EL ALUMNO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NEAE) Y LA LENGUA EXTRANJERA

Ana María Pérez-Cabello
Alicia María Marzo-Pavón
Universidad de Sevilla, España

INTRODUCCIÓN

Este trabajo persigue analizar los beneficios del bilingüismo en la formación académica y desarrollo personal con la intención de transferir y aplicarlos en aulas donde existe alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA), Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) y Mutismo Selectivo (MS). En la actualidad, se aspira a una escuela donde primen la cohesión social en igualdad y diversidad, la convivencia, la creatividad y la innovación. Se percibe al alumno como un agente social que requiere de una formación global como ciudadano comprometido. partícipe y responsable de la sociedad del conocimiento de la que forma parte.

Estas pautas están interiorizadas en muchos centros. No obstante, materias, como las segundas lenguas, adolecen de adaptación para aquellos alumnos que poseen Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), como así lo demuestran estudios de la Asociación Enseñanza Bilingüe (AEB) de 2019 en relación con las áreas no lingüísticas. Normalmente, los docentes optan por impartir la materia eliminando la lengua extranjera. Esta acción repercute negativamente en el alumno en cuestión, así como en el resto de los estudiantes. La segregación tiene una impronta adversa cognitiva y socialmente: el derecho a la educación bilingüe del alumnado con NEAE se ve transgredido a la par que se priva a todos de una dinámica socializadora e integradora. De un lado, se minimiza su relación social cuando debería ser optimizada; de otro, la percepción de los otros alumnos se ve sesgada provocando una infravaloración competencial actitudinal hacia sus iguales. En otras palabras, los objetivos del plan bilingüe que se ha tomado como referencia, Plan de Fomento del Plurilingüismo (Junta de Andalucía, JA, 2005), no se ven cumplidos. Esta situación bien merece una acción paliativa que redunde en una formación integral de todo el alumnado y

priorice los objetivos marcados tanto en el Plan de Fomento del Plurilingüismo (JA, 2005), el primero de esta naturaleza, como en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2002).

Se usa una metodología investigativa de carácter cualitativo y cuantitativo. De una parte, se tratan las ventajas que supone aprender una segunda lengua y cómo los alumnos la adquieren. Igualmente, se ofrecen orientaciones y medidas de atención educativa dadas por la Consejería de Educación de la JA y se detallan hasta llegar a las características de las necesidades específicas de apoyo educativo seleccionadas. De otra, se ha realizado una encuesta destinada a los docentes que imparten alguna materia en lengua inglesa con el propósito de conocer de forma más contextualizada las adaptaciones del bilingüismo en los centros. El fin principal ha sido realizar una propuesta de intervención en la que se lleve a cabo un enfoque de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) basado en las destrezas receptivas y productivas de esa segunda lengua, en este caso inglés, pero aplicable a cualquier lengua no materna, e incluso a la materna.

1. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Según Siguán y Mackey (1986), puede haber dos tipos de bilingüismo: el bilingüismo individual, referente a aquellas personas que capaces de hablar dos lenguas; y, el bilingüismo colectivo, en el que las dos lenguas son habladas. Concretamente, lo que se pretende en las escuelas es desarrollar las destrezas básicas que son necesarias para comunicarnos en la segunda lengua con fluidez y sin ningún tipo de temor (Rius, 2018). Por tanto, una persona bilingüe será aquella que pueda desenvolverse con facilidad en ambas lenguas sin necesidad de que el hablante tenga que ser igual de competente en ellas (Espejo Quijada, 2013).

En las últimas décadas, se ha incrementado el número de centros que han implantado programas bilingües en sus aulas. Los primeros colegios públicos se remontan a 1996 en virtud de un convenio entre el Ministerio de Educación y el *British Council*, en el que se desarrolló un currículo integrado hispano-británico para niños de edades comprendidas entre tres y dieciséis años. España

carece de un Plan Nacional de Programas Bilingües lo que ha llevado a distintas comunidades a plantear los suyos propios distinguiéndose una gran heterogeneidad de criterios incluso dentro del mismo marco geográfico. Tomemos como referencia el pionero Plan de Fomento del Plurilingüismo aprobado en Andalucía (JA, 2005). Entre sus principales objetivos destacan:

1. Adaptarse a las nuevas realidades sociales atendiendo a la diversidad y a los cambios tecnológicos y económicos.

2. Desarrollar la sociedad del conocimiento.

3. Reforzar la eficiencia y la igualdad de los sistemas educativos.

El dominio de una segunda lengua pasa a ser una necesidad en el mundo laboral en vez de un lujo. Este plan propició la creación de una red de cuatrocientos centros bilingües en los que utilizan la segunda lengua en la enseñanza de otras materias. La metodología que más es empleada es el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE). En otras palabras, un método educativo con un doble objetivo. La segunda lengua adicional es usada para el aprendizaje y enseñanza de la propia lengua y del contenido (Travé González, 2013). Consiguientemente, se debe estimar que una actividad óptima basada en AICLE comprende la llamada Teoría de las cuatro Cs: comunicación, contenido, conocimiento y cultura. Entre los beneficios del bilingüismo, podemos destacar los siguientes:

- El bilingüismo tiene unos beneficios prácticos. En época de crisis económica, el hecho de poseer mayores conocimientos en diferentes lenguas hace que se pueda acceder al mercado laboral más fácilmente (Espejo Quijada, 2013).
- En relación con nuestra temática, el bilingüismo hace que los alumnos adquieran una buena capacidad de reflexión que les ayudará a las habilidades de lectura y escritura en otras lenguas, debido a esa transferencia de estrategias existentes (Espejo Quijada, 2013).

- Un cerebro bilingüe es muy flexible y hasta puede prevenir la aparición de alzhéimer o demencia senil. También las personas bilingües poseen una visión más amplia del mundo. Según Shook y Marian (2013) los cerebros bilingües procesan mejor la información. Álvarez (2014), por su parte, afirma que las personas monolingües trabajan más para encontrar respuestas, ya que su cerebro no es tan flexible como el de estas personas.

