudan a estructurar los resultados de manera más clara y concisa.

Las categorías, establecidas previamente, son las siguientes:

- Beneficios del bilingüismo para niños con NEE.
- Beneficios del bilingüismo para niños migrantes.
- Inclusión educativa.
- Metodologías y estrategias inclusivas.

La última categorización, es emergente, debido a la importancia que los entrevistados mostraron por este punto de vista. De manera posterior a los encuentros con los docentes, se ha propuesto como objetivo a analizar.

- Papel del docente.

6. MARCO EMPÍRICO

6.1. Resultados y discusión

La primera categorización aborda los *beneficios del bilingüismo para niños con Necesidades Educativas Especiales*. Esta refleja opiniones muy parecidas entre los tres entrevistados. Así, todos ellos coinciden en que el bilingüismo aporta una mayor flexibilidad cognitiva, que ayuda a los alumnos a potenciar las habilidades cognitivas y

la flexibilidad mental, llegando a cubrir las necesidades educativas de aquellos alumnos que lo necesiten. Es el experto en bilingüismo quien responde con otra pregunta “¿y para que estudiamos otro idioma? Para entender mejor el mundo”, asegura.

Sin embargo, es interesante el punto de vista de la especialista en Pedagogía Terapéutica, quien quiere destacar la variabilidad que existe en el alumnado. En este sentido, señala que lo que a algún alumno le puede favorecer y beneficiar, a otros estudiantes puede causarle el efecto contrario. En su experiencia laboral trabajando con alumnos con TEA, asegura la necesidad de estimularlos sensorialmente, por lo que aprender un nuevo idioma puede favorecer a su elasticidad cognitiva. Confirma que el hecho de enseñárselo no es tan fácil como parece, ya que los alumnos con este trastorno procesan el aprendizaje de manera completamente diferente respecto a sus compañeros. Explica que “en un mismo día pueden aprender y fijar nuevos conocimientos, pero, al día siguiente pueden retroceder en su aprendizaje cinco pasos y olvidarse de lo que han trabajado” Por ello, los beneficios del bilingüismo se dejan ver a largo plazo, pudiendo favorecer a la memoria y a la multitarea, además de potenciar las habilidades comunicativas y sociales.

Al mismo tiempo, la docente especialista en inglés asegura que es un desafío como profesora afrontar a un alumno TEA en una clase con otros 20 alumnos. Esto se debe a que la complejidad de este trastorno implica no saber cómo actuar en muchas ocasiones, algo que es realmente complicado para un profesor que quiere el bienestar de sus alumnos. No obstante, opina que el bilingüismo favorece a la atención, la memoria y la comunicación tanto verbal como no verbal. Recalca que para potenciar las habilidades sociales y lingüísticas de aquellos alumnos que sufren de algún trastorno del lenguaje, hace falta crear un aula de confianza. De esta forma, insiste en que crear un ambiente seguro y de confort es vital para que a los alumnos les de igual equivocarse y “no sentirse avergonzados o ridiculizados ante cualquier fallo”. Solo así podrán desarrollar las habilidades lingüísticas. De esto se deduce la importancia de no penalizar el error, sino de utilizarlo como fuente de aprendizaje.

La segunda de las categorizaciones hace referencia a los *beneficios del bilingüismo en los alumnos migrantes*. Es interesante como el experto en bilingüismo lo denomina como “muros socioeducativos” que sufren los alumnos migrantes. Dichos alumnos se enfrentan a lo desconocido y por ello, llega el miedo. Este miedo e incertidumbre, disminuye al reencontrarse con su lengua materna, manteniendo viva la conexión con su identidad y raíces culturales. Además, es interesante la reflexión a la que se llega con la pregunta

“¿Una nueva lengua extranjera también es un lugar de peligro?”. Por ello, se llega a la conclusión de que la escuela no debe sobreproteger al alumno, ya que, como él dice, “todo lo que te protege te limita”. En el mundo adulto, el idioma puede ser “un arma” y hay que saber “jugar” con ella para ganar lecciones de vida y nuevos aprendizajes. A su vez, está convencido de que la lengua materna puede hacer de amparo y de lugar seguro en el caso de los alumnos migrantes, pero “es necesario que creen una nueva casa en la nueva cultura”.

Esta teoría también la defiende la especialista PT, quien asegura que, si los alumnos no aceptan el nuevo idioma pueden crear un escudo protector en ellos mismos que les impida realizar nuevos aprendizajes e amistades. También hace referencia al idioma como “casa”, ya que su idioma favorece la resiliencia emocional, ayudando a los alumnos a manejar el estrés y la ansiedad con el proceso de adaptación en un nuevo entorno cultural.

Por otro lado, la docente de inglés nos habla de cómo la lengua materna puede favorecer la autoestima. Esto es crucial para que se sientan cómodos para poder comunicarse en su lengua materna y en la nueva.

Es fundamental para el bienestar emocional del alumno darle el reconocimiento y valoración por su competencia lingüística. Esto ayuda a la confianza en ellos mismos y a potenciar el sentido del logro ante cualquier avance en el aprendizaje del nuevo idioma.

La tercera categorización abarca la *inclusión educativa*. Esta temática arroja una variedad de opiniones al respecto. Es en la asesoría de experto donde entendemos que lo desconocido se encuentra tanto en la nueva lengua como en la sociedad. “Son estos muros socioeducativos que debemos derribar y es a través de una sonrisa, el tacto, la mirada, lo que hace que el alumno se sienta seguro en una sociedad nueva para él”.

Desde su perspectiva, muchas veces no hace falta un diagnóstico para que un alumno necesite ser incluido. Todos los estudiantes tienen varias capas encima. “¿Y si resulta que viene de una guerra o de la pérdida de su madre?”. Y es que, para conseguir la inclusión, hace falta implicar a todos los alumnos, desde la corta edad, a la empatía. Solo los que salen de su casa, dejan atrás su cultura y su lengua entienden el duelo que esto conlleva, pero, gracias a la concienciación y el entendimiento de los alumnos que reciben al nuevo estudiante, se puede llegar a la plena inclusión. “Además, vivimos en una sociedad multicultural y con gran diversidad. Es necesario que los alumnos entiendan y sepan convivir con otras culturas y con diversidad”.

Es curioso cómo el experto hace referencia a los recreos como lugar que potencia la inclusión, si cabe más que el aula. Asegura que es el único lugar donde los alumnos sienten que el docente no les está vigilando. Esto conduce a dos caminos a que los alumnos ayuden a la integración de aquellos que lo necesiten o a marginar al alumno. Por ello, es responsabilidad de los docentes observar la interacción entre el estudiantado y fomentar la inclusión en el aula, para así que también se lleve a cabo en los recreos.

El punto de vista de la especialista en Pedagogía Terapéutica explica que conseguir la inclusión del alumnado con TEA es más complejo en los centros ordinarios, pero es más efectiva a largo plazo. Asegura que estos alumnos deben estar en entornos donde se “fomente la comunicación clara, con muchos apoyos visuales, como imágenes y señales”. Además, hace hincapié en la necesidad de crear rutinas, ya que si no se cumplen “pueden llegar a sentir que su mundo se cae, careciendo así de sentido”. Debido a esto, un aula estructurada y predecible favorece a la inclusión de alumnos con estas necesidades específicas.

