

**MÁSTER UNIVERSITARIO EN ESTUDIOS AVANZADOS SOBRE EL LENGUAJE,
LA COMUNICACIÓN Y SUS PATOLOGÍAS**

CURSO ACADÉMICO 2024/2025

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

**Prácticas inclusivas y socialización del
alumnado con necesidades del lenguaje y la
comunicación: Una mirada desde la experiencia
emocional del profesorado**

Autora

Carmen Sorrosal Vergara

Directora

Cecilia Latorre Cosculluela

Convocatoria de presentación del trabajo mayo de 2025

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN

CAMPUS DE HUESCA

Declaración de autoría

Declaro que he redactado el trabajo Prácticas inclusivas y socialización del alumnado con necesidades del lenguaje y la comunicación: Una mirada desde la experiencia emocional del profesorado, para la asignatura de Trabajo de Fin de Máster en el curso académico 2025 de forma autónoma, con la ayuda de las fuentes y la literatura citadas en la bibliografía, y que he identificado como tales todas las partes tomadas de las fuentes y de la literatura indicada, textualmente o conforme a su sentido.

Firma



28 de mayo de 2025

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	6
1.1. Justificación	7
1.2. Objetivos	8
1.2.1. <i>Objetivo General</i>	8
1.2.2. <i>Objetivos Específicos</i>	8
2. MARCO TEÓRICO	8
2.1. Construyendo comunidades educativas inclusivas	8
2.1.1. <i>Las aulas inclusivas: espacios que respetan la diversidad</i>	10
2.1.2. <i>Educación inclusiva y marco legal: respaldo normativo en acción</i>	12
2.2. Las necesidades educativas en el lenguaje y la comunicación	14
2.2.1. <i>Relación de trastornos diversos con el lenguaje y la comunicación</i>	14
2.2.2. <i>Impacto del lenguaje y la comunicación en el desarrollo: barreras y repercusiones</i>	15
2.3. Detección para la inclusión: evaluación de necesidades lingüísticas y comunicativas	16
2.3.1. <i>Indicadores que hablan: señales para actuar en el lenguaje y la comunicación</i>	18
2.4. Actuar para transformar: intervención inclusiva en el lenguaje y la comunicación	19
2.4.1. <i>Técnicas y estrategias: interviniendo desde la inclusión</i>	20
2.4.2. <i>Guía para profesionales de la educación: cómo acompañar desde la inclusión</i>	23
2.5. Educadores como agentes de cambio: su influencia en la inclusión real	25
2.5.1. <i>Actitudes y emociones de los docentes: el clima emocional de la inclusión</i>	26
2.6. Educando para la convivencia: el impacto social de la educación inclusiva	27
3. METODOLOGÍA	29
3.1. Participantes	30
3.2. Instrumento	31
3.3. Procedimiento de investigación y análisis de información	33
4. RESULTADOS	35
5. DISCUSIÓN	51
6. CONCLUSIONES	55
7. REFERENCIAS	57
8. APÉNDICES	76
Apéndice A: Entrevistas a los participantes	76
Participante 1	76
Participante 2	80
Participante 3	85
Participante 4	91

<i>Participante 5</i>	95
<i>Participante 6</i>	99
<i>Participante 7</i>	103
<i>Participante 8</i>	108
<i>Participante 9</i>	111
<i>Participante 10</i>	115
<i>Participante 11</i>	119
<i>Participante 12</i>	123
<i>Participante 13</i>	132
<i>Participante 14</i>	138

Prácticas inclusivas y socialización del alumnado con necesidades del lenguaje y la comunicación: Una mirada desde la experiencia emocional del profesorado.

Inclusive practices and the socialisation of students with language and communication needs.
A look at the emotional experience of teachers.

- Elaborado por Carmen Sorrossal Vergara.
- Dirigido por Cecilia Latorre Cosculluela.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de mayo de 2025.
- Número de palabras (sin incluir apéndices): 21.721

Resumen

La educación inclusiva es el enfoque actual de la educación y conforma el pilar fundamental del cumplimiento del derecho humano a una educación equitativa y justa. Los centros educativos y los docentes conforman elementos esenciales para la garantía de igualdad de oportunidades de acceso al aprendizaje para todo el alumnado, incluyendo aquellos que tienen necesidades específicas en el lenguaje y la comunicación, que presenta barreras y limitaciones en su día a día en las aulas. En la presente investigación, fundamentada en una perspectiva cualitativa, se analizan las percepciones, experiencias y prácticas de 14 docentes acerca del proceso de inclusión del alumnado con necesidades lingüísticas y comunicativas en sus aulas, centrándose en los efectos percibidos de la socialización entre iguales y en la influencia de sus propias emociones. Los resultados más significativos muestran el reconocimiento de los docentes de los beneficios de la inclusión en el alumnado, destacando las ventajas sociales y personales adquiridas. También, se evidencia la falta de formación específica docente y el sentimiento de incapacidad y frustración ante la escasez de recursos y apoyos para la inclusión del alumnado. Se considera esencial una reestructuración de la formación inicial docente y de las políticas educativas relacionadas con la dotación de recursos para los centros educativos.

Palabras clave

Educación, inclusión, necesidades en el lenguaje y la comunicación, docentes, emociones, socialización.

Abstract

Inclusive education is the current approach to education, forming the fundamental pillar of the realisation of the right to equitable and just education. Schools and teachers play a vital role in

ensuring equal access to learning opportunities for all students, including those with specific language and communication needs who face daily challenges in the classroom. This qualitative study analyses the perceptions, experiences and practices of 14 teachers regarding the inclusion of students with language and communication needs in their classrooms, with a focus on the perceived effects of peer socialisation and the influence of teachers' emotions. The most significant results demonstrate that teachers recognise the benefits of inclusion for pupils, emphasising the social and personal advantages gained. However, there is also evidence of a lack of specific teacher training, as well as feelings of inadequacy and frustration due to the scarcity of resources and support for pupils' inclusion. Restructuring initial teacher training and educational policies related to the provision of resources for schools is considered essential.

Keywords

Education, inclusion, language and communication needs, teachers, emotions, socialisation.

1. INTRODUCCIÓN

El lenguaje y la comunicación han sido estudiados y descritos desde muchos puntos de vista. El lenguaje es una capacidad humana que permite el desarrollo de muchas otras, como la socialización, la organización del pensamiento, la planificación de acciones y el aprendizaje. Es por ello que un déficit o alteración supone un impacto en el desarrollo global como persona (Bestué et al., 2024).

Actualmente, la educación ha tomado un nuevo rumbo, siguiendo el enfoque de la educación inclusiva, que pretende garantizar una educación equitativa y de calidad para todo el alumnado y cumplir así con el derecho humano fundamental de la educación. La educación debe ofrecer igualdad de oportunidades y de aprendizajes, algo esencial para el desarrollo integral de todas las personas, incluyéndose aquellas con necesidades en el lenguaje y la comunicación (Méndez et al., 2025). La política educativa es clave para el cambio hacia un mundo más inclusivo, influyendo en gran medida la legislación y los Estados que intervienen. La educación inclusiva busca la transformación de la sociedad a una más igualitaria y menos discriminatoria, siendo pieza clave por la relevancia de la escuela en el desarrollo de las personas, ya que, es el primer contacto fuera de la familia que tienen los niños y niñas (Casquete et al., 2024). Este primer contacto de las personas con el mundo exterior más allá de la familia supone el encuentro con los iguales. En la escuela se da el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el cual es clave la interacción social. La convivencia positiva entre el alumnado favorece la relaciones de confianza, afecto, compañerismo y amistad, y el respeto de determinadas normas sociales establecidas en función del contexto. El desarrollo de las habilidades sociales desde las edades más tempranas facilitará la adquisición de otras competencias educativas y personales (Sigcha, 2024).

Una figura imprescindible en la formación del alumnado es la del docente. Los docentes son clave para la transmisión de conocimientos académicos, pero también para el desarrollo de otras habilidades, como las de socialización. El profesorado tiene la función de impartir conocimientos, comprender las diversas necesidades del alumnado, fomentar su participación y motivación y generar un clima de confianza en el que todos sean aceptados. En resumen, los docentes deben formar estudiantes competentes emocionalmente, capaces de manejar sus emociones y relacionarse con los demás de manera adecuada, respetuosa y pacífica (Borbor-Balón, 2024). Y dada la importancia de los docentes en el desarrollo de los estudiantes, existen diversos estudios previos que han examinado lo que estos piensan y opinan sobre el alumnado con necesidades educativas especiales y su inclusión en las aulas

(Culque et al., 2024; Martínez-Sarmiento, 2024; Silva y Alba, 2024). Sin embargo, en relación directa con las necesidades en el lenguaje y la comunicación los estudios previos y la literatura sobre el tema se centran en algunos trastornos en concreto, como el TEA (Trastorno del Espectro Autista) o la disfemia, y en su intervención, la cual no siempre es inclusiva.

Por lo tanto, se observa la necesidad de analizar la percepción y experiencia de los profesionales de la educación sobre la inclusión del alumnado con necesidades lingüísticas y comunicativas, desde el conocimiento teórico sobre la educación inclusiva y la diversidad, hasta las estrategias y prácticas inclusivas empleadas y las emociones y actitudes encontradas durante el proceso.

1.1. Justificación

La educación inclusiva es actualmente el proceso a seguir, aun con diversas barreras. Hoy en día se buscan los apoyos necesarios para la consecución de una escuela inclusiva que no excluya ni segregue al alumnado con necesidades. A su vez, se requieren investigaciones comprometidas con el cambio educativo y social, para el impulso del movimiento social por el derecho a la educación para todos (Vila-Merino et al., 2024). Dentro del cambio educativo se encuentran los profesionales de la educación que desempeñan su labor en escuelas de diferentes contextos. Estudios previos han observado e investigando sobre la actitud de los docentes respecto a su trabajo, destacando la posibilidad de desarrollar un agotamiento emocional y mental que influya en sus prácticas docentes, y por ende, a la propia escuela y al alumnado (Mérida-López et al., 2024). Sin embargo, los estudios no especifican si las emociones y actitudes surgidas están relacionadas con alumnado con necesidades en el lenguaje y la comunicación y su inclusión en el aula.

En estos momentos es imperativo el apoyo adecuado para todo el alumnado, brindando igualdad de oportunidades en educación que favorezcan su proceso de aprendizaje y socialización con sus iguales (Reche-Urbano, 2024). Por esto, y sumada la importancia de los docentes en la escuela y el alumnado, se hace necesario la realización de más estudios que permitan entender la realidad de la educación. Es por ello que la presente investigación cualitativa pretende explorar las percepciones, experiencias y prácticas de diversos docentes en relación con el proceso de inclusión, y en concreto del alumnado con necesidades en el lenguaje y la comunicación.