Al comparar el aprendizaje de alumnos sometidos a una enseñanza bilingüe y el alumnado que únicamente posee la asignatura de inglés, Pérez-Cabello (en Rius, 2018) afirma que los primeros son más duchos en esa segunda lengua porque están mayor tiempo expuestos a ella. En este sentido, hay que añadir el aprendizaje procedimental, es decir, de estrategias. Existe una transferencia de estrategias de la primera a la segunda lengua (Rius, 2018).

2. PROCESO DE APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA

Se comienza exponiendo las diferencias entre las lenguas materna y meta dado que la transferencia de estrategias será un apoyo importante. Posteriormente, añadiremos los procesos de aprendizaje de una segunda lengua según varios autores abarcando desde las teorías más recientes hasta las más antiguas (Navarro Romero, 2009). Seguidamente, subrayaremos algunas de las estrategias propias del proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Para concluir este apartado, se explicará el contexto europeo donde se debe encuadrar todo proceso lingüístico. Sin embargo, la adquisición de la primera lengua se produce de forma inconsciente y mediante factores biológicos (Klein, 1996). Los niños aprenden a hablar y a utilizar la lengua sin analizarla, por medio de la expresión corporal, repitiendo frases, hablando y practicando, entre otros. Estas técnicas se intentan aplicar en el aprendizaje de segundas lenguas, aunque con la gran diferencia de que este es consciente y explícito (Navarro Romero, 2009).

Las fases del proceso de aprendizaje de una segunda lengua son la percepción, comprensión, asimilación, memorización y aplicación de conocimientos (Drosdov Díez, 2003) junto con los métodos de familiarización, asimilación consciente, participación en la exploración y explotación, autocorrección y

autoevaluación. Los dos últimos permiten al alumnado ganar responsabilidad en su proceso de aprendizaje y además asegura la adquisición de los conocimientos. Pérez-Cabello (2011) simplifica el proceso en tres estadios matizando que deberían concurrir en una sesión. El primero es la exposición, donde el alumnado recibe información o *input*; en el estadio siguiente, asimilación, el propio alumnado enlaza y amplía sus conocimientos previos comparándolos con los nuevos, *intake*; finalmente, comprobamos si un alumno ha aprendido si es capaz de producir, *output*, esta será la fase de producción (Pérez Cabello, 2011).

A nivel europeo se exigen cuatro competencias en la enseñanza de lenguas: la competencia existencial, la competencia procedimental, la competencia sociolingüística y la competencia pragmática (Consejo de Europa, 2002). La existencial implica actitudes y estilos cognitivos. La procedimental entraña estrategias. La sociolingüística determina convenciones lingüísticas. La pragmática contempla el principio de cooperación (Grice, 1975).

3. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

El concepto de NEAE surgió en 2006. Se refiere a todo tipo de alumnado que presenta una capacidad intelectual distinta a la estándar (Angulo, Luna, Prieto, Rodríguez y Salvador, 2008). Nos basaremos en el trastorno del espectro autista, el trastorno por déficit de la atención con hiperactividad y el mutismo selectivo. La selección de estas tres necesidades educativas obedece a las experiencias vividas en las aulas y a la sensación de una falta de conocimiento sobre ellas. Es para las investigadoras una necesidad personal y profesional ahondar en estas cuestiones dado el carácter inclusivo que debería tener la escuela. Será conveniente conocer bien las características de este alumnado con el fin de realizar una posterior adaptación en el proceso de enseñanza, concretamente de la segunda lengua.

3.1. EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Bravo Altieri, Hortal, Mitjà Farrerós y Soler Prats (2011) definen el TEA como un "trastorno profundo del desarrollo, caracterizado por alteraciones importantes en el comportamiento, en la comunicación social y en el desarrollo cognitivo" (2011, p. 17). En muchos casos, son comportamientos atribuidos a una necesidad de exteriorizar sus sentimientos (Bravo et al., 2011). De ahí, la importancia de la interacción para estos alumnos. El trastorno del espectro autista puede estar o no vinculado a un retraso mental. Este factor marca los diferentes tipos de trastorno dentro del TEA, si bien todos estos trastornos tienen en común el déficit en las habilidades sociales de comunicación e imaginación: presencia de patrones repetitivos de actividad, alteración en las capacidades de reconocimiento social, alteración en las capacidades de comunicación social y alteración en las destrezas de imaginación y comprensión social (Bravo et al., 2011).

Petersen, Marinova-Todd y Mirenda (2012) apuntan la similitud en el volumen de producción y comprensión entre niños con este trastorno y niños que no lo padecen. Una familia estudiada por Kremer-Sadlik (2005) usó la lengua china con su hijo con TEA a pesar de que en el colegio se usara el inglés. El chico demostró la habilidad de alternar ambos idiomas sin dificultad, *code-switching*. Por otro lado, Domingo Gómez y Palomares Ruiz (2013) destacan la inexistencia de buenos recursos materiales y humanos especializados para atender a este tipo de alumnos. Además, la mayor parte del profesorado no tiene una buena formación académica específica y una de las asignaturas con pocas adaptaciones es el área de inglés.

3.2. TRASTORNO POR DÉFICIT DE LA ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD (TDAH)

El TDAH es un trastorno de origen neurobiológico que se caracteriza por la presencia de tres síntomas típicos: déficit de atención, impulsividad e hiperactividad motora y/o vocal (Mena Pujol, 2011). Las consecuencias son trastorno emocional, dificultades en la lectura, dificultades en la escritura, dificultades en matemáticas y dificultades en la organización (Mena Pujol, 2011). Los

TDAH suelen mostrar también dificultades de comportamiento o conductas que impiden un buen desarrollo de la clase. Es necesario conocer cómo poder afrontar esas conductas con una serie de técnicas:

1. Supervisión constante: debemos crear un ambiente estructurado con rutinas para tener mayor control, ya que normalmente, cuando surgen problemas de comportamiento es porque la tarea suele ser difícil o aburrida o cuando se realizan cambios de actividades.