En línea con lo tratado en este trabajo, la docente alude a un caso real de un alumno TEA procedente de un país de habla inglesa. Cuenta que cuando está contento se comunica con su lengua nativa, ya que, cuando está relajado, su cabeza procesa la información con su idioma. Sin embargo, cuando está enfadado o triste habla en castellano, queriendo comunicar sus necesidades o emociones. Esta suerte de dicotomía emocional es muy llamativa, si bien en este momento carecemos de herramientas para su análisis. No obstante, es muy significativa la identificación de las distintas emociones y estados de ánimo con una y otra lengua, como si la lengua materna estuviera asociada a estados de mayor felicidad que el segundo idioma, en este caso el castellano. Por esto mismo, el bilingüismo puede ser una pieza clave para comprender la relación de las emociones con la lengua materna, así como brindar oportunidades y desafíos para la inclusión, la motivación y el bienestar socioemocional. En esta ocasión, puede entenderse que el rol que cumple su lengua materna es de amparo, siendo fundamental mantener ese sentimiento. Cabe señalar, a su vez, que el hecho de que recurra al nuevo idioma para comunicar sus necesidades ayuda a potenciar sus habilidades lingüísticas y sociales, además de aprender cómo hacer frente a sus emociones y pensamientos.

La PT cuenta que es su labor y la de todo el claustro no sobreproteger a los alumnos con déficits de comunicación, ya sea por desconocer la nueva lengua o por padecer de algún trastorno del lenguaje. Asegura que deben exponerse a situaciones en las que se puedan

sentir vulnerables, para así, enseñarles cómo hacerles frente, dominar la situación y, finalmente, superar el desafío. Sin embargo, es importante enseñarles las herramientas para hacerlo posible. Superar estos desafíos solo se llevará a cabo si se encuentran en un entorno cómodo y acogedor para ellos. Se deben sentir incluidos para desarrollar sus habilidades sociales y lingüísticas.

Esta idea también la defiende la docente especialista en inglés, quién como la anterior trabaja con el alumno con TEA y migrante. Cuenta que cada vez que la ve “se pone contento y de buen humor” esto pasa porque el alumno asocia a la persona, en este caso profesora de inglés, con su lengua materna, “algo que le hace recordar su identidad cultural, donde se siente más seguro y donde se encuentra más cómodo para relacionarse con sus compañeros”.

Por otro lado, enfatiza sobre la necesidad de conseguir un buen clima de trabajo para fomentar la inclusión. Desde su perspectiva, son las actividades interactivas las que favorecen el interés por aprender y participar.

La inclusión se respalda en los *métodos y estrategias* para llegar a ella, así como las metodologías que se han de llevarse a cabo. Esta nueva categorización deja ver diferentes opiniones y puntos de vista.

Cuando en la asesoría, el experto es preguntado por las estrategias para implementar programas bilingües en escuelas con alta diversidad lingüística y cultural, de manera irónica y entre risas cuenta que “con naturalidad y sin forzar, es importante las metodologías y blablablá”. Lo que realmente quiere decir, es que, es más complicado de lo que parece obligar a alguien a querer una lengua o una cultura y que, a veces, el deseo de solucionar y resolver problemas hace que lo empeoremos. “Pues lo mismo pasa con los modelos educativos”.

Asegura que el “traslanguage es una metodología que debería funcionar y ser vital en el aula, pero, ha fracasado”. Este método no fuerza el bilingüismo, sino que es espontáneo y nace de la naturalidad. Que el docente utilice los dos idiomas y los combine de manera natural ayuda al idioma a estar constantemente atento y alerta, incluso le parecerá divertido. Esto potencia la forma de pensar en dos idiomas, a su vez, a expresarlo. No deja que el alumno se acomode a un idioma, algo que le hará desconectar y perderá la atención. Sin embargo, el Content and Language Intergrated learning (CLIL) “es una metodología que la sociedad ha aceptado, aunque, habría muchas cosas que mejorar”.

Pero en lo que todos estamos de acuerdo, es que hay que fomentar la interacción entre ellos. Es vital para el manejo del bilingüismo y para la inclusión. Por su parte, son las docentes, tanto de PT como de inglés quienes defienden con mayor énfasis el CLIL, una metodología que, en su opinión, ayuda a la integración de contenidos bilingües.

Por otro lado, la profesora de PT hace mención a diferentes maneras de trabajar con alumnos con TEA, así como crear rutinas y ayudarle a tener a mano conocimientos ya adquiridos. Por ejemplo, alude a etiquetas en la mesa sobre aquello que se encuentra en su día a día, como los días de la semana en inglés, el clima, estados de ánimo, etc. Además, destaca la necesidad de impartir una enseñanza con un enfoque multisensorial. Involucrando todos los sentidos, sobre todo la vista, el tacto y la audición.

Además, la repetición del nuevo vocabulario y estructuras lingüísticas en contextos variados favorece al alumno, siempre y cuando se les dote continuamente de un refuerzo positivo. Las recompensas, elogios y valorar los logros aumentan la motivación y las ganas para seguir aprendiendo.

La especialista PT asegura que las estrategias y métodos de enseñanza siempre tienen que facilitar su comprensión y memorización de los nuevos términos. El uso de pictogramas, tarjetas ilustradas, diagramas, ábacos, ayudan a fijar los nuevos contenidos, siempre respetando los propios ritmos de trabajo y aprendizaje.

Una de las maneras más efectivas a la hora de su aprendizaje es el trabajo entre iguales, potenciar sus relaciones interpersonales con los compañeros de clase es la mejor manera para introducirles aspectos culturales relacionados con la nueva lengua. Esto ayuda a crear un aprendizaje más significativo y contextualizado, llegando a incluirse en el aula y fomentando sus habilidades lingüísticas y sociales.

Por otro lado, la profesora de inglés aporta su punto de vista de cómo cubrir las necesidades específicas de los alumnos. Ella afirma que, “como docente, a veces es frustrante no llegar a cubrir todas las necesidades y sentir que no todos llegan a seguir el ritmo de clase” Aun así, destaca el programa bilingüe como metodología que beneficia el desarrollo académico para abordar nuevos aprendizajes, desarrollar el pensamiento crítico y creatividad, resolución de problemas, conflictos, etc.

Por otro lado, enfatiza sobre la necesidad de conseguir un buen clima de trabajo para fomentar la inclusión. Desde su perspectiva, son las actividades interactivas las que favorecen el interés por aprender y participar.

También cuenta de qué manera adapta sus clases de inglés para satisfacer la diversidad del aula. Y es que, lo más eficiente para trabajar con alumnos con TEA es, en su opinión, usando materiales visuales y manipulativos. Junto a ello, y aunque es en las clases de apoyo y con los especialistas donde este alumnado fija y asienta los conocimientos, es imprescindible que pase tiempo en el aula con el resto de sus compañeros, sintiéndose como uno más. De otra parte, en las horas conjuntas se usan las TICs y dispositivos tecnológicos como apoyo adicional, basándose en aprendizaje cooperativo y colaborativo. La docente hace hincapié en que es necesario que todas las actividades que se trabajen en el aula promuevan la autoexpresión. Por ello, los diálogos, presentaciones orales, debates y actividades artísticas, entre otras, son desde su perspectiva las estrategias más efectivas para la inclusión. Esto fortalece la autoestima y fomenta un sentido de pertenencia en el aula, en la cual los alumnos se sentirán cómodos para expresar sus emociones y necesidades en cualquier circunstancia.