1.2. Objetivos

1.2.1. *Objetivo General*

Explorar las percepciones, experiencias y prácticas de los docentes de educación infantil (EI), primaria (EP), secundaria (ESO), incluyendo a los especialistas de pedagogía terapéutica (PT) y audición y lenguaje (AL), en relación con la inclusión del alumnado con necesidades en el lenguaje y la comunicación en contextos educativos diversos.

1.2.2. *Objetivos Específicos*

- Conocer los conocimientos teóricos de los docentes sobre la inclusión educativa y el alumnado con necesidades en el lenguaje.
- Identificar las principales barreras percibidas por el profesorado para el alumnado con necesidades en el lenguaje y la comunicación.
- Describir las estrategias y prácticas inclusivas implementadas por los docentes en las aulas para favorecer la participación e interacción social de este alumnado.
- Analizar las emociones y actitudes de los docentes en el proceso de inclusión de este alumnado y su impacto en el mismo.
- Examinar la forma de moldear y favorecer las interacciones sociales de este alumnado dentro del aula.
- Conocer la valoración de los docentes de la adecuación y disponibilidad de recursos materiales y personales para la inclusión de este tipo de alumnado.
- Explorar la percepción de los docentes de su propia formación inicial y continua sobre la inclusión y la atención del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo relacionadas con el lenguaje y la comunicación, así como sus demandas formativas.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Construyendo comunidades educativas inclusivas

La educación es un derecho humano fundamental que, si es respetado, permite el cumplimiento de otros derechos humanos. Está demostrado que la educación mejora la calidad de vida y la productividad, fomenta la ciudadanía responsable y promueve las prácticas sostenibles y respetuosas con el medio ambiente (Vogelfanger, 2021; Yang, 2013). Si la educación se distribuye de forma equitativa se originan sociedades más justas y abiertas. Por lo tanto, para garantizar una educación inclusiva y de calidad, promoviendo oportunidades durante toda la vida para todos, se incluye el cuarto Objetivo de Desarrollo

Sostenible en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, al que se han comprometido 184 países. El proceso se ha iniciado pero requiere un impulso adicional para continuar, especialmente tras la pandemia prolongada que dejó consecuencias devastadoras (Schmelkes, 2020). El principio que asienta la educación inclusiva es el derecho universal a la educación (Balieiro, 2014), el cual está establecido en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). Basado en este derecho surgió la iniciativa de la “Escuela para Todos” y se crearon documentos importantes como la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), que resaltan la necesidad de asegurar el acceso a la educación a personas con necesidades educativas especiales, quienes solían ser excluidas del sistema educativo junto a otros grupos vulnerables. Estos documentos apuestan por escuelas que acogen a todos, valorando la diversidad y respondiendo a las necesidades individuales de cada uno.

El derecho a la educación tiene como finalidad garantizar a cada persona el acceso a una educación de calidad durante toda su vida, por lo que tener un enfoque inclusivo de la educación significaría que se valoran las necesidades de cada uno de los educandos, participando todos juntos (Simón et al., 2023). Se reconoce que cada persona tiene características, capacidades, necesidades e intereses de aprendizaje diferentes y únicos, pero que todas pueden aprender. Por ello, conviene prestar atención a los educandos que tienen riesgo de marginación, exclusión o bajo rendimiento, por ejemplo, el alumnado con necesidades educativas especiales (Maplie, 2023). La UNESCO tiene como guía de acción la Convención de la UNESCO relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960), el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible y el Marco de Acción Educación 2030, destacando que la inclusión y la equidad son la base de una educación de calidad. Se entiende que cada educando es tan importante como otro cualquiera, aunque actualmente millones de personas siguen siendo excluidas de la educación por razones diversas, incluyendo las situaciones relacionadas con las necesidades especiales. Y, en definitiva, la educación inclusiva trata de identificar y eliminar las barreras que impiden el acceso a la educación, trabajando en todos los ámbitos que están involucrados. (Bennhoff, 2024; Bosire et al., 2025; Young et al., 2021)

La educación inclusiva ha ido ganando relevancia de forma progresiva tanto en el ámbito educativo español como en el internacional, superando la visión limitada de la integración del alumnado con necesidades educativas especiales. Actualmente, se concibe como una filosofía y un amplio proyecto educativo que fomenta la participación y el aprendizaje equitativo de todo el alumnado, valorando la diversidad y rechazando cualquier

tipo de exclusión (Fernández, 2013). El objetivo principal es crear una escuela para todos, independientemente del origen, cultura, capacidad o diferencias, y fomentar una comunidad educativa cohesionada y basada en el apoyo y respeto mutuo (Kolbina et al., 2023). Es en los años 90 cuando surge la idea de inclusión, una alternativa para el concepto de integración. La educación inclusiva propone la adaptación del sistema educativo a las necesidades del alumnado, y no al contrario (Love y Horn, 2021). De esta forma, las necesidades del alumnado se convierten en necesidades de la escuela, optando esta por un proyecto común, con valores y actitudes basadas en una cultura común de respeto a las diferencias y apoyo mutuo. Además, se trasciende el ámbito escolar, constituyéndose un proyecto social transformador que se orienta hacia la creación de sociedades más justas, participativas e igualitarias (Barrio de la Puente, 2009).

En relación con el cambio del término de integración a inclusión, se considera que la escuela toma una dimensión diferente al interpretar que la educación inclusiva es un concepto más amplio y complejo. La inclusión tiene en cuenta también al alumnado que pese a haber tenido acceso a la escuela, no han sido comprendidos y han sido aislados y estigmatizados, lo que les ha limitado su participación activa en su proceso formativo. Es por ello que la educación inclusiva debe perseguir la comprensión de las diferencias de todo el alumnado, reconociendo la diversidad, fomentando la aceptación personal y del otro, y promoviendo las interacciones y el trabajo conjunto en sociedad (Rodríguez y Díaz, 2017).

En resumen, Torres (2010) destaca siete elementos comunes incluidos en las definiciones sobre inclusión. En primer lugar, la inclusión va más allá del ámbito educativo. Segundo, supone la aceptación de todo el alumnado, valorar las diferencias y haciendo hincapié en la igualdad. Tercero, la escuela debe asumir nuevos valores acordes a la política escolar de igualdad de oportunidades para todos. Cuarto, se debe fomentar la participación activa del alumnado, social y académicamente, evitando la exclusión. El quinto elemento hace referencia a la idea de crear un contexto de aprendizaje inclusivo desde el marco de un currículo común. El sexto, la inclusión obliga a una reestructuración escolar y al abordable desde una perspectiva institucional. Y, por último, el séptimo elemento, la inclusión se considera un proceso inacabado y que no es un estado.

2.1.1. Las aulas inclusivas: espacios que respetan la diversidad

Los procesos de enseñanza y aprendizaje que se generan en las aulas bajo la idea de la integración se dirigen a complementar o apoyar la enseñanza del alumnado con necesidades educativas con apoyo de especialistas, quienes se encargan de este alumnado y salen del aula

para ofrecer apoyos compensatorios y/o correctivos. Estas prácticas han creado entornos de desintegración y exclusión, ya que evidencian la idea de inferioridad. En cambio, la nueva perspectiva de inclusión expone que el alumnado con necesidades educativas no necesita abandonar el aula de referencia, siendo el profesorado especialista quien entra a la misma y atiende las necesidades encontradas en todo el alumnado. Es responsabilidad de la escuela realizar las reformas necesarias para garantizar el acceso a una educación de calidad y eficaz a todo su alumnado, es decir, para tener un aula realmente inclusiva (Plancarte, 2017).

Según Barrio de la Puente (2009), para la consecución de aulas inclusivas en un centro educativo es necesario el desarrollo de una serie de claves externas e internas al mismo. Diferentes investigaciones señalan que fuera del centro educativo se debe contar con un contexto político flexible y participativo. En este sentido, las sociedades deben ser democráticas, se tiene que colaborar con otros servicios educativos y las políticas de financiación tienen que orientarse a la inversión en recursos y materiales para la educación inclusiva. Es decir, si el entorno institucional, político y social del centro educativo tiene un enfoque inclusivo, que apuesta por el cambio a la educación inclusiva, este tendrá mayor capacidad para responder de forma inclusiva ante la diversidad. Por otro lado, el centro en sí mismo también debe cumplir una serie de pautas para asegurar una educación inclusiva. Las claves más importantes, según investigaciones como las de Hopkins y Ainscow (1993) y Ainscow (1995), son las siguientes: las escuelas deben tener la iniciativa de cambiar su idea sobre la educación inclusiva y la diversidad. Para ello, tienen que analizar su propia realidad, estableciendo prioridades y necesidades, suprimiendo barreras y reflexionando sobre los valores y el enfoque que guían al centro; el liderazgo de la escuela debe ser transformador, consensuado y compartido, es decir, es responsabilidad de todos los trabajadores del centro educativo; el profesorado del centro debe colaborar entre sí, así como con el alumnado y las familias, y el centro educativo debe utilizar todos los recursos que dispone para atender al alumnado, creando redes entre la comunidad educativa; el profesorado tiene que participar activamente en la mejora de la escuela, investigando sobre lo que ocurre en el aula y el centro; y, por último, los docentes deben formarse para su crecimiento profesional y la mejora de la escuela.

Un aula se puede considerar inclusiva cuando cumple una serie de condiciones. En primer lugar, la concepción y el desarrollo de un currículum común, ofreciendo diversidad de procedimientos simultáneos y comunes para todo el alumnado (Dogucu et al., 2023; Imaniah y Fitria, 2018). El aula debe ser un lugar en el que la diversidad es valorada positivamente,

generando una comunidad en la que se respetan las diferencias y en la que todo el alumnado es partícipe y aprende en su aula de referencia. Además, en el aula se debe dar ejemplo y enseñar a respetar las diferencias (Park, 2021). Por otra parte, hay que fomentar la cooperación entre iguales, así como las redes naturales de apoyo y el aprendizaje flexible, y la evaluación debe tener más de un enfoque y modelo teórico diferente. Por último, en un aula inclusiva todo el alumnado participa activamente en su propio aprendizaje, delegando el profesorado parte de su responsabilidad (Mauri et al., 2016; Molero, 2016). Asimismo, se destaca la importancia de la actitud del docente hacia la inclusión y el alumnado con necesidades para la creación de un aula inclusiva, influida por los apoyos recibidos, tanto internos como externos al centro (Woodcock y Nicoll, 2022). Y también, otras características propias del aula inclusiva son las siguientes: una filosofía de que todos son parte del aula, existen reglas en el aula, así como derechos, que son comunicados previamente, se disponen apoyos adecuados para el alumnado que lo necesite para el éxito de los objetivos marcados, los cuales se dan dentro del aula de referencia y son para todos, los agrupamientos son heterogéneos en cuanto a capacidad, intereses y características, se trabaja el sentimiento de pertenencia al grupo, las actividades se plantean con niveles diversos para todas las capacidades, y las experiencias educativas son equilibradas entre el aspecto académico-funcional y el individual-social (Crisol et al., 2015; Stainback y Stainback, 1999).