2. Tutorías individualizadas de unos diez minutos: esto se utiliza para indicar al alumno qué se espera de él, qué señales o consignas se van a pactar para mejorar ese comportamiento. Es importante marcar unas normas básicas y unos límites.

3. Refuerzo positivo. Consiste en elogiar o reforzar aquellos comportamientos que queremos que se repitan en el alumnado. Se puede realizar a través de la agenda o a viva voz.

4. Extinción. Se desatienden las conductas inadecuadas para reducirlas o evitar que se repitan. Sin embargo, debemos ser pacientes ya que, con esta técnica, la conducta problemática desaparecerá en unas tres o cuatro semanas.

5. El semáforo. Sirve para el autorregistro o autoevaluación de los propios alumnos. Al final de la clase, los alumnos se autoevaluarán marcando el color rojo, el amarillo o el verde dependiendo de su comportamiento.

3.3. EL MUTISMO SELECTIVO

El mutismo selectivo es un problema de conducta que presenta una inhibición selectiva del habla. Este trastorno suele surgir en edades preescolares y suele ir marcado por una disminución del habla hasta incluso llegar a la anulación (Olivares Rodríguez, Piqueras Rodríguez y Rosa Alcázar, 2006). Para tratar el mutismo selectivo, es esencial que la escuela intervenga, ya que, en ella, los

niños tienen la oportunidad de interaccionar con sus compañeros fomentándose la necesidad del habla. La mayoría de los niños con mutismo selectivo hablan con las personas con las que desarrollan afectividad. Por ello, se suelen utilizar técnicas como el desvanecimiento estimular, es decir, usar actividades en las que estén presentes personas con las que esos niños hablen y personas con las que no, así conseguiremos que vayan hablando con todas; juegos de movimiento corporal con momentos de comunicación afectiva; y asignación de tareas sencillas (Olivares Rodríguez et al., 2006).

En conclusión, basándonos en los casos expuestos anteriormente, los alumnos con NEAE pueden llegar a aprender una nueva lengua de forma más lenta que el resto, pero son capaces de aprender una segunda lengua con unas técnicas específicas, según sus características y su entorno.

4. METODOLOGÍA Y DISCUSIÓN DE HALLAZGOS

Se diseña una encuesta destinada a los docentes de lengua inglesa que imparten la asignatura de inglés o alguna asignatura bilingüe desde Infantil a Secundaria. Como muestra de trabajo se ha tomado como referencia la situación existente en los colegios de la provincia de Sevilla durante en el curso académico 2018-2019. Estos referentes nos permiten basarnos en datos actuales y cercanos a la realidad. La muestra consta de trece respuestas procedentes de cuatro colegios. Las cuestiones tratan sobre el nivel y ciclo donde imparten docencia, tipo de alumnado, adaptaciones o no, según alumnado con NEAE (dislexia, TDAH, mutismo, etc.). Las fuentes informativas son doce docentes de Primaria, en concreto de segundo ciclo, y una de Secundaria. Uno de los aspectos más destacables es que todos los docentes encuestados han tenido alguna vez alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). Salvo un docente, que no sabía realizar las adaptaciones curriculares pertinentes los demás han adaptado las clases en el caso de presentarse NEAE. La asignatura más impartida en inglés es Ciencias Naturales y Sociales (Véase imagen 5). En cuanto a resultados obtenidos, podemos comprobar que ratifican la escasa adaptabilidad del bilingüismo a alumnos con NEAE.

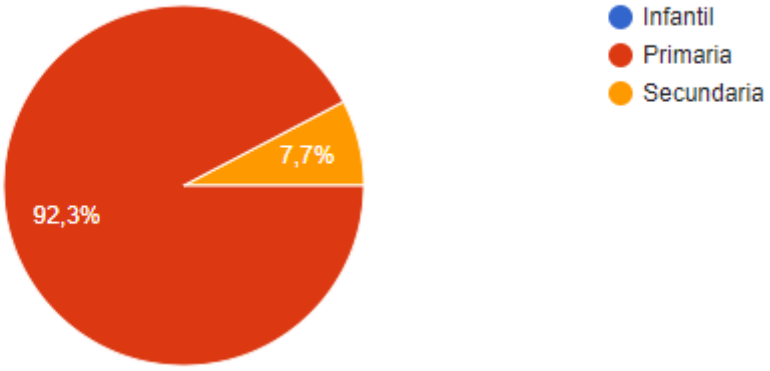

Imagen 1 - Niveles del ejercicio docente

Dentro del 92,3% del profesorado de Educación Primaria (por comodidad se ha elegido la división en ciclos), la mayor parte, un 33,3%, imparte docencia solo en el segundo ciclo; un 25% solo en el tercer ciclo; un 16,7% en el primer y tercer ciclo, y segundo y tercer; y, por último, un 8,3% en segundo y tercer ciclo (Véase imagen 6). Sorprende el último porcentaje en casos donde se observan alumnos con NEAE. Sería conveniente que el profesorado fuera el mismo a lo largo al menos de dos ciclos consecutivos para verificar los progresos del alumnado y facilitar las relaciones académicas y personales entre alumnos y profesores.