La última categorización surgió después del encuentro con el experto y las docentes. Se trata, pues, de una categoría emergente, que incide en el papel del docente. Así, y aunque no estaba prevista, es destacable que, tras los encuentros, las tres personas entrevistadas, todas ellas relacionadas con el ámbito educativo, estaban de acuerdo en lo mismo: el papel del docente en el proceso de enseñanza aprendizaje, especialmente en el caso de alumnado con necesidades educativas especiales y estudiantes migrantes que desconocen el idioma dominante de esta cultura.

En este sentido, tanto la docente de PT, como la profesora de inglés y el experto en bilingüismo, aseguran que los docentes son las piezas claves para la inclusión y para abordar con éxito el proceso de enseñanza aprendizaje. Los tres hacen referencia al trabajo en equipo de todo el centro, tanto especialistas, equipo directivo, claustro de profesores, personal no docente, entre otros, para atender las necesidades específicas de todos los alumnos.

“Nosotros, como especialistas en PT podemos ofrecer una evaluación y un atención planificada e individualizada, desarrollando un plan de acción específico para cada

alumno”. Es gracias a esto que los docentes de otras áreas saben cómo abordar a estos alumnos con necesidades educativas especiales en el aula conjunta.

La docente de la lengua extranjera afirma que no ha de ser un mero facilitador del idioma, sino que también deben ser un apoyo emocional y es necesario crear un vínculo afectivo para el bienestar emocional del alumno.

Por otro lado, los tres entrevistados ponen el foco en los docentes. Afirman que todos deben ser capaces de dejar a un lado su vida personal, para estar al cien por cien por y para sus alumnos. Además, deja abierta una reflexión sobre como el inglés está implementado en la sociedad. “¿Por qué es el único idioma que se implementa en todos los centros educativos?”. Cree que, como docentes, todos ellos deben dar respuesta a todos los intereses de los alumnos y deben de estar preparados para abordarlos.

Además, se hace referencia a las familias. Pues también se trata de un trabajo en equipo entre el ámbito educativo y el familiar. En esta dirección, la docente de inglés recalca la necesidad de que el alumno se sienta apoyado en casa y que le den el respaldo necesario para que este sienta que merece la pena lo que está trabajando en la escuela. Luego, es trabajo del centro ofrecer los materiales, actividades y evaluaciones que se requieren para lograr las competencias y objetivos del aprendizaje.

Como conclusión, el logro de cualquier docente es conseguir que sus alumnos sientan como hogar y lugar seguro su aula, donde se respeten las diferentes culturas y condiciones de los compañeros.

7. LÍMITES Y OPORTUNIDADES DE LA INVESTIGACIÓN

La idea inicial de esta investigación fue la de realizar un estudio de caso a un alumno de procedencia estadounidense con un diagnóstico de TEA. Nos parecía que una investigación en profundidad, con enfoque cualitativo, podría haber servido para sacar a la luz fortalezas de la lengua materna respecto al desarrollo social, afectivo y comunicativo. Esto suponía no centrarnos tanto en el déficit, como en las posibilidades.

No obstante, la falta de permisos necesarios, estando esta fuera del alcance del investigador, limita la posibilidad de hablar con la familia, así como realizar una investigación en el aula. Esto impidió abordar dicho estudio de caso y conocer, así, desde

perspectivas más cercanas, de qué manera se vive la inclusión y las posibles complicaciones que supone el Trastorno, así como las barreras y facilitadores sociales y de comunicación.

Por otro lado, esta investigación ha creado la oportunidad de indagar con mayor profundidad en el Trastorno del Espectro Autista y entender su origen, funcionamiento y de qué manera afecta en el ámbito educativo dicho trastorno. Sobre todo, ha permitido entender y conocer cómo y de qué manera la sociedad ha ido cambiando y evolucionando para lograr la inclusión socioeducativa y convivir en un mundo con diversidad ya sea con diferentes lenguas, culturas y capacidades.

Hablar con dos docentes que imparten docencia en un colegio público y ordinario, ha brindado la oportunidad de conocer en primera persona sus experiencias y cómo se ha de trabajar en un aula con alta diversidad y con alumnos con TEA en sus aulas. Hemos conocido de qué manera potencia la inclusión con el simple hecho de permanecer en una misma aula con sus compañeros tratándole de iguales. Siempre que las limitaciones del alumno permitan estar en un centro ordinario y no en uno especial, va a favorecer tanto sus habilidades lingüísticas y sociales.

Por otro lado, el hecho de contar con un experto en bilingüismo ha ayudado a la investigación a entender el concepto de lengua materna como “casa”. Comprendiéndola como un lugar seguro que ofrece tranquilidad y confort al alumno.

Como conclusión, según la Confederación de Autismo en España en 2022 analiza el número de casos de alumnado con Trastorno del Espectro Autista ha aumentado en España un 8'07% en el último curso lectivo 2020-21. Siendo así más de 60 mil alumnos no universitarios que cursan en el sistema educativo español (Confederación Autismo España, 2022). Debido a estas estadísticas, la investigación aborda la urgente necesidad de mostrar la relevancia que merece este trastorno en el ámbito educativo y reflejar los hallazgos encontrados que reflejan un impacto significativo en la mejora del bienestar emocional y la inclusión de los alumnos con TEA.

Conseguir la plena inclusión de los alumnos migrantes con necesidades educativas especiales es una necesidad para la construcción de una sociedad equitativa y justa.

8. CONCLUSIÓN

La razón más usada para justificar la conducta disruptiva de un alumno con TEA suele ser el trastorno, no atribuyéndose a otros factores relacionados con la docencia y sus procesos, así como la disciplina y el manejo del aula. No obstante, las limitaciones que puede suponer el autismo, creemos haber mostrado que en algunas ocasiones se dan situaciones que bien pueden ser usadas como fortalezas. Esto implica cambiar el foco desde el déficit para ponerlo sobre las oportunidades.

En esta ocasión, partimos de una doble fuente de diversidad: de un lado, el Trastorno del Espectro Autista; de otro, una lengua materna diferente. En línea con lo expuesto en el párrafo anterior, llegamos a la conclusión de que el aula bilingüe puede estar diseñada para manejar la diversidad lingüística y cultural y, además, servir de facilitador inclusivo para alumnado con necesidades de apoyo educativo. Cuando el alumno se reencuentra con su lengua materna promueve la motivación por aprender, facilitando sus habilidades sociales y proporcionando un espacio seguro y de amparo.

La labor del docente para identificar las actividades reforzantes para el alumno, diseñarlas y controlarlas, programar sus trabajos y emplear una metodología adecuada puede, así, ser un elemento motivador que atraiga al alumno con TEA y extranjero a aprender. Asimismo, potencia su autoestima, reforzando su comunicación e interacción social y afectiva. De esta manera se le ofrece la oportunidad de desarrollar su conducta social y se le incluirá gradualmente en el ambiente que necesita. Por consiguiente, se trabajará para la plena inclusión del alumno, impulsando así un desarrollo integral.

Entendemos que incluir a un alumno con un trastorno o procedente de un país extranjero en un aula ordinaria no solo beneficia a dicho alumno, sino que todo el grupo aprende de este, sensibilizándose y empatizando. En esto radica uno de los aspectos fundamentales de la calidad educativa defendida por la Unesco.