2.1.2. Educación inclusiva y marco legal: respaldo normativo en acción

En primer lugar, el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, expone la obligación de incluir a las personas con necesidades diferentes en todos los niveles del sistema educativo, asegurando los apoyos necesarios y adecuados y la eliminación de barreras encontradas. Por otra parte, la ley educativa vigente en España es la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Esta ley refuerza la educación inclusiva como principio fundamental del sistema educativo, estableciendo medidas para la atención a la diversidad, orientadas a la prevención y la inclusión, e incluyendo además el principio de no discriminación y accesibilidad universal. Esta ley continúa con el concepto de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE).

Asimismo, otra legislación actual concreta medidas a tomar para la atención a la diversidad en cada una de las comunidades autónomas de España, centrando en este caso la atención en la comunidad autónoma de Aragón. La ORDEN ECD/1005/2018, de 7 de junio,

por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva, modificada ahora por la ORDEN ECD/913/2023, del 11 de julio, expone en el anexo IV las condiciones que entran dentro del alumnado ACNEAE, incluyendo alumnado con trastornos del lenguaje, trastornos de la comunicación, y otros que pueden tener asociadas diferentes necesidades en el lenguaje y la comunicación, como discapacidades sensoriales, motora o intelectual. Este documento establece los principios rectores una respuesta educativa inclusiva, definiendo entre otras cuestiones las actuaciones generales y específicas de intervención educativa para la atención a la diversidad del alumnado. Esta orden va en consonancia con el DECRETO 164/2022, de 16 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se modifica el Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón. En el artículo 21 de este decreto se expone la necesidad de intervención y de dar apoyos adecuados al alumnado ACNEAE, presentando de nuevo las condiciones que entran en esta tipología.

Por otra parte, la ORDEN ECD/1003/2018, de 7 de junio, por la que se determinan las actuaciones que contribuyen a promocionar la convivencia, igualdad y la lucha contra el acoso escolar en las comunidades educativas aragonesas, pretende establecer actuaciones que promueven la convivencia, el respeto, la equidad y la apreciación de la diversidad, y desarrollar valores como la solidaridad, tolerancia y justicia, poniendo en marcha planes de igualdad en el centro educativo, orientados hacia la inclusión.

En conclusión, la normativa actual en España y específicamente en Aragón obliga a los centros educativos de estudios no universitarios de la comunidad a llevar a cabo una educación inclusiva, teniendo como guía de acción los diferentes documentos en los que se especifican las funciones de la escuela, el profesorado y los especialistas, con una especial atención al alumnado ACNEAE. Y dentro de este marco legislativo aparece un nuevo concepto: el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Según Sánchez y Duk (2022) el DUA es un marco educativo que afirma que todos los niños y adolescentes pueden aprender de diferentes maneras y que benefician de las diversas técnicas de aprendizaje empleadas. Este enfoque facilita la inclusión en el aula de todo el alumnado y su motivación por el aprendizaje. El DUA se caracteriza por tres premisas importantes: los múltiples formatos de representación, las múltiples opciones de acción y expresión, y las múltiples maneras de participación. Por lo tanto, el seguimiento de este modelo en la práctica docente, así como el de la legislación vigente relativa a la inclusión, asegura el acceso al aprendizaje a todo el

alumnado, independientemente de sus características (González-Vargas, 2023; Merino-Fernández et al., 2023).

2.2. Las necesidades educativas en el lenguaje y la comunicación

La literatura abarca la temática de las necesidades en el lenguaje y la comunicación refiriéndose en la gran mayoría de ocasiones al concepto de lenguaje, englobando en él otros conceptos como el habla y la comunicación. Sin embargo, Alás et al. (2022) diferencian estos tres conceptos relacionados entre sí. El habla es la producción de sonidos expresivos, abarcando la articulación, fluencia, voz y calidad de resonancia. El lenguaje se refiere a la forma, la función y el uso de símbolos con el fin de comunicarse, tanto de manera verbal como no verbal. Y la comunicación alude a cualquier conducta, intencional o no, que influye en otro individuo.

El lenguaje tiene una serie de componentes: fónico (pronunciación), léxico (vocabulario), gramatical (morfología y sintaxis) y pragmático (uso), que están relacionados entre sí y con la evolución psíquica y física. También se distinguen dos procesos: la comprensión (lenguaje receptivo) y la reproducción (lenguaje expresivo), cuya formación depende de las condiciones individuales y las relaciones interpersonales (Ayelén, 2021; Pérez y Salmerón, 2006; Surakka et al., 2025). Y el sistema funcional verbal está integrado por tres analizadores, el visual, el auditivo verbal y el motor verbal. No todos los niños y niñas desarrollan el lenguaje de la misma forma ya que, este desarrollo lingüístico está muy relacionado con otros aspectos, como el desarrollo intelectual, motor o sensorial (Altamirano y Ernst, 2024). Las alteraciones relacionadas con el lenguaje son variadas, ya que son muchas las que pueden darse, con diversos orígenes y diferentes niveles de gravedad (Butt et al., 2022; Schwartzman et al., 2021). Por lo tanto, las problemáticas con el lenguaje son las alteraciones, los desórdenes y la disfuncionalidad en el desarrollo de alguno de estos procesos, en los que están implicados tanto mecanismos fisiológicos, como neurológicos, y de interacción con el entorno. Es decir, las necesidades en el lenguaje y la comunicación aparecen cuando existe un déficit en alguno de los procesos y/o componentes nombrados anteriormente, siendo la causa variable y diversa (Moran et al., 2017).

2.2.1. Relación de trastornos diversos con el lenguaje y la comunicación

Como ya se ha comentado, la etiología de las necesidades educativas especiales vinculadas al desarrollo del lenguaje consiste en un amplio espectro causal en el que se hallan causas sensoriales, neurológicas, psíquicas, la discapacidad intelectual, los trastornos del

ritmo, fallos de carácter orgánico, de maduración o de trastornos articulatorios funcionales. A raíz de estas causas se asociaron las diferentes necesidades a trastornos de distintos tipos, de relación directa o indirecta (Moran et al., 2017).

En el DSM-5 TR (2022) se encuentran especificados algunos de los trastornos que pueden estar asociados a las necesidades en el lenguaje y la comunicación. Dentro de los trastornos del neurodesarrollo se encuentra una amplia lista de trastornos que, de forma directa o indirecta, afectan al desarrollo del lenguaje y/o la comunicación. Se destacan los trastornos de comunicación, que incluyen el trastorno del lenguaje, fonológico, de fluidez, de comunicación social y de comunicación no especificado. Sin embargo, otros de esta misma categoría, como la discapacidad intelectual, el trastorno del espectro autista (TEA), el trastorno específico del aprendizaje y los trastornos motores, suelen estar estrechamente relacionados con necesidades en el lenguaje y la comunicación. Aparte de estos, se disponen otros trastornos que pueden estar vinculados a estas necesidades, como los psíquicos y afectivos, los de ansiedad, que incluye el mutismo selectivo por ejemplo, y otros asociados a otro tipo de índole.

Asimismo, según Moran et al. (2017), algunas necesidades del lenguaje y la comunicación surgen a raíz de condiciones médicas, como discapacidades sensoriales o parálisis cerebrales. Por ejemplo, el estudio de López (2022) concluyó que entre las principales necesidades educativas que tenía el alumnado con discapacidad auditiva están las relacionadas con el lenguaje y la comunicación, como el conocimiento del lenguaje oral, la comprensión del lenguaje escrito y el uso de habilidades sociales para su desenvolvimiento personal. Por otra parte, Tinoco et al. (2024) exponen la idea de que las condiciones ambientales también son influyentes en el desarrollo de los niños y niñas, pudiendo originarse estas necesidades en el lenguaje y la comunicación, entre otras causas, por la deprivación ambiental, la hipoestimulación ambiental, la sobreprotección, o el desconocimiento del idioma. En consecuencia, son muchas y diversas las necesidades en el lenguaje y la comunicación que pueden existir, con causas diferentes y asociadas o no a otro tipo de trastornos o condiciones individuales.

2.2.2. *Impacto del lenguaje y la comunicación en el desarrollo: barreras y repercusiones*

El desarrollo lingüístico y comunicativo de los niños y niñas influye directamente en su bienestar infantil (Larroca, 2023). Un retraso o alteración en este desarrollo puede suponer la aparición de una gran variedad de dificultades, afectando al bienestar y desenvolvimiento en la sociedad. El lenguaje es una de las bases fundamentales para el desarrollo cognitivo y

tiene impacto en los procesos psicológicos básicos de la persona (memoria, razonamiento y pensamiento. Por ello, las alteraciones del lenguaje dificultan una comunicación correcta y eficaz, viéndose afectadas todas las áreas del desarrollo cognitivo, afectivo y social (Cubel et al., 2017). Concretamente, en el contexto educativo, para algunos niños y niñas la acción educativa normativa llevada a cabo dentro del aula es insuficiente o ineficaz, pudiendo tener dificultades en el dominio de expresión y comprensión oral, y más tarde escrita (Lalón, 2023).

Recogiendo las ideas aportadas por las investigaciones descriptivas de Cely-Campoverde et al. (2022), Romero (2022), Lalón (2023) y Sandoval (2024), se exponen las consecuencias más habituales de las necesidades en el lenguaje y la comunicación: Bajo rendimiento escolar, o en casos extremos la deserción escolar temprana, asociado a las posibles dificultades en la lectoescritura, y en la comprensión y expresión oral, que no permite la adquisición de conocimientos ni la resolución de problemas de forma adecuada. Por otro lado, las emociones del alumnado con este tipo de necesidades se ven afectadas negativamente en muchos casos, reflejándose sentimientos de frustración, aburrimiento, desmotivación, incapacidad e inferioridad. Estos sentimientos negativos crean una imagen de uno mismo poco positiva, causando la disminución de su autoestima, desarrollando una relación negativa con los estudios que puede llevar al fracaso o abandono de los mismos. También, resalta la idea de que este alumnado tiene mayores obstáculos para establecer y mantener relaciones sociales entre iguales y con el profesorado, limitándose o eliminándose sus interacciones sociales, lo cual genera más barreras en su desarrollo como persona.