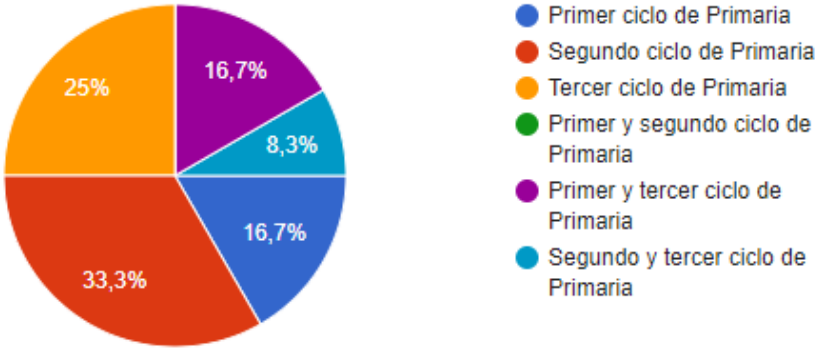

Imagen 2 - Ciclos de Educación Primaria

El Trastorno por Déficit de la Atención con Hiperactividad ha sido la opción más seleccionada por los docentes en relación con el tipo de NEAE que presentaba el alumnado. Se expone más abajo el porcentaje decreciente de alumnos con NEAE, TDAH (69,2%) y otras añadidas por los encuestados TDAH, dislexia y trastorno del lenguaje (7,7%), dislexia (7,7%), dislexia y TDAH (7,7%) y NEAE (7,7%). Las categorías corresponden a las respuestas dadas por los encuestados. Estas ponen de manifiesto el desconocimiento de la terminología como se aprecia en el gráfico.

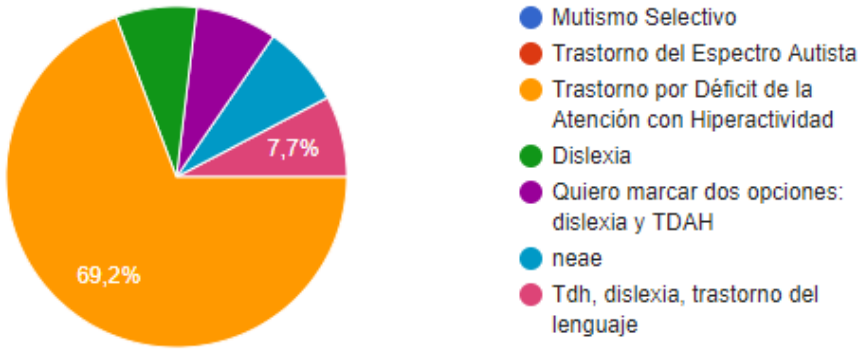

Imagen 3 - Tipos de NEAE que poseía el alumnado

Solo un encuestado indica que adecúa sus clases a las condiciones del estudiantado porque desconoce cómo adaptar el currículum. Sin embargo, el resto, doce personas, sí adaptan las clases, 92,3%. Estos docentes señalan procesos varios: adaptar el currículo a sus necesidades (25%), trabajar en grupo para contar con la ayuda de los demás compañeros (25%) y, posteriormente, con un 8,3%, tenemos las siguientes opciones: adaptar el espacio y coordinar la respuesta con el profesor de pedagogía terapéutica. Presentamos asimismo otras opciones añadidas por los encuestados:

1. Varias según las instrucciones 22 de junio 2015, punto 7, según recomendaciones de informe NEAE. Esta pregunta no permite seleccionar varias opciones: adaptación metodológica es fundamental, flexibilización del tiempo, el espacio, las actividades, ejercicios y tareas...

2. Varias de las anteriores.

3. Todo lo anterior.

4. Usando actividades motivantes y lúdicas en la medida de lo posible para fomentar un ambiente motivante para el alumno y no dejarlo al lado ni en un ritmo diferente al de sus compañeros.

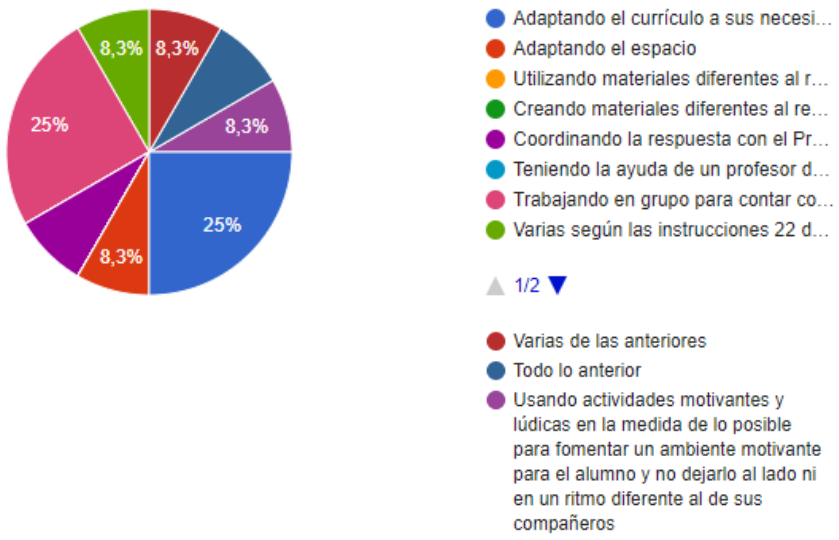

Imagen 4 - Formas de adaptación de clases para alumnado con NEAE

Aun así, los datos también demuestran los intentos del profesorado por atender a la diversidad al tiempo que, o bien no encuentran los medios para hacerlo, o bien directamente traducen los materiales a la lengua materna, por lo que se pierden los beneficios de la inmersión lingüística. En definitiva, ni profesores ni alumnos hallan beneficios notables.

5. DESARROLLO

A raíz de estos resultados, se ha desarrollado un modelo didáctico con un enfoque AICLE (Baker, 2011; Coyle, 2007). Este es un enfoque educativo doblemente articulado en el cual una lengua adicional es usada para el aprendizaje y enseñanza de la propia lengua y del contenido. De una parte, el modelo propuesto se basa en el trabajo por destrezas para promover la aplicación del conocimiento para completar tareas y resolver problemas. Se establece el andamiaje en tres fases: la primera adentrará al alumnado en la sesión activando sus conocimientos previos, la segunda parte será el corpus o la parte más importante de la sesión y la última irá enfocada a asentar y extender los conocimientos aprendidos anteriormente a otros contextos, así como a realizar pequeñas actividades motivadoras, como juegos dinámicos, canciones, etc. De otro lado, se atiende a la taxonomía de Bloom (1956) y la organización de las formas del pensamiento. Además, las destrezas receptivas, comprensión oral y escrita, requieren una serie de pasos que susciten la eficacia de la mismo. Primeramente, los alumnos tendrán que leer o escuchar un fragmento con el objetivo de conocer la idea general, después tienen que leer o escuchar con el fin de reconocer elementos, y finalmente, deben saber producir con sus palabras un texto sobre lo leído y escuchado. En cuanto a las destrezas productivas, expresión oral y escrita, debemos proporcionarles un modelo que les sirva como guía desde actividades más dirigidas hasta menos pautadas.