Así, pues, concluimos que el aula bilingüe no solo se revela como un marco más que adecuado para los procesos de inclusión y de calidad educativa. Además, representa un escenario idóneo como espacio socio-educativo seguro y de amparo para alumnado con dificultades de comunicación, sobre todo si dicho alumnado tiene como lengua materna un idioma diferente al de la comunidad en la que vive.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

<p>Achotegui, J. (2008). Duelo migratorio extremo: el síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (Síndrome de Ulises). <i>Avances en salud mental relacional</i>, 7(1), 15-25.</p> <p>https://www.fundacioorienta.com/wp-content/uploads/2019/02/Achotegui-Joseba-11.pdf</p>
<p>American Psychiatric Association. (2013). <i>Diagnostic and statistical manual of mental disorders</i> (5th ed.). American Psychiatric Publishing</p> <p>https://www.eafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Documents/dsm-v-guia-consulta-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf</p>
<p>American Psychiatric Association. (1994). <i>Diagnostic and statistical manual of mental disorders</i> (4th ed.). American Psychiatric Publishing.</p> <p>https://www.eafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Documents/dsm-iv-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf</p>
<p>Attwood, T. (2002). El síndrome de Asperger. <i>ED.: Paidós, Barcelona</i>.</p> <p>https://www.aspergeralicante.org/wp-content/uploads/2020/04/tonyatwood.pdf</p>
<p>Arnold, W. y Rixon, S. (2008). Materiales para la enseñanza del inglés a jóvenes. <i>Materiales de aprendizaje del idioma inglés: una revisión crítica</i>, 38.</p> <p>https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=O1Az4IFJX14C&oi=fnd&pg=PA38&dq=%2B+Wendy+Arnold+a+favor+del+CLIL&ots=YiNm5_vRgu&sig=jWyB9h-hE3yi1Rl_icx-dUJb6P0#v=onepage&q&f=false</p>
<p>Baron-Cohen, S. (1990). Autismo: un trastorno cognitivo específico de “ceguera de la mente”. <i>International Review of Psychiatry</i>, 2, 81-90.</p> <p>https://n9.cl/nkme0</p>
<p>Bastías, J. L. L. (2019). La conceptualización de la discapacidad a través de la historia: una -mirada a través de la evolución normativa. <i>Revista de la Facultad de Derecho de México</i>, 69(273), 835-856.</p> <p>https://n9.cl/16rt5</p>
<p>Batanero, J. M. F. (2005). ¿ Educación inclusiva en nuestros centros educativos? Sí, pero¿ cómo?. <i>Contextos educativos: Revista de educación</i>, (8), 135-148.</p>

<p>file:///C:/Users/claud/Downloads/Dialnet-EducacionInclusivaEnNuestrosCentrosEducativosSiPer-2091394.pdf</p>
<p>Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). Índice de inclusión. <i>Centro de los Estudios en la Educación</i>, 1-116.</p> <p>https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=indice+de+la+inclusi%C3%B3n+ainscow&oq=indice+de+la+inclusi%C3%B3n+ains</p>
<p>Bialystok, E., & Craik, F. I. (2010). Cognitive and linguistic processing in the bilingual mind. <i>Current directions in psychological science</i>, 19(1), 19-23.</p> <p>https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0963721409358571</p>
<p>Calvo, V. G. (2005). El duelo migratorio. <i>Trabajo Social</i>, (7), 77-97.</p> <p>https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/8477/9121</p>
<p>Casanova, M. A., & Rodríguez, J. (2014). <i>La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades</i>. Editorial La Muralla</p>
<p>Cazorla Palomo, J., & Parra Ramajo, B. (2017). El cambio en los modelos del trabajo social en salud mental: del modelo rehabilitador al modelo social.</p> <p>https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/72137/6/Alternativas_24_03.pdf</p>
<p>Cobo-Yera, C., & Belda-Torrijos, M. (2022). La mejora de las habilidades comunicativas en alumnos TEA a través de las TIC. <i>International Journal of New Education</i>, (10), 5-20.</p> <p>file:///C:/Users/claud/Downloads/juanleiva,+1_COBO%20(1).pdf</p>
<p>Confederación Autismo de España (2022)</p> <p>https://autismo.org.es/el-alumnado-con-autismo-continua-aumentando-por-decimo-anoconsecutivo/#:~:text=El%20alumnado%20con%20trastorno%20del,%2C44%25%20(765).</p>
<p>Collazos, F., Qureshi, A., Antonín, M., & Tomás-Sábado, J. (2008). Estrés aculturativo y salud mental en la población inmigrante. <i>Papeles del psicólogo</i>, 29(3), 307-315.</p> <p>https://www.redalyc.org/pdf/778/77829307.pdf</p>
<p>Dattari, C., Bonnefont, J., Falcone, C., Giangrandi, B., Mingo, G., Naretto, D., & Souper, C. (2017). El Montessori. <i>Teoría de la educación</i>.</p> <p>https://n9.cl/zkte0</p>
<p>Berry, J. (2001). Conceptual approaches to acculturation. En K. M. Chun, P. Balls Organista y G. Marín (Eds.), <i>Acculturation: Advances in theory, measurement,</i></p>

<p>and applied research (pp. 17-38). Washington DC: American Psychological Association.</p> <p>https://www.redalyc.org/pdf/778/77829307.pdf</p>
<p>Bishop, 1989. <i>British Journal of Disorders of Communication</i>.</p> <p>http://espectroautista.info/limites.html</p>
<p>Burgoine, E., y Wing, L. (1983). Trillizos idénticos con síndrome de Asperger. <i>The British Journal of Psychiatry</i>, 143 (3), 261-265.</p> <p>https://www.cambridge.org/core/journals/the-british-journal-of-psychiatry/article/abs/identical-triplets-with-aspergers-syndrome/2E6B9D5584FC6AD2E921BD81CEF4CDD0</p>
<p>Duk, C. y Murillo, F. J. (2018). El mensaje de la educación inclusiva es simple, pero su puesta en práctica es compleja. <i>Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva</i>, 12(1), 11-13</p> <p>https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100011</p>
<p>Esnaola, M. (2019, December). Los efectos del bilingüismo en el desarrollo cognitivo. In <i>Ideas</i> (Vol. 5, No. 5).</p> <p>https://p3.entendiste.ar/index.php/ideas/article/view/4983</p>
<p>Etchepareborda, M. C. (2001). Perfiles neurocognitivos del espectro autista. <i>Revista de neurología clínica</i>, 2(1), 175-192.</p> <p>https://lc.cx/IcCSoh</p>
<p>Eurydice (2024). <i>Educación y Formación en Europa 2024</i>. Unión Europea.</p> <p>https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/es/national-education-systems/spain/atencion-las-necesidades-educativas-del-alumnado-en-centros</p>
<p>Fernández-Castillo, A. (2010). Integración educativa de alumnado de origen inmigrante: análisis psicopedagógico. <i>Revista iberoamericana de Educación</i>, 51(2), 1-12.</p> <p>https://rieoei.org/RIE/article/view/1841/2876</p>
<p>Franco Mejia, H. M., & Ulfe Herrera, E. C. (2024). Imagen corporal y autoconcepto en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Pueblo Libre, 2023.</p> <p>https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/135559/Franco_MHM-Ulfe_HEC-SD.pdf?sequence=1</p>