Estas consecuencias han sido evidenciadas por diferentes investigaciones realizadas a nivel mundial. En concreto, el estudio de Ibáñez-Rodríguez et al. (2021) concluyó que niños y niñas con TDL presentan emociones más negativas y tienen más riesgo de sufrir victimización a causa del déficit en el lenguaje que sus iguales de desarrollo típico, teniendo más preocupaciones, angustias y miedos, y menos sentimientos de confianza y felicidad. Y el estudio de Díez-Itza et al. (2023) expone a través de un experimento comparativo que los grupos de niños y niñas con TDL o TEA presentan mayores dificultades pragmáticas y, por ende, en la comunicación y sociabilización, que el grupo de iguales con desarrollo típico.

2.3. Detección para la inclusión: evaluación de necesidades lingüísticas y comunicativas

La etapa de diagnóstico es precedida por una etapa en la que se lleva a cabo la identificación y detección precoz de necesidades (Coffre et al., 2022). Es complicado realizar un diagnóstico precoz, ya que en el desarrollo del lenguaje interfieren numerosas y diversas

variables interindividuales que pueden afectar de una manera u otra. Y Esteve (2021) expone que no siempre es posible realizar un diagnóstico correcto antes de los seis años. Por ello, es importante observar al alumnado, detectando las señales de alarma que puedan indicar un desarrollo atípico del lenguaje y la comunicación, haciendo un seguimiento y llevando a cabo una intervención temprano cuando el caso lo requiera.

La detección de necesidades en el lenguaje y la comunicación es posible llevarla a cabo por el entorno más próximo del alumnado, como la familia más cercana y los profesionales de la educación y de la salud que tratan habitualmente con este. La detección temprana es importante para optar por los recursos y servicios especializados más adecuados en cada caso, facilitando lo máximo posible al alumnado a las prácticas educativas en un marco de equidad e igualdad de oportunidades para el éxito escolar y social (Granada-Azcárraga et al., 2023).

En concreto, la detección e identificación de las necesidades del alumnado ACNEAE, el cual incluye gran variedad de casos relacionados con las necesidades en el lenguaje y la comunicación, se lleva a cabo como establece el artículo 19 del Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón, modificado por el DECRETO 164/2022, de 16 de noviembre, del Gobierno de Aragón. Este artículo explica que la detección se debe realizar lo antes posible mediante la evaluación ordinaria del equipo docente, con la coordinación del tutor o tutora y el apoyo de la Red Integrada de Orientación Educativa (RIOE). También especifica que la identificación, valoración y determinación de las necesidades se lleva a cabo por medio de una evaluación psicopedagógica y es competencia de la RIOE, con el apoyo del equipo docente, el personal de apoyo educativo específico y las familias. Y cabe destacar que, como indica la ORDEN ECD/1004/2018, de 7 de junio, por la que se regula la Red Integrada de Orientación Educativa en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón, modificada por la ORDEN ECD/913/2023, de 11 de julio, la RIOE incluye a los especialistas en Pedagogía Terapéutica (PT) y en Audición y Lenguaje (AL), por lo que tienen funciones como la colaboración en la detección y evaluación de las necesidades del alumnado.

Actualmente, existen numerosos test estandarizados para la valoración y evaluación de los diferentes componentes y procesos del lenguaje con porcentajes diferentes y un mismo parámetro acorde a la edad del niño o la niña (Murillo, 2021). Un ejemplo de prueba

estandarizada habitual es la Prueba de Lenguaje Oral Navarra (PLON), utilizada por Vélez y Meza (2025) en su estudio sobre la intervención temprana en el desarrollo del lenguaje, que permitió el diseño de estrategias adecuadas a los casos. Además, utilizaron otro tipo de pruebas comunes, como las entrevistas estructuradas a docentes y directores, y las encuestas a padres. Además, según Soprano (2022), se pueden evaluar las necesidades del alumnado con acciones cotidianas, como la observación y escucha, la conversación o el juego con el alumnado, el planteamiento de preguntas sencillas, el establecimiento de un intercambio comunicativo sobre un tema de interés. Una técnica concreta es la llamada “Hora de Juego Lingüística”, un recurso simple, de coste bajo y aplicable en diversos ámbitos. Esta consiste en la recogida de muestras del lenguaje a través de sesiones de juego interactivo, entre el niño y el profesional, o entre el niño y otros niños o adultos (docentes, especialistas o familiares).

2.3.1. Indicadores que hablan: señales para actuar en el lenguaje y la comunicación

Cabe resaltar que la literatura sobre la detección de necesidades en el lenguaje y la comunicación se centra especialmente en la etapa de cero a seis años, ya que es en esta etapa cuando se produce el desarrollo lingüístico y comunicativo más notable. El conocimiento de las etapas del desarrollo del lenguaje por parte de los profesionales de la educación favorece el conocimiento de los signos de alerta, lo que permite una actuación por parte de los especialistas más temprana (Soprano, 2022). Las denominadas señales de alerta son indicadores de posibles necesidades y son varios los autores que han escrito sobre ello. Según diversos autores (Esteve, 2021; Tejada, 2022; Larroca, 2023; Sabando, 2024; Tinoco et al., 2024), las señales son las siguientes:

- Balbuceo limitado o nulo. Ausencia de respuesta a los sonidos (1 a dos años de edad)
- Adquisición y uso de escasas palabras para la edad cronológica.
- Comunicación mayoritariamente por gestos (con más de dos o tres años), o nulo uso de lenguaje no verbal (gestos, miradas, sonrisas).
- No imitación de movimientos corporales y limitación del uso del juego simbólico.
- Aparición de las primeras combinaciones de palabras después de los 22-24 meses.
- Dificultad para usar frases u oraciones al nivel esperado para su edad cronológica.
- Presencia de patrones persistentes de simplificación del lenguaje. Uso de jerga y palabras incomprensibles con más de tres años.
- No comprensión de indicaciones dadas.
- Repeticiones durante el habla.

- Dificultad en la articulación de sonidos que ya suelen estar adquiridos según su edad cronológica. Limitación del repertorio consonántico.
- Dificultad para establecer y mantener una conversación. Narración y escritura desordenada.
- Problemas de lectura (ritmo, fluidez, omisiones, sustituciones, inversiones, etc.)
- Poca o nula interacción social. Habilidades sociales pobres o nulas.
- Signos de sudoración, nerviosismo o tensión.

La historia familiar también es importante y, en concreto, los antecedentes familiares de dificultades en el desarrollo lingüístico y comunicativo. Las condiciones individuales de cada persona también pueden ser señales a atender, como la historia personal, escolar y médica del alumnado.

2.4. Actuar para transformar: intervención inclusiva en el lenguaje y la comunicación

La intervención es un proceso en el que deben participar quienes forman la sociedad: las familias, las instituciones educativas y el gobierno. Estos tres núcleos deben trabajar conjuntamente para evitar una posterior población ignorante y de profesionales ineficaces (Romero, 2022). Según Moran (2017), la atención a las dificultades del lenguaje en los centros educativos con un enfoque inclusivo es un proceso por el cual se debe favorecer la estimulación lingüística y la interacción social. En este proceso participa todo el equipo educativo que atiende a este alumnado, los equipos especializados y de orientación. Finalmente, los resultados de este proceso se sustentan en la organización de la escuela, es decir, de la coordinación entre el profesorado de apoyo, los especialistas del lenguaje, el equipo educativo, y de la preparación y atención a las familias, para así trabajar todos siguiendo una línea común.

Se ha demostrado que para que la intervención favorezca realmente al desarrollo integral del alumnado, esta se tiene que plantear desde una perspectiva multidisciplinar, en la que se coordinan los diferentes profesionales y la familia del alumnado. En la escuela, es la figura del orientador quien planifica estrategias metodológicas para estimular el desarrollo lingüístico y motivar la comunicación e interacción social del alumnado, así como potenciar sus puntos fuertes. Estas estrategias las llevan a la práctica los maestros, tutores y especialistas en AL (Esteve, 2021). En definitiva, como concluye el estudio de Vélez y Meza (2025), la intervención temprana, con apoyo de un entorno escolar y familiar colaborativo, es fundamental para que el alumnado tenga un desarrollo integral y significativo del lenguaje.

2.4.1. Técnicas y estrategias: interviniendo desde la inclusión

En primer lugar, según Esteve (2021) existen diferentes clasificaciones de los modelos de intervención para las necesidades en el lenguaje y la comunicación. Algunos modelos son: el modelo formal, que se centra en los aspectos formales del lenguaje y emplea técnicas como el modelado; el modelo funcional, una intervención más natural que se centra en el uso correcto del lenguaje, con el uso de la reformulación o corrección implícita; el modelo híbrido, que mezcla los dos modelos anteriores; y el modelo sociocognitivista, que surge de las bases psicolingüísticas de adquisición del lenguaje, utilizando la técnica de los scripts, que representan situaciones de forma ordenada y con un fin determinado.

En los centros educativos de España se establecen una serie de medidas de atención a la diversidad (Nistal et al., 2024). Las medidas se dividen en ordinarias y extraordinarias. Las medidas ordinarias son las adaptaciones de acceso al currículo, las adaptaciones curriculares no significativas, el uso del DUA, y la acción tutorial y de orientación. Y las medidas extraordinarias, que son complementarias a las anteriores, son las adaptaciones curriculares significativas, los apoyos de especialistas, las aulas de educación especial dentro de la educación general, y el cambio de modalidad educativa.

La educación inclusiva supone un cambio en los contenidos, enfoques, estructuras y estrategias de las aulas, es decir, el concepto de enseñar se debe reformular. Es importante que el concepto de inclusión no sea solo beneficioso para el alumnado ACNEAE, sino para todo el grupo. Un método de enseñanza y aprendizaje que se adapta a esta visión inclusiva es el trabajo cooperativo. La cooperación tiene como objetivo lograr un objetivo común a través del trabajo de todos los miembros de un grupo, por lo que, además del trabajo en equipo, se trabaja la responsabilidad y el compromiso individual con el grupo (Bascón, 2024). El trabajo en grupo aumenta la motivación e interés del alumnado por el aprendizaje, pero también genera un impacto positivo a nivel de grupo, aportando beneficios individuales, como la adquisición de conocimientos, la mejora de habilidades sociales y el aumento de autoestima, y fomentando actitudes de respeto, aceptación, empatía, ayuda mutua y solidaridad. Todo ello favorece que todo el alumnado tenga igualdad de oportunidades y el aula sea más inclusiva (Del Moral, 2012).