De otro lado, el modelo propuesto integra técnicas y estrategias para adaptarse a las necesidades de los alumnos con TEA, TDAH y MS. Considerando las características expuestas, se utilizan diferentes recursos para que este alumnado pueda tener también la oportunidad de aprender Ciencias Naturales, en este caso, e inglés. De hecho, como se puede observar en la imagen siguiente, el enfoque AICLE y las adaptaciones procesuales NEAE comparten características (Nótese la negrilla).



Imagen 5 - Modelo didáctico para la enseñanza bilingüe a alumnado NEAE

El trabajo por destrezas, la intención comunicativa, las técnicas de interacción y evaluación de conocimientos (folio giratorio, apoyo visual...), la complejización de las tareas y las agrupaciones dinámicas son características comunes al enfoque AICLE y a las necesidades procesuales del alumnado NEAE. El modelo propuesto es plausible de ser usado en todas las etapas educativas y en todas las áreas.

6. CONTEXTUALIZACIÓN: UNIDAD DIDÁCTICA AICLE ADAPTADA A NEAE

Se materializa el modelo presentado en una unidad didáctica de Ciencias Naturales en sexto de Educación Primaria. Hay un alumno con autismo, un alumno con mutismo selectivo y otro con TDAH. Se ha escogido esta materia por el alto número de respuestas obtenidas con respecto a las asignaturas que los docentes imparten. Además, el hecho de trabajar con contenidos de Ciencias Naturales y Primera Lengua Extranjera incentivará este enfoque junto con el propósito comunicativo de la lengua. Dicho de otro modo, se trabaja con una metodología AICLE y destrezas. Una lengua extranjera debe enseñarse basándose en destrezas comunicativas, como son, en el caso del inglés, *listening*, *reading*, *speaking* y *writing*, receptivas y productivas, respectivamente.

Cada sesión se estructura en tres partes: introducción, desarrollo y final. Estas son necesarias para que el alumnado pueda situarse y comprenda verdaderamente lo que se está trabajando. En este sentido, la rutina inicial es una toma de conciencia de sí mismos. Al principio de cada sesión, el docente pregunta *How are you today?* Se deja un minuto para que los alumnos cierren los ojos y miren en su interior para conocer con exactitud cómo se sienten. Posteriormente, tienen que comentárselo a su compañero o al docente.

PRIMERA SESIÓN

La primera sesión se dedica al Bloque I: *Comprensión Oral* según el currículum de Educación Primaria de Andalucía. El profesor dispone al alumnado en grupos de cuatro según sus características. El alumno con autismo se sienta junto con los más activos socialmente, la alumna con mutismo selectivo se sitúa junto con sus afines y la niña con TDAH junto a los más tranquilos. Los objetivos específicos del área de Ciencias Naturales son identificar diferentes tipos de comida y sus beneficios para el cuerpo y adoptar unos buenos hábitos alimenticios. En cuanto a la lengua extranjera, son extraer la información general de un vídeo y escuchar de forma precisa un vídeo con el fin de expresar información específica sobre él.

INTRODUCCIÓN

El tiempo estimado es diez minutos aproximadamente. A continuación, se pasa a evaluar los conocimientos previos sobre el tema. Para ello, se emplea la técnica del folio giratorio o *Rally Robin* (Kagan, 1992). El docente proporciona un folio dividido en cuatro casillas a cada grupo. El juego trata de plasmar una lluvia de ideas en grupo. Cada miembro escribe en un recuadro, usando un color diferente, las palabras sugeridas por el título de la unidad, *We are what we eat*. Con los bolígrafos en el centro y a la indicación del docente (detener la música de fondo, mencionar la palabra *next*) cada miembro pasa el folio al siguiente en el sentido de las agujas del reloj. Posteriormente, la pizarra se divide en cuatro partes y un representante de cada grupo escribe las palabras de este. En el caso del grupo con el alumno con TDAH, es él quien escribe en

la pizarra. Por su parte, los alumnos con autismo y mutismo selectivo se irán integrando en la dinámica de la clase de forma progresiva con el fin de sentirse cómodos y seguros. Cabe destacar que, si alguno de estos alumnos quisiera ser el representante, no debemos ignorar esta oportunidad y tendremos que animarle para que lo sean en futuras ocasiones.

CORPUS

Esta parte se inicia con un vídeo sobre los tipos de alimentos y hábitos saludables. La actividad dura veinte minutos. El docente dispone al alumnado en parejas. Los alumnos cierran los ojos mientras escuchan el vídeo y luego transmiten a su pareja la idea fundamental. Seguidamente, lo visualizan y vuelven a decirle a su pareja la idea fundamental. El docente pregunta si ha cambiado la idea general y cómo les ha sido más fácil entenderlo, solo con el audio o con el apoyo visual. Es muy conveniente plantear preguntas a los estudiantes para habituarlos a una metodología investigativa. Sería conveniente dividir el vídeo en dos partes o ir parando poco a poco con el fin de evitar una falta de atención por parte del alumnado y, sobre todo, del alumno con TDAH. Será él quien exprese la idea general del vídeo en voz alta y de pie. La actividad corporal es una buena técnica para mantener la atención pues permite que la meninge no se inflame (Kagan, 1992). Más tarde, se reparte a cada pareja una ficha con dos preguntas acerca del vídeo. La primera pretende que el alumno reconozca información específica del vídeo. Las siguientes persiguen que exprese con sus propias palabras lo escuchado. Las respuestas se ofrecen de forma colectiva. El profesor proporciona la retroalimentación apropiada.