<p>García, C. E., & Sánchez, A. S. (2001). Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad. <i>Boletín del RPD</i>, 50, 15-30.</p> <p>https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/ART6594/clasificacion_oms.pdf</p>
<p>Gimeno-Monterde, C., & Gutiérrez-Sánchez, J. D. (2019). Fostering unaccompanied migrating minors. A cross-border comparison. <i>Children and Youth Services Review</i>, 99, 36-42.</p> <p>https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S019074091830865X</p>
<p>Ibujés-Franco, M. L., Guachamín-Ávila, V. A., Romero-Ibarra, O. P., & de la Caridad Maqueira-Caraballo, G. (2024). La Expresión corporal para el mejoramiento de la relación socio afectiva en estudiantes con síndrome de asperger. <i>MQRInvestigar</i>, 8(2), 859-879.</p> <p>https://www.investigarmqr.com/ojs/index.php/mqr/article/view/1272/4535</p>
<p>Jiménez, R. M. (2024). La mediación como elemento clave para la inclusión en la enseñanza bilingüe. <i>Encuentro Journal</i>, 32, 37-57.</p> <p>https://revistas.publicaciones.uah.es/ojs/index.php/encuentro/article/view/2445/1439</p>
<p>Marrón, A. M. P., & Vivaracho, C. E. (2018). Gamificación en el aula: gincana de programación. <i>ReVisión</i>, 11(1), 8.</p> <p>https://aenui.org/revision/pdf.php?f=2018_11_1_234.pdf</p>
<p>Marzo-Cordón, M., & Belda-Torrijos, M. (2021). Trastornos del lenguaje en alumnado con TEA. <i>International Journal of New Education</i>, (7).</p> <p>https://www.revistas.uma.es/index.php/NEIJ/article/view/12016/13193</p> <p>file:///C:/Users/claud/Downloads/juanleiva,+1_COBO%20(1).pdf</p>
<p>Ministerio de educación y formación profesional, 2017</p> <p>https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:c8e7d35c-c3aa-483d-ba2e-68c22fad7e42/pe-n9-art04-carmen-alba.pdf</p>
<p>Montero, L. A. A. (1991). El informe warnock. <i>Cuadernos de pedagogía</i>, 197(1), 62-64.</p> <p>https://blocs.xtec.cat/educacioespecialssdh/files/2009/01/informe-warnock.PDF</p>
<p>Navarro, F. (2021). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. <i>Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir</i>, 1(9), 4.</p> <p>https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss9/4/</p>

<p>Pujolàs Maset, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo.. http://dspace.uvic.cat/bitstream/handle/10854/1998/artconlli_a2012_pujolas_pere_aulas_inclusivas.pdf?sequence=1&isallowed=y</p>
<p>Rodríguez, R. B., Romeu, N. I., & MARTÍNEZ, J. B. (2010). Familia-Escuela-Comunidad: pilares para la inclusión. <i>Revista interuniversitaria de formación del profesorado</i>, 24(3), 47-57. https://www.redalyc.org/pdf/274/27419173004.pdf</p>
<p>Sandoval, A., Moyano, A., & Barrera, P. (2012). Trastorno generalizado del desarrollo no especificado: Una reflexión sobre este diagnóstico. <i>Revista chilena de neuro-psiquiatría</i>, 50(3), 202-203. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-92272012000300010&script=sci_arttext</p>
<p>Tirapu-Ustárroz, J., Pérez-Sayes, G., Erekatxo-Bilbao, M., & Pelegrín-Valero, C. (2007). ¿ Qué es la teoría de la mente. <i>Revista de neurología</i>, 44(8), 479-489. https://n9.cl/20qmv9</p>
<p>Reaño, E. (2014). La Tríada de Wing y los vectores de la Electronalidad: hacia una nueva concepción sobre el Autismo. <i>Equipo de investigación y trabajo en autismo</i>, 1-13. https://n9.cl/y4uzm</p>
<p>Rius, M (2015). Cerebro Bilingüe, La Vanguardia. https://www.lavanguardia.com/estilos-de-vida/20120420/54284559153/cerebro-bilingue.html</p>
<p>Valian, V. (2015). Bilingüismo y cognición: un enfoque en los mecanismos. <i>Bilingüismo: Lenguaje y Cognición</i> , 18 (1), 47-50. https://www.cambridge.org/core/journals/bilingualism-language-and-cognition/article/abs/bilingualism-and-cognition-a-focus-on-mechanisms/09B7B75EA1096D8832D101B4392B239D</p>
<p>Velázquez, B. B., Odina, T. A., & Liévano, B. M. (2014). Escuelas para todos: diversidad y educación obligatoria. <i>Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado</i>, 17(2), 107-107. https://revistas.um.es/reifop/article/view/93/162021</p>
<p>Vergaray Solís, R. P., Farfán Pimentel, J. F., & Reynosa Navarro, E. (2021). Educación emocional en niños de primaria: una revisión sistemática. <i>Revista Científica, Cultura, Comunicación y Desarrollo</i>, 6(2), 19-24.</p>

<file:///C:/Users/claud/Downloads/jlleon,+Gestor+a+de+la+revista,+A3.pdf>

Vilches, A., & Gil, D. (2012). El trabajo cooperativo en el aula. Una estrategia considerada imprescindible pero infrautilizada. *Aula de innovación educativa*, 208, 41-46.

<https://core.ac.uk/download/pdf/84751619.pdf>

10. ANEXOS

ANEXO I: Asesoría de experto en bilingüismo, entrevista a docente especialista en Pedagogía Terapéutica (PT) y entrevista a docente especialista en inglés.

A continuación, se llevará a cabo la asesoría de experto, a través de preguntas de forma oral y semiestructuradas.

1. Qué opinas de que la lengua materna actúe como amparo en los alumnos migrantes.

La lengua materna siempre debería actuar como casa y como amparo ya que actúa como respaldo ante lo nuevo. Es la fuente de estabilidad emocional y cultural en un entorno nuevo y potencialmente estresante.

La lengua materna permite a los alumnos mantener una conexión con su identidad y sus raíces culturales, lo cual es esencial para su bienestar emocional. Además, utilizar la lengua materna en el ámbito educativo facilita una transición más suave hacia el aprendizaje del nuevo idioma, ya que los alumnos pueden construir sobre la base de su conocimiento previo. Esto no solo mejora la autoestima y la confianza, sino que también acelera el proceso de adquisición del segundo idioma al permitirles comprender conceptos complejos en su lengua materna antes de transferirlos al nuevo idioma.

- 2.- El bilingüismo en alumno migrante puede contribuir a desarrollar o a obstaculizar la comunicación en etapas de primaria?

En la mayoría de los casos, contribuye a desarrollar la comunicación en etapas de primaria. Al aprender y usar dos idiomas, los estudiantes desarrollan habilidades

cognitivas como la flexibilidad mental y la capacidad de multitarea, lo cual beneficia su desarrollo académico general.

Los alumnos migrantes tienden a enfrenarse a diferentes muros socioeducativos. No es lo mismo que un alumno le tenga miedo a la historia porque se le da mal y lo suspenda a que un alumno migrante le tenga miedo al nuevo alumno. Las personas tienden a tener miedo a lo desconocido.

Para ellos, lo desconocido se encuentra tanto en la lengua como en la sociedad. Sin embargo, lo que ayuda a desarrollar la comunicación son los pequeños detalles de la nueva cultura. Una sonrisa, un tacto, hace que el alumno se sienta seguro en algo nuevo para él.