En general, el uso de metodologías activas es beneficioso para la intervención inclusiva del alumnado con necesidades en el lenguaje y la comunicación ya que, permite potenciar el interés por el aprendizaje y el desarrollo de diversas competencias. En concreto, la gamificación es de gran relevancia en EP, ya que contribuye a la equidad y la inclusión

educativa, prestando especial atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, y permitiendo la participación activa de todos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. La eficacia de las experiencias gamificadas en el aula se ha demostrado en estudios con alumnado de seis a doce años, evidenciando los resultados que la motivación aumenta y el rendimiento académico mejora. Además, esta metodología favorece el seguimiento del DUA en la planificación y puesta en práctica de las actividades (Ródenas y Suárez, 2023).

Según Guillen (2024), el juego de rol es eficaz para intervenir en caso de alumnado con necesidades en el lenguaje y la comunicación, pero desde un enfoque inclusivo. El uso de esta estrategia en el aula permite acercar al alumnado a diferentes situaciones y espacios imaginarios donde desarrollar su lenguaje, a través de conversaciones y textos presentados durante el juego. En concreto, este estudio describe los beneficios del juego de rol en niños y niñas con disfemia (tartamudez), concluyendo que hay una mejora en su desarrollo lingüístico y comunicativo (ritmo del habla, discurso, expresión corporal, habilidades sociocognitivas y comunicativas).

En relación a esta estrategia inclusiva, también se considera eficiente el teatro para desarrollar el potencial comunicativo verbal y no verbal del alumnado con necesidades educativas lingüísticas. Se demuestra en un estudio cualitativo que el alumnado con necesidades mejora su confianza en sí mismo, expresa sentimientos más positivos, aumenta su participación y comunicación con sus compañeros, y desarrolla habilidades lingüísticas y sociales (Cruz, 2014).

Por otro lado, la literatura sobre la intervención en necesidades en el lenguaje y la comunicación se centra mayoritariamente en la etapa de EI y en los primeros cursos de EP, ya que son muchos autores los que apuestan por la estimulación temprana. El estudio de Ortiz et al. (2020) analiza a 200 estudiantes escolarizados y concluye que aquellos que habían recibido espacios de estimulación temprana muestran niveles superiores de madurez en el lenguaje. Por lo tanto, se considera una buena estrategia el uso de cuentos infantiles, que desarrollan la imaginación, el pensamiento, el lenguaje y las habilidades comunicativas. En concreto, los cuentos ayudan a aprender a hablar, escuchar, imaginar, comprender, argumentar e interpretar. Además, es un recurso muy elegido por los niños y niñas, debido al interés que demuestran por sus contenidos, pudiendo tratar fácilmente temas para abordar la diversidad y actitudes de respeto, aunque hay que tener en cuenta la edad del alumnado, sus necesidades y su nivel escolar para la selección del cuento y la actividad más adecuada (Mendoza et al.,

2024). Asimismo, las canciones infantiles son otro recurso muy útil y beneficioso para el alumnado en general y, en concreto, para el que tiene más necesidades lingüísticas y comunicativas. La música y el lenguaje comparten elementos fundamentales, como el ritmo y la melodía, por lo que el desarrollo en ambos se basa en la percepción y discriminación auditiva, además de la observación, experimentación y comunicación. La estimulación musical mejora notablemente, entre otras cosas, el lenguaje receptivo y expresivo, la conciencia fonética, la memoria y hasta la comprensión lectora, influyendo determinantemente en la adquisición de habilidades lingüísticas y comunicativas. Y cabe destacar que se propone el uso de las canciones infantiles dentro de las aulas de EI, durante los horarios de clase, es decir, es un recurso beneficioso para todo el alumnado (López y Nadal, 2018).

Paralelamente, se plantea la codocencia como medida de inclusión educativa. Consiste en que dos profesionales comparten el aula para asegurar una formación de calidad para todo el alumnado, independientemente de sus necesidades. Esta es una estrategia beneficiosa especialmente para el alumnado con necesidades ya que, aumenta su participación, se ofrece mayor diversidad de opciones educativas y la calidad de instrucción y atención aumenta, lo que reduce las desigualdades y fomenta el espacio y la tolerancia a la diversidad. Este es un recurso ya utilizado en muchos centros educativos de España, aunque existe mucho desconocimiento entre los docentes y en su mayoría utilizan la modalidad de “uno enseña y el otro asiste” (González y Carrascal, 2022).

Por último, los sistemas alternativos y/o aumentativos de comunicación (SAAC) son recursos o estrategias orientados a facilitar la comprensión y expresión comunicativo-lingüística, sustituyendo o aumentando el habla. Por lo tanto, cuando este desarrollo lingüístico y comunicativo no se da de la forma esperada y aparecen las dificultades, se plantea el uso de los SAAC como una herramienta útil y eficaz (Segura y Escorcia, 2019). El uso de los SAAC, según Marín (2019), depende de cada individuo y sus características propias, y existen diversos tipos, clasificados en función de si necesitan alguna ayuda o no. En los SAAC que requieren ayuda se incluyen: SPC (símbolos pictográficos para la comunicación), el sistema Bliss y PECS (sistema de comunicación por intercambio de imágenes). Y en los SAAC sin ayuda: comunicación bimodal, lengua de signos, la palabra complementada, dactilología, lectura labial, programa de comunicación total-habla signada de B. Schaeffer, y la propia lectoescritura. En definitiva, los SAAC permiten que las personas con necesidades en el lenguaje y la comunicación puedan interaccionar socialmente y

relacionarse, pudiendo expresar sus opiniones, sentimientos y decisiones, lo cual favorece su participación en la sociedad con igualdad de derechos y oportunidades (Abadín et al., 2009). En concreto, los estudios realizados para la comprobación de eficacia de los SAAC están enfocados al alumnado TEA y con parálisis cerebral. Por ejemplo, la investigación de Mira y Grau (2017) concluye que los SAAC favorecen una mejor calidad de vida, desarrolla la autonomía y favorece las relaciones sociales y la autoestima del alumnado con TEA.

Sintetizando lo anteriormente expuesto, para la inclusión del alumnado, especialmente el que presenta necesidades educativas especiales en el ámbito del lenguaje y la comunicación, se enfatiza la importancia y la utilidad de las metodologías activas, como el trabajo en equipo, la lectura compartida, los juegos de roles, el uso de canciones y cuentos, y las actividades lúdicas y de juego (Vélez y Meza, 2025). Se incluyen también el planteamiento de sesiones de estimulación temprana en las primeras etapas escolares, con el uso de cuentos y canciones infantiles, la codocencia y el uso correcto de los SAAC.

2.4.2. Guía para profesionales de la educación: cómo acompañar desde la inclusión

En los centros educativos se encuentran actualmente gran diversidad de alumnado con necesidades relacionadas con el lenguaje y la comunicación, por lo que los profesionales del ámbito educativo deben conocer cómo trabajar con este tipo de alumnado (Larrota y Uribe, 2023). Los especialistas en pedagogía terapéutica y en audición y lenguaje de los centros educativos tienen una serie de funciones relacionadas con ello. En primer lugar, trabajan de forma colaborativa con los tutores de las aulas. Se ocupan de identificar al alumnado con necesidades educativas especiales, elaborar y hacer un seguimiento conjuntamente de adaptaciones curriculares individuales, e intervenir en las decisiones de promoción y evaluación del alumnado con necesidades. Además, asesoran y colaboran en la adaptación de materiales y recursos, diseñando y planificando conjuntamente los apoyos y actividades, y colaboran con los diferentes especialistas que también intervienen con el alumnado (Abellán-Rubio et al., 2021; Padilla et al., 2022). Además, participan en todo el proceso, desde la identificación hasta la intervención y el seguimiento del proceso del alumnado, y trabajan con el profesorado de forma preventiva, opinando sobre las decisiones sobre la metodología empleada y la organización general del centro (García-Prieto et al., 2021; Pérez-Gutiérrez et al, 2021). Y, por otra parte, tienen la función de colaborar con el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP), sirviendo de enlace entre este y los docentes, y con las familias, asegurando un vínculo eficaz y continuo (Pérez-Gutiérrez et al., 2021).

Diversos autores exponen orientaciones para los profesionales de la educación para tratar con alumnado con necesidades en el lenguaje y la comunicación desde el enfoque inclusivo. Recogiendo las ideas de Moran et al. (2017), Soprano (2022), Sandoval (2024), las orientaciones son las siguientes:

- Usar modelos lingüísticos adecuados, con patrones lingüísticos que favorezcan situaciones comunicativas para la percepción clara de elementos lingüísticos.
- Uso de un lenguaje claro adecuado y ajustada a las características y necesidades del alumnado. Evitar las ironías y ambigüedades, o explicarlas en caso de aparecer.
- Uso de gestos y demostraciones reales para facilitar la comprensión.
- Simplificar (lo más directas posible) y dividir instrucciones más largas en función de las capacidades del alumnado.
- Repetición de instrucciones, utilizando diferentes vías de comunicación y enfatizando los puntos clave.
- Asegurar que haya comprendido el mensaje: reformular, preguntar, pedir que lo repite.
- Flexibilidad en el tiempo: otorgar más tiempo y adecuar la velocidad de las explicaciones.
- Estimulación permanente, ofreciendo experiencias enriquecedoras de interrelación, en un clima de confianza y comprensión, y con estrategias que le permitan mejorar y corregir aspectos de su lenguaje y comunicación.
- Asegurar que el alumnado del aula respete las normas propias de la conversación.
- Diseñar estrategias metodológicas que estimulen el lenguaje y permitan establecer relaciones con el mundo que les rodea y sus iguales.
- Naturalizar los errores, pero no ignorarlos, utilizando la reformulación.
- Valorar positivamente los intentos y los avances y alentar que el alumnado pida ayuda.
- Flexibilización del currículo, evitando renunciar al currículo común.
- Seleccionar y crear recursos y materiales que fomenten la comunicación activa del alumnado en el aula.
- Emplear apoyos visuales y materiales concretos para facilitar el aprendizaje y la memorización, introduciendo el uso de los SAAC en casos que sea necesario.
- Utilizar todos los espacios disponibles del centro educativo y el entorno para favorecer la participación plena con igualdad de oportunidades y la inclusión educativa.
- Fomentar la participación activa de toda la comunidad educativa y los profesionales implicados.