FINAL

Para terminar, el docente lleva a los alumnos al patio para realizar una actividad de quince minutos. Las parejas, según la disposición de la actividad anterior, se dividen en dos grupos. Por turnos cada pareja coge una tarjeta y corre a colocarla dentro de la caja que corresponda acorde a la clasificación alimenticia del vídeo. La actividad se realiza en parejas para hacer que el alumnado

con autismo y mutismo selectivo participe sin ningún miedo o impedimento. Por otro lado, con un alumno con TDAH es importante realizar actividades dinámicas para que se sienta motivado y cómodo.

SEGUNDA SESIÓN

Se trabaja la comprensión escrita. Se enmarca en el Bloque III: *Comprensión de textos escritos* del currículum de Educación Primaria de Andalucía. Los alumnos seguirán agrupados en los mismos grupos de cuatro personas. Los objetivos específicos del área de Ciencias Naturales se centran en reconocer buenos hábitos alimenticios, conocer los efectos de una mala alimentación y planificar un calendario semanal que contenga una buena alimentación. Respecto a la lengua extrajera son comprender la idea general de un texto y comprender y producir ideas específicas de un texto.

INTRODUCCIÓN

La sesión se inicia con la presentación de tarjetas de alimentos saludables. Los alumnos los nombran en inglés. Luego, en parejas determinan qué guardan en común estos alimentos. Esta actividad dura diez minutos. A continuación, se realiza la misma actividad con alimentos no saludables. Comentar las similitudes en parejas beneficia considerablemente a los tres alumnos con NEAE: el alumno con TDAH necesita expresarse, el alumno con autismo se relaciona gracias al uso de elementos visuales y el alumno con mutismo selectivo se siente más seguro al disponer del apoyo de un compañero.

CORPUS

El docente presenta un texto en inglés sobre comida sana, comida basura y sendos efectos. Los alumnos lo leen, comentan la idea principal en parejas y la escriben en sus respectivos cuadernos (veinte minutos). Posteriormente, los alumnos dispuestos en grupos de cuatro ponen un título al texto. Una pareja de cada grupo dirá el título en voz alta de forma conjunta. Con esta acción al unísono, las parejas integradas por alumnado con autismo y mutismo selectivo son estimuladas para hablar en voz alta sin reparo. Para concluir, el docente repartirá dos actividades a cada pareja. La primera de ellas consiste en relacionar oraciones y la segunda, en escribirlas.

FINAL

En último lugar, durante quince minutos los alumnos realizan en grupos un calendario de comida semanal aplicando los conocimientos aprendidos. Después, los grupos se distribuyen para visitar aulas de 1º y 2º de Primaria y explicar a sus compañeros en inglés su calendario semanal y sus beneficios. Esta actividad es altamente productiva y comunicativa. Los diferentes agrupamientos han servido para apoyarse en el compañero y trabajar conocimientos compartidos, ahora se trabaja especialmente de comunidad.

TERCERA SESIÓN

Se dedica a la expresión oral primordialmente. Debido a su importancia y al proyecto que se le plantea al alumnado, esta sesión durará una hora. En ella se integra el área de Educación Artística y Visual. En esta ocasión los grupos serán de seis personas. Se mantendrán unidos los agrupamientos de alumnado NEAE añadiéndose personas con rasgos similares. Así, si hubiera alumnos tímidos, se unirían a la unidad formada por el alumno autista. De igual manera, se procuraría sentar al alumno con TDAH con alumnos tranquilos y el alumno autista se adheriría a un grupo de su confianza. Los objetivos específicos del área de Ciencias Naturales son: conocer la diferencia entre alimentación y nutrición, distinguir los diferentes sistemas que tenemos en nuestro cuerpo y representar

mediante un dibujo los diferentes órganos y partes que poseen cada sistema. En cuanto a la lengua extranjera, son participar en conversaciones breves, adecuar el lenguaje verbal y no verbal durante una presentación y planificar la producción de mensajes con el fin de que sean claros, precisos y coherentes.

INTRODUCCIÓN

Esta parte inicial dura quince minutos. El docente realiza un breve resumen de las sesiones anteriores para recordar los hábitos saludables. El docente les interroga sobre qué es la nutrición para conocer las ideas previas. Seguidamente se discrimina entre alimentación y nutrición. Atendiendo a la metodología investigativa, se les plantea la pregunta. Una vez respondida, se les reparten cuatro tarjetas en las que aparecen la palabra nutrición, alimentación y ambas definiciones. Por grupos, los alumnos tendrán que debatir y ponerse de acuerdo para relacionar cada palabra con su definición. Cuando todos los grupos hayan debatido, el docente dará a conocer los resultados resolviendo las dudas existentes (quince minutos). Los debates en pequeños o grandes grupos son recurrentes con el fin de impulsar la participación de los alumnos más reacios a participar, aunque no todos tengan un diagnóstico NEAE.

CORPUS

Explicada la diferencia, el docente da a cada grupo una tarjeta con la representación de un sistema humano distinto (circulatorio, digestivo, respiratorio y excretor). Hay cuatro grupos de seis personas con un sistema por grupo. Se le pide a cada grupo que reflexione sobre el nombre del sistema asignado. Terminada la discusión, un miembro del grupo enseña la tarjeta y nombra el sistema. Posteriormente, el docente reparte un ordenador por grupo. Cada uno visualiza un vídeo sobre el sistema asignado. Cuando se termina el visionado, cada grupo dibuja en una cartulina el contorno del sistema con el que trabajan y colocan sobre él las tarjetas repartidas por el profesor. Estas contienen las respectivas partes u órganos de cada sistema. Terminados los dibujos colocan las tarjetas en el lugar correspondiente. El docente les proporciona otras tarjetas donde aparecen descritos los diferentes procesos que se desarrollan en cada

sistema. Los alumnos tendrán que ordenarlos. Cada grupo tiene quince minutos para organizar la presentación de su sistema al resto de la clase. Todos los alumnos deben hablar durante la misma por lo que cada alumno tiene como mentor al alumno que se encuentre a su derecha (el último lo hará del primero). Así los alumnos con autismo y mutismo selectivo pueden sentirse más relajados y no tan presionados por tener que hablar en público. El alumno con TDAH se verá beneficiado porque estará de pie y hablará en alto.