Es fundamental, que la escuela no sobreproteja al alumnado. Es necesario que estos se enfrenten a nuevas experiencias y vivencias. Esto le garantizará nuevos aprendizajes y convertir una segunda casa donde sentirse seguro.

3.- ¿Crees que el bilingüismo puede ayudar a los estudiantes con dificultades de aprendizaje?

Sin duda, ¿para que estudiamos otro idioma? Para entender mejor el mundo.

Lo que puede parecer una barrera más para el aprendizaje de un alumno con dificultades de aprendizaje, otro idioma puede convertirse en algo beneficioso para él.

El aprendizaje de varios idiomas puede ser una herramienta muy poderosa para el desarrollo cognitivo y emocional.

5.- ¿Crees que puede haber diferencia si el alumnado es migrante?

Lo que está claro es que no hay cultura sin lengua y son codificación lingüística, ahora bien ¿Una lengua extranjera también es un lugar de peligro?

Los niños todavía no tienen esa visión desarrollada, pero, el mundo infantil es un mundo protegido. Por lo que los alumnos de primaria pueden encontrar un lugar seguro ante lo desconocido. Pero, en el mundo adulto, el idioma puede ser un arma y las personas pueden llegar a aprender muchas lecciones de vida, acompañados de la nueva lengua.

6 ¿Cómo puede contribuir el bilingüismo (si lo hace) a la inclusión educativa en alumnado migrante?

Esto depende más del constructo social. Vivimos en una sociedad multicultural, donde conviven más de un idioma y cultura. Por ello, es indispensable que cualquier persona tiene estar expuesto a varios idiomas y su riqueza poder acceder a nuevos aprendizajes.

Creo que todo lo que protege te limita, por ello el nuevo aprendizaje no debe de ser un obstáculo en tu vida, sino una herramienta de inclusión.

A un alumno migrante que le da miedo hablar en alto o a relacionarse, es porque tiene miedo a ser juzgado. El miedo hacer algo, te mantiene agredido socialmente

7. ¿Si el alumnado es migrante y tiene alguna necesidad educativa especial?

¿Y si resulta que viene de una guerra o de la pérdida de su madre?

Todos los alumnos tienen varias capas encima. Hay muchos problemas y muchas taras que afectan al aprendizaje del alumno y no por ello tienen que haber un diagnóstico.

Sin embargo, estamos poniendo al alumno y a su situación como el problema. Hay que mirar más allá, padres, sociedad, profesores, etc. Pero es la concienciación, el entendimiento y empatía está la clave de la inclusión.

Sería algo utópico, pero, si todos los niños, salen de sus casas, descubren una nueva cultura, se exponen a nuevos miedos, no habría discriminación a aquellos alumnos procedentes de otros países. Solo al entender lo que la otra persona está viviendo, se daría la inclusión más fácilmente. Y exactamente lo mismo a la hora de tratar con alumno con necesidades educativas especiales.

8. ¿Qué estrategias recomienda para implantar programas bilingües en escuelas con alta diversidad lingüística y cultural?

Con naturalizada, sin forzar. El mundo aprende del mundo para estar en el mundo.

Es importante las metodologías lúdicas y “blablablá”, pero en el fondo, es muy difícil obligar a alguien a querer una lengua o una cultura.

Lo que es importante, es crearles una nueva casa donde sentirse como en casa, seguros y dotados de tranquilidad. Para ello, no hace falta que un alumno conozca el idioma o que el alumno con necesidades especiales entienda lo que tiene alrededor para sentirse incluido.

Como ya hemos dicho, la sonrisa, los gestos, ayudan a desarrollar autoestima para estar en el aula, lo natural es siempre lo que más ayuda para la integración socio afectiva. Solo así, tu cerebro te ayuda a entender el mundo de manera más humana.

9. ¿Qué modelos de educación bilingüe han demostrado ser más efectivos para la inclusión educativa y por qué?

Muchas veces, con el deseo de solucionar y resolver situaciones, lo empeoramos. Lo mismo pasa con los modelos educativos.

Algo que debería de funcionar y ser vital en el aula, ha fracasado. El traslanguage, es un método que no fuerza el bilingüismo, sino que es espontáneo y nace la naturalidad. Esto ayuda al alumno a pensar en dos idiomas y a su vez, a expresarlo. Mantiene al alumno atento al estar cambiando de lengua continuamente. Creo que esto debería de ser reforzado.

Sin embargo, el CLIL, lo ha aceptado la sociedad, aunque habría muchas cosas que mejorar.

Pero si estamos todos de acuerdo de que hay que fomentar la interacción entre ellos. Esto es vital para su inclusión. Y ya no solo dentro del aula, en los recreos te das cuenta de muchas cosas.

Da reparo decirlo, pero hay alumnos y alumnas malos, con mal fondo, haciendo cosas mal siendo conscientes. Siempre digo que hay que estar más pendientes de los recreos que del aula.

10. ¿Qué papel juegan los docentes bilingües en la creación de un entorno educativo inclusivo y diverso?

Los docentes son las piezas clave para la inclusión. El docente tiene que ser capaz de dejar a un lado su vida personal, para en el aula convertirse en lo que quiere mostrar.

Yo, como experto y como docente bilingüe, reflexiono mucho sobre como el inglés está implantada en la sociedad. ¿Porque es el único idioma que se implementa en casi todos los centros educativos?

Como docentes, debemos dar respuesta a los alumnos que quieran aprender portugués porque su padre hable portugués o porque a su hermana le guste, o por otros motivos. Si preguntásemos a los jóvenes, dirían que solo estudian inglés por mero trámite o ‘por qué es lo que tienen salidas’. Como docente que ama los idiomas, diría que hay nuestro deber es involucrarles ese amor por la lengua.

A continuación, se llevará a cabo una entrevista a la especialista en Pedagogía Terapéutica, a través de preguntas orales y semiestructuradas.

1. ¿El bilingüismo puede contribuir al desarrollo cognitivo de los alumnos con necesidades especiales?

Depende mucho del alumno, de los déficits y necesidades que necesite, del grado de cognición, comprensión, etc. La diversidad es muy amplia y cada alumno necesita unas necesidades.

Es interesante que para lo que a algún alumno le favorece y le beneficia, a otro alumno le puede causar el efecto contrario.

2. ¿Qué beneficios socio-afectivo puede tener un programa bilingüe para estudiantes con trastornos del espectro Autista?

He trabajado con muchos alumnos con Trastorno del Espectro Autista o con Asperger, son estudiantes a los que hay que introducirles muy poco a poco un nuevo aprendizaje, ya que, desconectan muy fácilmente de lo que es su alrededor. A estos alumnos hay que estimularlos constantemente, por lo que un nuevo idioma, bien enseñado, puede favorecer su elasticidad cognitiva. Además, a largo plazo se pueden ver beneficios, así como

mejorar sus habilidades de comunicación, tanto verbal como no verbal. Conocer más idiomas potencia la interacción social con sus compañeros de clase, pudiendo crear relaciones afectivas.

3. ¿Cómo ha de ser el aula bilingüe para satisfacer las necesidades de estudiantes TEA?

Los alumnos con TEA deben estar en entornos donde se fomente la comunicación clara y efectiva. Son fundamentales los apoyos visuales, como imágenes y señales. Estos alumnos se rigen muy estrictamente a unas rutinas y cuando estas no se cumplen, pueden llegar a sentir que su mundo se cae. Por ello, es importante estar en un aula estructurada y predecible. En muchos casos es favorable que el alumno pueda acceder visualmente a sus conocimientos ya adquiridos. Para ello, se pegan etiquetas en su mesa sobre aquello que se quiere reforzar. Como, por ejemplo, los días de la semana el inglés, el clima, estado de ánimo, etc.