En síntesis, el alumnado con necesidades lingüísticas y comunicativas, así como cualquier otro tipo, requieren de actuaciones específicas y medidas concretas, en las que participa toda la comunidad educativa, para su inclusión en el proceso educativo, participando en todos los espacios y sintiéndose respetado y valorado, y parte de la comunidad (Moreno-Manzanero, 2022).

2.5. Educadores como agentes de cambio: su influencia en la inclusión real

Según Schmelkes (2020), los docentes son agentes clave del aprendizaje, por lo que una formación adecuada es esencial. Cuando no se presta atención suficiente a la formación inicial y continua de los docentes, el proceso de enseñanza y aprendizaje puede traer mayores complicaciones. El alumnado que no tiene el apoyo necesario y se encuentra en un entorno educativo desfavorable, se encuentra frecuentemente con actitudes hostiles y ofensivas por parte del profesorado y sus compañeros. Muchas veces estas actitudes conllevan a la aparición de prejuicios y estereotipos, que afectan a la disposición de aprender del alumnado, llegando incluso a abandonar los estudios.

Por lo tanto, la actitud del profesorado es muy importante y determinante en el proceso de inclusión educativa. Como actitud se entiende el conjunto de percepciones, creencias, sentimientos y formas de reaccionar que tienen los docentes ante esta postura educativa. Los factores que influyen en la actitud docente son: la experiencia docente, las características del alumnado, el tiempo y los recursos de apoyo, y la formación y la capacidad del docente. Estos factores afectan a la actitud docente, limitando o facilitando su intento de plantear estrategias y prácticas inclusivas. Cuanto más afectan negativamente los factores a las prácticas docentes, más negativa es la actitud y, por tanto, menor es la posibilidad de llevar a cabo una educación inclusiva efectiva y de calidad (Granada et al., 2013).

Los docentes tienen que conocer simultáneamente las características del alumnado como grupo y de forma individual, sin caer en estereotipos o prejuicios. El efecto Pigmalión es conocido por muchos de los docentes, y hace referencia a que las expectativas que se tienen hacia otras personas, cosas o situaciones, tienden a hacerse realidad. Este fenómeno, también llamado profecía autocumplida, ha sido estudiado en numerosas ocasiones, concluyendo que las expectativas del docente son uno de los factores más influyentes en el rendimiento escolar del alumnado. Dentro del aula se han demostrado diversas hipótesis sobre el efecto Pigmalión, que se resumen en que las expectativas positivas y realistas del profesorado influyen positivamente en el alumnado, y lo mismo ocurre con las negativas, pero son estas

últimas las que más fácilmente se comunican. Además, la efectividad de este fenómeno depende en gran medida de la autoestima del propio docente, es decir, si el docente tiene una imagen positiva de sí mismo, podrá generar una autoestima más elevada en su alumnado (Baños, 2010).

Por todo esto, el nuevo camino hacia una escuela más inclusiva conlleva un nuevo rol docente. El profesorado debe forjar una nueva identidad docente para atender a toda la diversidad del aula, siendo competente pedagógicamente, aceptando al alumnado como propio, generando un aula como espacio de atención preferente de las necesidades, conociendo las diferencias del alumnado, planteando estrategias inclusivas, colaborando con otros profesionales, investigando y reflexionando sobre su propia práctica para la mejora continua, y siendo consciente del valor de su profesión (Duran y Giné, 2011).

2.5.1. Actitudes y emociones de los docentes: el clima emocional de la inclusión

En relación a la influencia del docente en el proceso de inclusión del alumnado, aparecen las emociones. La educación emocional es un concepto que implica, entre otras muchas cuestiones, el conocimiento de las emociones propias y ajenas, su identificación, la habilidad para regularlas, la prevención de los efectos de emociones negativas, y la habilidad para automotivarse y adoptar una actitud positiva hacia las diferentes situaciones. Esta es importante para el alumnado, pero previamente también lo es para el profesorado, planteándose como requisito de formación en docentes desde la etapa de EI hasta ESO, para su propio beneficio como personas y profesionales, pero también para saber educar emocionalmente y de forma adecuada al alumnado (Bisquerra, 2005). Este aprendizaje sobre las emociones de uno mismo y de los demás es fundamental como docentes, ya que estudios como el de Núñez-Flores y Llorent (2022) demuestran que docentes, de EI hasta ESO, con un mayor desarrollo socioemocional y moral, implementan mejor la educación inclusiva.

Como ya se ha comentado con anterioridad, los docentes son personas clave para la educación inclusiva, por lo que su actitud y sus emociones hacia el proceso de la misma son de gran relevancia. Una revisión de 26 estudios reveló que la mayoría de docentes tienen actitudes neutrales o negativas hacia la inclusión del alumnado con necesidades especiales (Boer et al., 2011). Y el estudio de Hernández y Marchesi (2021) concluyó que, en tres países diferentes (Guatemala, Colombia y España), no existen condiciones adecuadas para una educación inclusiva plena del alumnado con necesidades educativas especiales, y uno de los factores más influyentes es el de las actitudes, emociones y expectativas del profesorado hacia la diversidad del alumnado. Las actitudes y emociones hacia la inclusión y la atención a la

diversidad son muchas veces negativas, pero se alude a la posibilidad de que esto se deba a la falta de formación docente sobre diversidad e inclusión, lo que ocasiona desinterés y rechazo por la inclusión del alumnado con necesidades por parte de los docentes. Y, por último, el estudio resalta que aunque ha habido avances durante las últimas décadas, los relatos ofrecidos en la investigación muestran que existen algunos grupos, entre ellos el alumnado con discapacidad, que aun presenta situaciones de rechazo, discriminación o segregación educativa y social.

2.6. Educando para la convivencia: el impacto social de la educación inclusiva

Las necesidades en el lenguaje y la comunicación están relacionadas de forma directa con el establecimiento y mantenimiento de relaciones sociales, ya que el ser humano es por naturaleza un ser social y su principal vehículo es el habla, el lenguaje y la comunicación. El lenguaje permite interpretar la realidad, interaccionar y transmitir la cultura, por lo que se considera el instrumento y medio fundamental de la socialización, favoreciendo la adaptación al medio y su integración, la adquisición de conocimientos, valores, opiniones, creencias y costumbres (Moran et al., 2017). Asimismo, a través del lenguaje y la comunicación se logra intercambiar ideas, experiencias y valores, transmitir sentimientos y actitudes, y conocerse mejor, es decir, permite la socialización. Y es por ello que el desarrollo del individuo está vinculado a las relaciones sociales y comunicativas (Lalón, 2023).

Los niños van adquiriendo conciencia de pertenencia al grupo de iguales durante los primeros años de escuela (Bascón, 2024). En este proceso de socialización inicial se aprenden las normas de comportamiento y la imitación al grupo de iguales, lo que permite un desarrollo progresivo en el aula. El sentimiento de pertenencia al grupo favorece que se sientan igual a sus iguales, pudiendo desenvolverse en el contexto de su aula. Por lo tanto, la escuela, el alumnado y el profesorado se convierten en agentes directos de socialización, y la propia aula en un espacio de aprendizaje de normas, comportamientos y directrices sociales básicas, destacando el importante rol que tienen los docentes, que son responsables de crear el ambiente aprendizaje inclusiva en el aula.

Las relaciones entre iguales cumplen con funciones significativas en el desarrollo que no pueden cumplir otro tipo de relaciones, como las familiares. Los amigos son elementos importantes de compañía, diversión, protección, información, e intimidad y afecto. También son fuente de conocimiento y validación del yo, son confidentes y proporcionan apoyo emocional, promueven el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas. Por esto, se

considera las relaciones entre iguales como el primer momento de aprendizaje de relaciones interpersonales, lo cual es beneficioso para las que se establecen en el futuro, como en el ambiente laboral o de pareja. En el caso de establecer relaciones inadecuadas, se aumentan las posibilidades de tener dificultades escolares, y es por ello por lo que los centros educativos y las aulas son determinantes, pudiendo ofrecer o limitar las interacciones adecuadas entre iguales en función de sus características (Bacete et al., 2010).

Actualmente, según Ambiado-Lillo et al. (2022), en las escuelas está presente el concepto de bullying y existe gran inquietud por la fuerza que ha tomado en este contexto. Este fenómeno, entendido como la agresión intencional dada en una relación con otras personas de manera reiterada, sistemática y sostenida en el tiempo, se ha observado que el 65% de casos se da en alumnado con trastornos comunicativos en edad escolar. Específicamente, las alteraciones de la comunicación que presentan más posibilidades de sufrir bullying son: Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL), Trastorno del Espectro Autista (TEA) y los Trastornos de Fluencia Verbal. Esto se explica porque este alumnado con necesidades comunicativas tiene dificultad en la interacción social y se ve limitada su participación activa. Se concluye la necesidad de intervenir en el alumnado con necesidades, ayudando a mejorar en los aspectos del lenguaje y comunicación que tiene mayor dificultad y favoreciendo el refuerzo de su autoestima, y en el resto del alumnado, trabajando la sensibilización hacia la diversidad. Otro estudio, de Hernández y Marchesi (2021), indica que el 40,6% de los docentes entrevistados en tres países (Guatemala, Colombia y España), consideran que el alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad tienen dificultades para establecer relaciones sociales. Asimismo, el profesorado de España indica que este alumnado tiene más dificultades para relacionarse con sus iguales en el grupo cuanto mayor es su edad, y que es debido a no compartir intereses o a la dificultad de acceso.

Por último, se considera esencial en el marco del actual panorama educativo la inclusión educativa y social. El uso de estrategias inclusivas es fundamental para que todo el alumnado tenga la oportunidad de interactuar de forma asertiva con su entorno y en todos los ámbitos, independientemente de sus características o necesidades individuales. Se concluye que estas prácticas inclusivas impactan significativamente en el desarrollo integral del alumnado con necesidades educativas especiales, tanto en el aspecto social como académico y personal (Arbulu-Ramírez, 2024). Y el estudio de Miraba et al. (2024) destaca la influencia de prácticas inclusivas, en concreto las actividades físicas, en el desarrollo socioemocional de

todo el alumnado. Se resalta que las actividades físicas inclusivas fomentan valores como la empatía, tolerancia y cooperación, ya que, se favorecen las interacciones significativas entre alumnado diverso. Estas interacciones ayudan al fortalecimiento del trabajo en equipo, la cohesión del grupo y la autoestima del alumnado, ya que el alumnado con más necesidades puede destacar por sus capacidades y experimentar así el reconocimiento social. Por consiguiente, las actividades físicas inclusivas favorecen la construcción de comunidades escolares más inclusivas.