FINAL

En última instancia, se pasa al patio donde los alumnos cuelgan las cartulinas que han realizado anteriormente. Van caminando por el patio y cuando el docente pronuncie una palabra, tendrán que dirigirse hacia el sistema con el que se relacione. Por ejemplo, si el docente dice *urine*, los alumnos se dirigen hacia la cartulina que representa el sistema excretor (quince minutos). De nuevo, la actividad corporal y el apoyo visual juegan un papel decisivo en la aprehensión de contenidos.

CUARTA SESIÓN

Se destina a la expresión escrita. Normalmente, los problemas de la expresión escrita en las aulas derivan de la ausencia la función comunicativa. En esta sesión los objetivos específicos de Ciencias son buscar información con las nuevas tecnologías, así como tomar decisiones en cuento a la información escogida y conocer el funcionamiento de cada sistema para poder dar posibles soluciones a problemas. La lengua extranjera se trabaja mediante acciones como escribir una carta informal al compañero y dar recomendaciones y consejos por escrito a compañeros.

INTRODUCCIÓN

Se comienza con el juego de la pelota (cinco minutos). Se lanza una pelota a cualquier alumno y cuando la coja responde a la pregunta correspondiente relacionada con los contenidos anteriores. Por ejemplo, el docente pregunta: *What happens when we breathe?, What happens when we eat?, What are the types of blood vessels?, What happens in the lungs?*, *What happens in the large intestine?* A continuación, el docente expone una carta escrita por un alumno del curso anterior donde explica los aspectos más curiosos vistos en la unidad. Cada alumno debe redactar un texto similar para su compañero. Cuando este lo lee, responde con otra carta en la que expresa su opinión o cualquier recomendación que considere oportuna. Esta actividad dura quince minutos.

CORPUS

La siguiente actividad (veinte minutos) consiste en coger un sobre de una caja, donde aparece una dirección y pautas sobre el texto que deben escribir, tales como,

1. *Imagine your friend's leg is bleeding. What would you recommend him to stop the bleeding? What is blood and in what system is predominant?*

2. *Imagine your friend suffers asthma. What would you recommend him to keep calm when he suffers asthma attacks? What is the system related to this disease?*

3. *Imagine your friend has urinary infection. What is the urine formed? What is the system in charge of forming it? What are the others forms to remove water waste?*

4. *Imagine your friend has a stomach ache. What are the reasons why she has it? What is the digestion about? What is the system related to it?*

Los alumnos pueden recurrir a *The Informational Corner*, donde los alumnos pueden usar los ordenadores allí situados y recopilar ideas para sus cartas de archivos con párrafos específicos para cada situación anterior. En esta parte de la sesión, los alumnos disfrutan de su creatividad y autonomía para decidir cómo redactan su escrito (Bloom, 1956). Esta actividad resulta altamente motivadora en general. Igualmente, son beneficiosas para los alumnos con NEAE. El alumno con autismo y mutismo selectivo puede socializar con más compañeros y de una forma distinta, así como el alumno con TDHA que puede moverse dentro del aula.

FINAL

Para cerrar, los alumnos bajan al patio para efectuar una actividad durante diez minutos. Primero, los alumnos en pareja leen una tarjeta en inglés sobre la maniobra de Heimlich. Luego, practican bajo la supervisión del profesor que ofrece las recomendaciones oportunas. Dada la relación del contenido con la realidad, el alumnado seguirá el ejercicio con interés.

QUINTA SESIÓN

Es una recapitulación de la unidad temática (cuarenta y cinco minutos). Se abre con la técnica del Semáforo. Cada alumno reflexiona sobre su comportamiento y lo expresa mediante el código de colores del semáforo. Si el alumno alza el color rojo, significa que no está contento con su conducta y que la enmendará; el color amarillo muestra su actitud positiva pero mejorable; y el color verde expresa su comportamiento satisfactorio. El semáforo es una estrategia especialmente útil para el alumnado TDAH, ya que debe ser consciente de sus conductas y de cómo mejorarlas. Posteriormente, los alumnos tendrán que completar una ficha anónima con el fin de realizar una evaluación sobre la unidad didáctica y el docente.

CONCLUSIONES

Este modelo de intervención apuesta por un aprendizaje cooperativo basado en actividades lúdicas y motivadoras para el alumnado. Se dedica una sesión a cada destreza (cuatro en total) y una sesión final en la que se atiende a todas. De otra parte, es fundamental resaltar el propósito comunicativo de las tareas junto con las técnicas de interacción y evaluación de conocimientos por medio de apoyos visuales y técnicas de interacción, como el folio giratorio. El trabajo en grupos heterogéneos también es un aspecto clave, al igual que las adaptaciones procesuales realizadas para los alumnos que presentan las tres necesidades educativas detalladas. Deben usarse rutinas de trabajo específicas como reconocimiento de instrucciones en L2, expresión de sonidos articulados y no articulados (fonética contrastiva, expresión oral por parejas o pequeño grupo). Entre las acciones curriculares destacan la división de las sesiones en inicio, corpus y final, el trabajo pautado, la flexibilización de las tareas, la creación de un clima afectivo y empático, la variedad en los agrupamientos, la asignación de responsabilidades, el fomento de la actividad corporal y el uso de espacios exteriores o diferentes a los habituales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar Millastre, C. (2014). *TDAH y dificultades del aprendizaje: guía para padres y educadores*. Valencia: Diálogo.