Para apoyar su comunicación, es imprescindible el uso de pictogramas con frases o dibujos. Además de necesitar una atención individualizada de la docente del aula bilingüe para intentar favorecer diálogos o conversaciones de tú a tú.

4. ¿Qué rol puede jugar la lengua materna en el proceso de aprendizaje de alumnos con TEA?

En mi caso personal, trabajar con alumnos con TEA o con dificultades del lenguaje, así como con cualquier otra necesidad educativa puede ser de lo más gratificante y frustrante a partes iguales. Me refiero a que, el aprendizaje de los alumnos con necesidades específicas es muy subjetivo. Un día, cuando parece que has avanzado tres pasos y ha retenido el aprendizaje, al día siguiente se retroceden 5 pasos, olvidándose de lo aprendido y es necesario volver a partir de cero.

Los trastornos del lenguaje mantienen un abanico muy grande de déficits. Pero lo que está claro es que, el aprendizaje de nuevas lenguas, a largo plazo, mejora las habilidades de comunicación, creando una mayor flexibilidad cognitiva.

Actualmente, estoy tratando con un alumno extranjero con TEA. Y es curioso ver, cuando está contento, como se comunica en su idioma nativo. Además, en su cabeza y sus pensamientos se dan en su lengua materna. Esta lengua es un lugar seguro, su sitio de confort. El rol que tiene su idioma actúa de amparo para afrontar sus emociones y sus pensamientos. Es fundamental que mantenga ese sentimiento ya que es así, como se comunica con el resto y como desarrolla sus habilidades lingüísticas y sociales. Sin embargo, cuando está triste o enfadado, se comunica en castellano, para demandar sus necesidades. Los alumnos con TEA, son alumnos inteligentes. Es curioso ver que idioma utiliza según le convenga.

5. ¿Qué desafíos específicos pueden enfrentar los alumnos con necesidades especiales en un entorno donde no se hable su lengua materna?

Es necesario que todos alumnos se presenten ante nuevos desafíos. Es nuestra la labor como docentes, no sobreproteger a los alumnos y exponerlos a situaciones donde se puedan sentir más vulnerables, para así, enseñarles cómo hacerles frente, dominar la situación y finalmente, superar el desafío.

Los alumnos que proceden de otros países, están constantemente viviendo con el desafío que conlleva convivir con una nueva lengua. A su vez, los alumnos con necesidades educativas especiales luchan día a día para superar lo que le supone su condición o discapacidad. Por ello, sus desafíos, en vista de otros, pueden parecer muy insignificantes, pero, para ellos, puede parecer un mundo.

Lo que es necesario es que se encuentren en un entorno cómodo y acogedor para ellos, que se sientan incluidos y donde puedan desarrollar sus habilidades sociales y comunicativas. Que estos alumnos se sientan integrados por sus compañeros es la herramienta que más favorece a superar cualquier problema que se les presente por delante.

6. ¿Qué estrategias ha de usarse con alumnos con necesidades especiales para introducirle una nueva lengua?

Para introducir una nueva lengua es necesario partir de un enfoque multisensorial. Si el alumno involucra todos los sentidos, sobre todo la vista, el tacto y la audición, verá el aprendizaje mucho más atractivo y accesible. Además, la repetición del nuevo

vocabulario y estructuras lingüísticas en contextos variados favorece al alumno, siempre y cuando se les dote continuamente de un refuerzo positivo. Las recompensas, elogios y valorar los logros aumentan la motivación y las ganas para seguir aprendiendo.

Las estrategias y métodos de enseñanza siempre tienen que facilitar su comprensión y memorización de los nuevos términos, por ello el uso de pictogramas, tarjetas ilustradas, diagramas, ábacos, todo ello marcando sus propios ritmos de aprendizaje.

Una de las maneras más efectivas a la hora de su aprendizaje es el trabajo entre iguales, potenciar sus relaciones interpersonales con los compañeros de clase es la mejor manera para introducirles aspectos culturales relacionados con la nueva lengua. Esto le ayuda a crear un aprendizaje más significativo y contextualizado, llegando a incluirse en el aula y fomentando sus habilidades lingüísticas y sociales.

7. ¿Qué impacto tiene el bilingüismo en el desarrollo social y emocional de los alumnos migrantes?

La variedad de impactos que hay en un aula con alumnos migrantes depende de las personalidades del estudiante.

Hay quienes crean un escudo alrededor de ellos, se auto impiden crear nuevas relaciones sociales y rechazan la nueva cultura. Estos alumnos suelen ser los más introvertidos, aquellos que en el ámbito familiar tampoco lo tienen fácil. Por otro lado, hay alumnos más extrovertidos, que aun sin tener idioma, pueden crear nuevas relaciones interpersonales y aprender el idioma gracias a ello.

El bilingüismo puede fomentar la resiliencia emocional, ayudando a los alumnos a manejar el estrés y la ansiedad relacionados con el proceso de adaptación a un nuevo entorno cultural. Además, si los alumnos tienen un orgullo cultural, mantienen un vínculo con su lengua materna y su cultura, puede favorecer a su autoestima y por consiguiente que sea más fácil su integración social.

8. ¿Qué papel desarrolla la docente de Pedagogía Terapéutica en la enseñanza de un nuevo idioma en un alumno con TEA?

Gracias a una colaboración multidisciplinaria, por el hecho de trabajar en conjunto con otros profesionales, podemos ofrecerles un enfoque más integral y coherente en el

desarrollo lingüístico del alumno. El equipo de PT puede ofrecer una evaluación y planificación individualizada, desarrollando un plan de acción de enseñanza para abordar las necesidades específicas del alumno.

Pero, es el conjunto del centro quien le tiene que ofrecer un ambiente estructurado, con las instalaciones adecuadas como lo puede la sala de fisioterapia o el aula CLASS, que están para los alumnos con TEA. Además, de la formación de los docentes para saber tratarle y la sensibilización de resto del alumnado para su total integración.

En conclusión, es un trabajo cooperativo y de todos crear un lugar seguro para los alumnos con necesidades educativas especiales, solo así podrá interiorizar una nueva lengua y el aprendizaje que ello conlleva.

Por último, se trata de una entrevista con preguntas orales y semiestructuradas a un docente especialista en inglés, como segunda lengua extranjera.

1. ¿Alguna vez has tenido en el aula algún alumno con trastorno del espectro autista?

Si. Este colegio puede contar con una alta diversidad en lo que respecta al alumnado. Lo que me ha enseñado los años de experiencia, es que cada alumno TEA es diferente, por lo que hay que tratar con metodologías apropiadas a sus necesidades. Son un mundo diferente y nunca sabes en lo que están pensando. Analizan de manera diferente su entorno así que a veces es muy complicado trabajar con ellos, puede llegar a ser muy frustrante cuando desestabilizan la armonía de la clase.

2. ¿Y algún niño que con TEA y que sea migrante de otro país?

También y sin duda ha sido un desafío en todas las áreas. En este centro hay un alumno con TEA que viene de Estados Unidos.

El colegio se ha volcado en su integración, tiene el apoyo de todos los docentes, se han puesto pictogramas por todo el centro y se han instalado nuevos recursos e instalaciones del centro pensando en él.