3. METODOLOGÍA

Considerando los objetivos planteados para esta investigación sobre las percepciones de los docentes respecto a la inclusión del alumnado con necesidades en el lenguaje y la comunicación, su implicación en las interacciones sociales entre iguales y la influencia de sus propias emociones en su labor, se ha optado por un enfoque de estudio cualitativo. Este tipo de investigación tiene el fin de comprender y profundizar fenómenos, analizándolos desde el punto de vista de los propios participantes, ahondando en sus experiencias, opiniones y perspectivas sobre su realidad (Guerrero, 2016).

Además, el método cualitativo permite la subjetividad y la interpretación de los fenómenos a partir de las vivencias de las personas que conforman la muestra, destacando que las reflexiones obtenidas se construyen desde el contacto entre el investigador con las personas sujeto de estudio. Por lo tanto, este enfoque se relaciona directamente con el contexto en el que se ubica la investigación, buscando las relaciones entre este marco contextual y el fenómeno que se quiere estudiar, jugando los participantes un papel clave en el que dan significado a los fenómenos sociales, mientras que es el investigador quien debe introducirse en su realidad para compartir, oír y comprender, dejando a un lado los prejuicios previos (Raven, 2014). Es por ello, que la presente investigación utiliza datos cualitativos, que como señala Vivar et al. (2013), permiten obtener una visión holística de la realidad estudiada, en este caso de la percepción de la inclusión y su práctica laboral por parte de profesionales del ámbito educativo, y una profundización enriquecedora de la situación.

Este tipo de estudio requiere la recopilación de información a través de la muestra seleccionada, describiendo el contexto de los participantes y sus perspectivas y narraciones, para posteriormente poder interpretar e identificar los significados que estas personas atribuyen a las situaciones, los conceptos y conductas tratadas en el estudio, ya que, la realidad es considerada como múltiple y divergente. Y este compromiso por estudiar y

analizar el mundo desde el punto de vista de la muestra sigue la línea actual de las investigaciones cualitativas, siendo estas más participativas y democráticas, favoreciendo que las respuestas a las cuestiones planteadas surjan a partir de las experiencias reales de las personas implicadas, quienes puedan sentirse escuchadas, y se comuniquen de forma abierta (Cotán, 2016).

En síntesis, la temática que nos ocupa en esta investigación abarca un tópico actual presente en nuestra sociedad, y en concreto en la educación, como es la inclusión educativa, por lo que el uso de la metodología de investigación cualitativa es favorecedor para la recopilación y el tratamiento de información que tiene el fin principal de comprender las diferentes perspectivas de los docentes sobre el tema propuesto.

3.1. Participantes

El estudio contó con una diversa muestra de participantes conformada por distintos profesionales de la educación que actualmente trabajan en centros educativos de la provincia de Huesca (Comunidad Autónoma de Aragón). Mediante una serie de criterios se seleccionaron meticulosamente y de forma intencionada las personas que formarían parte del estudio. El criterio de inclusión principal hacía referencia a que estos participantes debían estar en una situación laboral activa en la provincia de Huesca durante el periodo de recopilación de datos en alguno de los niveles educativos correspondientes desde los 3 años hasta el fin de la educación obligatoria. Se trató de que hubiera cierto equilibrio en cuanto al tipo de centro y ámbito geográfico del mismo, de forma que la muestra contara con profesionales de centros educativos de diferente tipología (ordinario, de atención preferente y de educación especial), titularidad (público y concentrado) y ámbito (urbano y rural). Otro requisito que se tuvo en cuenta fue la heterogeneidad respecto a la especialidad de cada profesional de la educación, buscando participantes que actualmente ocuparan puestos de trabajo diversos dentro de este campo ya que, se consideró que de esta manera se podía enriquecer la información obtenida para lograr el objetivo planteado en este estudio.

Finalmente, participaron en este estudio catorce personas, dos de ellas pertenecientes a educación infantil (EI), seis a educación primaria (EP), tres de forma combinada a infantil y primaria, dos a educación secundaria obligatoria (ESO) y una a educación básica obligatoria (EBO). Todos ellos estuvieron involucrados en la recopilación de información y datos de esta investigación, favoreciendo así una perspectiva más amplia, relevante y diversa. En la tabla 1

se describen de forma detallada los participantes y sus características sociodemográficas más relevantes para el este trabajo.

Tabla 1. Características sociodemográficas de la muestra.

Participante	Género	Edad	Años experiencia	Estudios alcanzados	Centro actual (tipo, titularidad y ámbito)	Nivel educativo que imparte	Puesto de trabajo actual
1	F	38	18	Diplomada Máster	Ordinario Público Rural	EI EP	Tutora
2	F	51	16	Graduada Máster	Atención preferente Concertado Urbano	EI EP	PT Tutora aula TEA
3	M	31	6	Graduado Máster	Educación Especial Público Urbano	EBO	PT Tutor
4	M	31	6	Graduado Máster	Ordinario Público Rural (CRA)	EI EP	Esp.E.F. Esp.Inglés Tutor
5	F	47	18	Graduada Máster Doctorado	Ordinario Público Urbano	ESO	Biología Tutora
6	M	41	7	Graduado Máster	Ordinario Público Rural	ESO	Física y química Tutor
7	F	43	19	Diplomada Licenciada	Ordinario Público Urbano	EP	Esp.Música Tutora
8	F	56	30	Diplomada	Atención preferente Concertado Urbano	EP	Tutora
9	F	46	20	Diplomada	Ordinario Público Urbano	EI	Tutora
10	F	25	1	Graduada	Atención preferente Concertado Urbano	EP	Esp.Inglés Tutora
11	F	31	6	Graduada Máster	Ordinario Público Urbano	EI	Esp.Inglés Tutora
12	F	27	4	Graduada Máster	Atención preferente Público Urbano	EP	AL
13	M	27	4	Graduado Máster	Ordinario Concertado Urbano	EP	Esp.E.F. Tutor
14	F	52	24	Diplomada	Atención preferente Concertado Urbano	EP	Esp.Francés Tutora

3.2. Instrumento

Se eligió la entrevista semiestructurada como instrumento cualitativo para recopilar la información necesaria para la consecución del objetivo de esta investigación. Según Lopezosa (2020), la entrevista semiestructurada se define como un instrumento cualitativo que favorece la recopilación de datos muy detallados y profundos, debido principalmente a la capacidad adaptativa según la persona entrevistada, por ejemplo, en cuanto a su contexto, su nivel de

conocimiento o sus creencias. Este tipo de entrevista es de carácter menos rígido ya que, aunque las preguntas son preparadas previamente, la persona entrevistada no tiene que elegir una respuesta específica sino que puede contestar con mayor libertad. En definitiva, son entrevistas más flexibles, dinámicas y abiertas, y por lo tanto permiten una mayor interpretación de las respuestas obtenidas. En la actualidad, la entrevista semiestructurada es considerada como el tipo de entrevista de mayor interés dentro del mundo académico, debido principalmente a la flexibilidad que aporta este modelo a la hora de responder las cuestiones planteadas. Esta libertad y capacidad de adaptación se traduce en una mayor participación de los participantes en ofrecer su punto de vista, lo que favorece la labor de los investigadores al interpretar los datos en el contexto del estudio determinado (Lopezosa, 2020).

De esta manera, la entrevista semiestructurada aprovecha un elemento básico de la comunicación, la conversación, favoreciendo la libertad para expresarse y la participación de los entrevistados, y la preparación previa del guion permite a la persona entrevistadora sentirse más segura y tener mayor control de la situación para conseguir la información necesaria para el estudio que se lleva a cabo (Zhang, 2020).

El objetivo principal de la entrevista semiestructurada realizada a los diferentes participantes de este estudio era común, por lo que el diseño de la misma también fue igual. Con la entrevista se buscó conocer tanto los datos personales de los diferentes profesionales de la educación, como sus conocimientos, experiencias y opiniones que eran relevantes para la investigación. En primer lugar, se seleccionó a los participantes y se les comunicó la posibilidad de participar en este estudio de forma voluntaria y anónima. Una vez que aceptaron, se realizaron las entrevistas de forma individual y presencial.

Se comenzó con el agradecimiento por su participación y animando a responder de forma libre y con total sinceridad. Posteriormente, se comienza con la primera sección, los datos personales, donde se les preguntó sobre su género, edad, años de experiencia, nivel de estudios y puesto y lugar de trabajo actual, para conocer mejor el perfil de cada una de las personas y el contexto en el que se van a desarrollar la entrevista. A continuación, se comenzó con las preguntas previamente preparadas y organizadas. Se inició preguntando sobre el concepto de inclusión en el contexto educativo y en concreto sobre cómo piensan que es un aula inclusiva según su punto de vista. Continuó la entrevista haciendo hincapié en descubrir lo que los entrevistados conocían sobre las necesidades relacionadas con el lenguaje y la comunicación, incluyendo su definición, los síntomas, los signos de alerta y los retos que existen en consecuencia en las aulas y centros educativos, según sus conocimientos previos y

su propia experiencia. Tras ahondar en las cuestiones más teóricas, se pasó a preguntar sobre las estrategias y prácticas docentes que conocían y utilizaban para la inclusión del alumnado con necesidades en el lenguaje y comunicación en las aulas, cómo estas afectaban a sus interacciones sociales y a su actividad académica, y sobre los beneficios que este alumnado pueden tener gracias al desarrollo de una metodología inclusiva. Después de haber evaluado sus conocimientos y experiencias personales en relación a la inclusión sobre alumnado con necesidades en lenguaje y comunicación, se abordó el tema de las emociones de los docentes durante este proceso y su influencia en el alumnado y en su práctica docente. Por último, se plantearon un par de cuestiones para valorar el nivel de formación de los entrevistados y su opinión al respecto, con el fin de contextualizar en mayor medida las respuestas de los diferentes participantes.