Álvarez, P. (24 de noviembre de 2014). Bilingualism: the best workout for your brain. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/elpais/2014/11/24/inenglish/1416821363_959490.html?rel=mas

Angulo, M. C., Luna, M., Prieto, I., Rodríguez, L. y Salvador, M. L. (2008). *Manual de servicios, prestaciones y recursos educativos para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación.

Asociación Enseñanza Bilingüe (AEB) (2019). *Proyecto para la evaluación de la enseñanza bilingüe en España*. Recuperado de https://ebspain.es/pdfs/2019/INFO_Proyecto.pdf

Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, Cognitive Domain*. New York: Longmans.

Bravo Altieri, A., Hortal, A., Mitjà Farrerós, S. y Soler Prats, J. (2011). *Alumnado con trastorno del espectro autista*. Barcelona: Graó.

Cohen, J., Malister, K. T., Rolstad, K. y MacSwan, J. (Eds.) (2005). *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. Somerville, MA: Cascadilla Press.

Cole, P. y Morga, J. L. (Eds.) (1996). *Syntax and Semantic. Speech Acts*. Nueva York: Academic Press.

Coyle, D. (2007). Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 10*(5), 543-562.

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Madrid: Anaya/MECD. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Domingo Gómez, B. y Palomares Ruiz, A. (2013). The need for new methodological strategies in inclusive education of autistic students. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete* (28), 15-23. Recuperado de http://riberdis.cedd.net/xmlui/bitstream/handle/11181/4208/Lanecesidaddenuevasestrategiasmetodologicas.pdf?sequence=1

Drosdov Díez, T. (2003). *Aprender una segunda lengua: metodología de la enseñanza y del aprendizaje*. Madrid: Mundi-Prensa.

Espejo Quijada, M. (2013). *Guía práctica de bilingüismo*. Córdoba: Toromítico.

Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. En P. Cole y J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and Semantic. Speech Acts* (pp. 41-58). Nueva York: Academic Press.

Grupo Ambezar (2007a). *Proyecto Ambezar. Recursos para la atención a la diversidad. Orientaciones profesorado. Alumnado con mutismo selectivo*. Recuperado de https://www.ambezar.com/profesorado.html

Grupo Ambezar (2007b). *Proyecto Ambezar. Recursos para la atención a la diversidad. Orientaciones profesorado. Alumnado con TDAH*. Recuperado de https://www.ambezar.com/profesorado.html

Junta de Andalucía (2005). *Acuerdo de 22 de marzo de 2005, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía*. Recuperado de https://www.juntadeandalucia.es/boja/2005/65/5

Junta de Andalucía (2017). *Instrucciones 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se establece el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa*. Recuperado de https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/ced/normativa/-/normativas/detalle/instrucciones-de-8-de-marzo-de-2017-de-la-direccion-general-de-participacion-y-equidad-por-las-que-se-actualiza-el-1xr2aw1d841lt

Kagan, S. (1992). *Cooperative learning*. San Juan Capistrano: Resources for Teachers Inc.

Klein, W. (1996). Language Acquisition at different ages. En D. Magnusson (Ed.), *Individual Development over the Lifespan: Biological and Psychosocial Perspectives* (pp. 88-108). Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado de https://www.mpi.nl/world/materials/publications/Klein/118_1996_Language_acquisition_at_different_ages.pdf

Kremer-Sadlik, T. (2005). To be or not to be bilingual: Autistic children from multilingual families. En J. Cohen, K. T. McAlister, K. Rolstad y J. MacSwan (Eds.), *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism* (pp. 1225-1234). Somerville, MA: Cascadilla Press.

Lahoza Estarriaga, L. (2013). El mutismo selectivo: diagnóstico, factores y pautas de intervención. *Revista Artista Digital* (38), 78-83. Recuperado de http://www.afapna.es/web/aristadigital/archivos_revista/2013_noviembre_13.pdf

Magnusson, D. (Ed.) (1996). *Individual Development over the Lifespan: Biological and Psychosocial Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado de https://www.mpi.nl/world/materials/publications/Klein/118_1996_Language_acquisition_at_different_ages.pdf

Mena Pujol, B. (2011). *El alumno con TDAH: Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad*. Barcelona: Adana Fundació.

Navarro Romero, B. (2009). *Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en Edad Infantil y Adulta*. Recuperado de http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/959/PhilUr2.2010.Navarro.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Olivares Rodríguez, J. (1994). *El niño con miedo a hablar*. Madrid: Pirámide.

Olivares Rodríguez, J., Piqueras Rodríguez, J. A. y Rosa Alcázar, A. I. (2006). Tratamiento Multicomponente de un Caso de Mutismo Selectivo. *Terapia psicológica, 24*(2), 211-220. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/785/78524211.pdf

Pérez-Cabello, A. M. (2011). *Enseñar y aprender a comunicarse en una segunda lengua*. Barcelona: Horsori.

Petersen, J. M., Marinova-Todd, S. H. y Mirenda, P. (2012). Brief report: An exploratory study of lexical skills in bilingual children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 42*(7), 1499-1503.

Rius, M. (28 de diciembre de 2018). Estudiar en inglés: los beneficios de la educación bilingüe. *La vanguardia*. Recuperado de https://www.lavanguardia.com/vida/20181228/453786280948/modelo-educacion-bilingue-estudiar-ingles-resultados-centros.html

Shook, A y Marian, V. (2013). The Bilingual Language Interaction Network for Comprehension of Speech. *Bilingualism: Language and Cognition, 16*, 304-324. Recuperado de https://www.cambridge.org/core/journals/bilingualism-language-and-cognition/article/bilingual-language-interaction-network-for-comprehension-of-speech/2C4BEAAD2B01B3AEC94E1818F00B813A

Siguán, M. y Mackey, W. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana.

Travé González, G. H. (2013). Un estudio sobre las representaciones del profesorado de Educación Primaria acerca de la enseñanza bilingüe. *Revista de Educación, 361*, 379-402. Recuperado de http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c4605cb7-f5f7-45dc-b0a4-a669ae01b094/re36115-pdf.pdf