En los 4 años que lleva cursando los cursos académicos ya ha obtenido el idioma castellano, entiende todo, sabe leer y hablar el nuevo idioma. Sin embargo, siempre se

comunica en inglés. Esto es algo que complica su interacción con aquellos docentes o compañeros que no saben inglés.

3. ¿Qué beneficios ha notado en el desarrollo académico de los alumnos con necesidades educativas especiales que participan en un programa bilingüe?

El programa bilingüe tiene todas las ventajas. Sin embargo, en un aula de 24 alumnos significa que hay 24 mentes diferentes con diferentes ritmos de trabajo. Es una pena, que un solo docente, no pueda cubrir las necesidades de toda la clase.

El programa bilingüe es objetivo de todo el centro. Pues gracias a todos los docentes y especialistas se puede llevar a cabo. Es necesaria que los alumnos con necesidades especiales pasen un número de horas en la clase ordinaria, con sus compañeras, sintiéndose integrados, viéndose en todas las situaciones en las que se encuentran sus compañeros. Sin embargo, es gracias a las horas de apoyo educativo, de PT y de asesoría lingüística cuando se llevan a cabo las enseñanzas del programa bilingüe. Y a su vez, cuando se desarrollan nuevos aprendizajes.

Una vez tienen interiorizados nuevos aprendizajes, se observan beneficios en el alumno, como desarrollar un pensamiento crítico, creatividad, resolución de problemas o conflictos, etc.

4. ¿Has notado si la lengua materna actúa como lugar seguro en el alumno migrante?

Sin duda que sí. La lengua materna proporciona una seguridad en los alumnos. Se sienten más cómodos a la hora de comunicarse en su lengua materna. Les permite expresar sus sentimientos y pensamientos de manera más efectiva, algo que es crucial para su bienestar emocional.

Es por ello que en cierta manera el bilingüismo potencia la autoestima de los alumnos migrantes. Desarrollan el sentido de identidad cultural, eso sí, es fundamental ayudarles para que no desarrollen un efecto negativo y sientan rechazo o por su cultura o por la nueva. Para ello, hay que potenciar el uso y la valoración de la lengua materna para reforzar la conexión con su cultura, preservando así su identidad étnica.

Además, el dominio de dos lenguas fortalece favorablemente la autoestima de los alumnos. Es importante darles el reconocimiento y valoración de su competencia lingüística para desarrollar el sentido de logro y confianza en sí mismo. Esto ayudará a

una adaptación e integración social, favoreciendo la plena inclusión educativa y el desarrollo íntegro del alumno.

5. ¿Qué impacto tiene el bilingüismo en el desarrollo social y emocional de los alumnos con necesidades educativas especiales?

Es una pregunta muy amplia ya que depende de las circunstancias individuales de cada estudiante. Sin embargo, algo que he podido observar con los años de experiencia es como el aprendizaje de una nueva lengua estimula el desarrollo cognitivo del alumno. Fortalece la flexibilidad mental, la atención, la memoria, la comunicación, tanto verbal como no verbal, etc.

Es más difícil de lo que parece hacer que un alumno que odie la lengua extranjera, pase a gustarle, pero el desafío lingüístico, muchas veces favorece a los alumnos con necesidades educativas especiales, aunque es necesario abordar dichas necesidades individualmente.

6. ¿Puedes compartir algún caso en el que el bilingüismo haya tenido un impacto notable en el rendimiento académico o en la integración social de un alumno inmigrante o con necesidades educativas especiales?

El caso de este alumno con TEA y que a su vez procede de un país de habla inglesa es el ejemplo perfecto, de cómo el bilingüismo ha ayudado su integración social.

Había muchas otras asignaturas que detestaba y su manera de hacer ver que no quería estar en el aula era llorando, gritando, mostrando tics repetitivos que alteraban el clima del aula. Sin embargo, al verme a mí, se alegra y manifiesta buenas actitudes. Esto es porque relaciona a mi persona con la asignatura de habla inglesa.

Además, son las canciones de la unidad didáctica, los juegos en grupos y las actividades interactivas cuando más interés muestra por aprender y por participar. A su vez, tiene compañeros de clase muy comprensibles, siempre le ayudan y le intentan integrar de la mejor forma posible.

Es curioso como en algunos casos este alumno pregunta a sus compañeros como decir una palabra o el significado de algo y viceversa. El claro ejemplo, de que el idioma ayuda a crear interacciones o relaciones interpersonales.

7. En ese caso, ¿crees que el bilingüismo favorece al desarrollo de la competencia lingüística en los alumnos con trastornos del lenguaje?

Es complicado ya que en muchos casos no hace falta una etiqueta de trastorno del lenguaje para que un alumno no esté capacitado a desarrollar las habilidades sociales y lingüísticas.

Sin embargo, creo que es cuestión de crear un clima de confianza en el aula. He llegado a tener alumnos con mutismo selectivo, con TEA y otros problemas comunicativos, y no es cuestión del bilingüismo, sino de crear un ambiente seguro y de confort en los que a los alumnos no les importe equivocarse. Los estudiantes deben estar cómodos y no sentirse ridiculizados o avergonzados ante cualquier fallo.

Cuando les transmites que tienen su espacio y sus ritmos a la hora de desempeñar cualquier actividad comunicativa, finalmente son ellos mismos quienes se abren y se dejan ayudar en cuanto a sus habilidades lingüísticas.

8. ¿De qué manera adapta sus materiales y métodos de enseñanza para satisfacer las diversas necesidades de sus alumnos inmigrantes y aquellos con necesidades educativas especiales?

Es fundamental utilizar materiales visuales y manipulativos para apoyar el aprendizaje de los alumnos con diferentes estilos de aprendizaje. Aunque es necesario trabajar estrechamente con los equipos de apoyo y especialistas para crear planes individualizados para abordar las necesidades específicas de los alumnos.

El uso de las TICs y otros recursos en dispositivos tecnológicos es muy beneficioso a la hora de personalizar el aprendizaje como un apoyo adicional. El trabajo en equipos es una de las metodologías más usadas cuando buscas la inclusión de alumnos migrantes.

Pero en todas las actividades y ejercicios busco promover la autoexpresión. Tanto los alumnos con necesidades educativas como los que no, necesitan poder expresarse, a

través de diálogos, presentaciones orales, debates, actividades artísticas, etc. Esto fortalece la autoestima y fomenta un sentido de pertenencia en el aula.

9. ¿Qué papel tiene el docente de la lengua extranjera- inglés para el aprendizaje de alumnos con necesidades educativas que sean migrantes?

El ámbito educativo y familiar son las piezas claves para el de aprendizaje del alumno.

El docente no ha de ser un mero facilitador del idioma, sino también ha de ser un apoyo emocional y académico. Para ello, es necesario mantener una estrecha relación tanto con todos los docentes del centro como de las familias. Es necesario que el alumno sienta desde casa que merece la pena aprender, y es el centro educativo y el docente quien ofrece el material, actividades, evaluaciones para potenciar dicho aprendizaje.

Personalmente, siempre intento crear un aula multicultural, donde se respeten las diferencias culturales y lingüísticas. A su vez, sin rechazar ninguna condición que padezcan los alumnos. Es trabajo de todos los niños y del docente crear un entorno inclusivo para proporcionarles la escuela como lugar seguro.