3.3. Procedimiento de investigación y análisis de información

El proceso de investigación se organizó en torno a una serie de fases sucesivas. En primer lugar, se realizó una búsqueda y revisión exhaustiva de la literatura relacionada con el tema de estudio, seleccionando el contenido más relevante y estableciendo los diversos ejes temáticos que estructuran el diseño de la entrevista semiestructurada utilizada en esta investigación. Una vez determinados los principales núcleos de contenido se planteó un guion con dos apartados, un formulario de datos personales en primer lugar, y once preguntas por otro lado. Estas cuestiones respondían al propósito fundamental de la entrevista semiestructurada del estudio, recopilar información sobre el tema desde el punto de vista de los diferentes profesionales de la educación seleccionados. Y en concreto, cada una de las cuestiones se preparó atendiendo a cada uno de los ejes temáticos previamente establecidos y respondiendo a objetivos más específicos.

Tras la elaboración del guion de la entrevista se procedió a contactar con los participantes. Mayoritariamente, la principal vía de comunicación fue el mensaje online, en el cual se exponía el proyecto de investigación, explicando el objetivo principal y la temática del mismo, y asimismo se hacía una petición de colaboración. Se presentaron desde un inicio las características y condiciones de la participación en este estudio, destacando su anonimato y la confidencialidad, tanto de los datos personales de cada persona como la información recabada en sus respuestas. También, se recalcó el hecho de que se precisaban respuestas sinceras y que todas serían válidas, lo que aseguró que los participantes no estuvieran condicionados o se sintieran presionados. Con todo ello, se garantizó que la muestra final participara de manera voluntaria y anónima, siendo conocedora del propósito de su aportación al estudio.

En el momento en el que la muestra confirmó su conformidad y su participación, se pasó a la siguiente fase, la realización de las entrevistas semiestructuradas. Se preguntó a cada una de las personas por sus preferencias a la hora de realizar las entrevistas y finalmente, las entrevistas se administraron principalmente de manera presencial, adecuándose a la organización temporal de cada una de ellas. Además, se grabaron en audio las entrevistas con el consentimiento de cada una de las personas que conformaban la muestra, tras comunicarles que el único fin de las mismas era la realización de este estudio. Se trató tener un contacto habitual con los participantes, de forma que se pudiera tener una comunicación lo más fluida posible. Y por otro lado, se intentó generar en todo momento un ambiente de cercanía, confianza y tranquilidad, favoreciendo que cada una de las personas se sintiera cómoda y satisfecha con la entrevista realizada. Para ello, se hizo especial hincapié en la búsqueda de respuestas sinceras y en expresar la gratitud por su participación.

Una vez realizadas las catorce entrevistas, estas fueron transcritas pregunta por pregunta, de forma que las respuestas quedaron diferenciadas según bloques temáticos relevantes para la investigación. Esta información recopilada fue categorizada y analizada siguiendo las indicaciones de Miles y Huberman (1994), que exponen que los pasos a seguir son los siguientes: la reducción de datos, seleccionando, simplificando y transformando los datos obtenidos, lo que ayudó a focalizarse en la información más importante para este estudio; la presentación de los datos, organizando la información para facilitar la visualización de relaciones y extracción de conclusiones; y la obtención y verificación de conclusiones, fase en la que se interpretan los datos, buscando similitudes, diferencias y las posibles hipótesis explicativas, y se valora la validez del análisis realizado. Es por ello que se identificaron once categorías principales, definidas previamente en el diseño de la entrevista. Respecto a cada una de las categorías, se codificaron los datos obtenidos como proceso de reducción, de manera que la información extraída era la relevante al estudio y pudo ser examinada más fácilmente de forma dinámica y con claridad lingüística. Después, se presentaron los datos para finalmente obtener y verificar conclusiones, lo cual se realizó buscando similitudes o diferencias en las respuestas y sus posibles explicaciones, así como comparando con la literatura encontrada sobre el tema de estudio, aplicando de esta forma el criterio de triangulación. Este proceso se realizó siguiendo el criterio de saturación teórica, continuando hasta la repetición de conceptos y la no aparición de nueva información en relación al objeto de esto de estudio (Hernández., 2014).

Para finalizar, para la aportación de un mayor rigor metodológico, se tuvieron en cuenta además una serie de criterios que favorecen la calidad científica de un estudio cualitativo. Se llevó a cabo una triangulación con la literatura del tema de estudio, consultando en diferentes fuentes de información y autores, y la revisión de por parte del equipo investigador, se realizó una descripción detallada sobre el diseño del estudio, los criterios de inclusión de la muestra y el proceso de análisis de la información obtenida, siguiendo de esta manera con los criterios de dependencia y credibilidad. También, se cumplió con el criterio de transferibilidad, exponiendo diferentes datos sociodemográficos sobre las personas que conforman la muestra de estudio, lo que asegura una descripción del contexto para una posible transferencia a otro similar ya que, no se pueden generalizar automáticamente los resultados de una investigación cualitativa. Por último, se afianzaron los criterios de auditabilidad y neutralidad, realizando una transcripción textual de cada una de las entrevistas y un análisis cualitativo objetivo y con interpretaciones basadas en la literatura y la información recabada, garantizando que las motivaciones o los intereses propios no condicionaran los resultados (Rojas y Osorio, 2017).

4. RESULTADOS

Tras un minucioso análisis de la información recopilada, se procedió a la presentación de resultados. El estudio tenía como finalidad la exploración del conocimiento y la valoración de profesionales en el ámbito de la educación sobre la inclusión del alumnado con necesidades en el lenguaje y la comunicación en las aulas. Los resultados se exponen atendiendo a su clasificación en once categorías, cada una de ellas relacionada con un aspecto relevante para el estudio. La primera categoría corresponde a la idea que tienen los entrevistados sobre el concepto de inclusión en el contexto educativo, en concreto en las aulas. La segunda se orienta al conocimiento del alumnado con necesidades en el lenguaje y la comunicación, sobre las características propias de este y su experiencia profesional. La siguiente trata de investigar su capacidad para detectar a este alumnado. En la cuarta categoría se indaga sobre la percepción de los profesionales acerca de las barreras a las que se enfrenta el alumnado en las aulas. La quinta se relaciona con las estrategias y prácticas docentes para la inclusión de estos estudiantes, explorando aquellas que conocen y llevan a cabo. Asimismo, las dos siguientes categorías se relacionan con la influencia de estas prácticas inclusivas en las interacciones sociales entre iguales, y con el modelado de estas para la inclusión en el aula, preguntando la manera que conocen o practican para ello. La octava categoría trata el tema de las emociones de los docentes en el proceso de inclusión, en concreto la valoración de la

influencia de las mismas y la indagación sobre aquellas experimentadas por los participantes y su forma de gestionarlas. Por otra parte, se examinan los cambios observados en este alumnado tras la aplicación de estrategias inclusivas, y se investiga la valoración y el conocimiento de los entrevistados de los recursos necesarios para esta inclusión en las aulas. Por último, se estudia el nivel de formación que estos profesionales han recibido sobre el tema, analizando la valoración personal de cada uno sobre esta y las necesidades formativas que encuentran.

La primera categoría corresponde al concepto de inclusión educativa. Casi todos los participantes ofrecieron respuestas similares que incluían las características básicas sobre el concepto de inclusión, aunque con matices. La mayoría definieron la inclusión como un proceso en el que un alumnado heterogéneo debe llegar a convivir y a tener acceso a una educación igualitaria, teniendo así igualdad de oportunidades para desarrollarse como persona. Destacaron el hecho de que la inclusión educativa genera un espacio en el que se valoran las diferencias y fortalezas de cada uno, pudiendo trabajar y participar todos independientemente de sus necesidades. Dos participantes, ambos especialistas, comentaron que se debe llevar a cabo una atención individualizada para trabajar con las capacidades de cada alumno y que su participación debe ser real y no únicamente limitarse a estar físicamente en el aula. Por otro lado, los dos docentes de la etapa de ESO no dieron una definición completa, ya que la consideran como el conjunto de actividades llevadas a cabo para que todos alcancen los objetivos mínimos de cada etapa. Para la mayoría de los participantes, disponer un aula inclusiva significa tener que aplicar las medidas y estrategias necesarias para generar un espacio seguro en el que se respetan las diferencias de cada uno, al que todos tienen acceso, en el que participan a todos los niveles y tienen las mismas oportunidades para avanzar en su desarrollo. Varias participantes destacaron la necesidad de coordinación entre tutores y especialistas. Otra participante, especialista en AL, añadió el concepto de actividades multinivel como prácticas necesarias en un aula inclusiva. Y, en contraste con la mayoría, un docente de ESO entiende el aula inclusiva como un espacio diferente al aula ordinaria en el que se trabajan las competencias de forma individualizada. Asimismo, tres participantes, que incluyen a la especialista en AL, resaltaron que tener un aula inclusiva significa afrontar un reto muy difícil en estos momentos por la falta de recursos materiales y personales, que complica o imposibilita la atención a toda la diversidad de un aula ordinaria. Esta percepción se ve respaldada por algunas respuestas:

Participante 11 (EI, Inglés): *La inclusión es un modo, una forma de actuar, de proceder, de atender, de vivir en la escuela para dar respuesta a la diversidad y que implica a todos los órganos y personas que la formamos.*

Participante 3 (PT en Educación Especial): *Una educación adaptada a sus necesidades pero pudiendo estar con otros compañeros, e intentando que fuera todo similar. Por ejemplo, si estás trabajando los euros, puedes hacer porcentajes o reglas de tres, y con otros simplemente con diferenciar euro, de dos euros y billetes, pues ya está.*

Por otro lado, se indagó acerca del conocimiento y experiencia que tienen los participantes sobre el alumnado con necesidades en lenguaje y comunicación. La mayoría de los participantes, pertenecientes a EI y EP, dieron respuestas variadas que se complementan entre sí. Expusieron características propias de este tipo de alumnado, pero de forma incompleta y sin nombrar trastornos. Algunas de las características más repetidas aludieron a las dificultades generales de comprensión y expresión del lenguaje, la poca fluidez lectora y oral, el vocabulario reducido, la limitación del discurso, las omisiones de palabras, y los impedimentos que generan una comunicación deficitaria o nula. Los especialistas de AL y PT comentaron también que las dificultades de lectoescritura resultan habituales en este alumnado. También lo nombró una maestra de EI y EP, la cual diferenciaba entre las características de este alumnado en ambas etapas. Esta profesional expone que, hasta hace relativamente poco tiempo, en la primera no se consideraban problemas de comunicación sino un retraso global del desarrollo y, aparte, añadió que en la actualidad los hitos evolutivos están cambiando, observándose cierto retraso en comparación con años anteriores. Además, una docente de ESO afirmó que la lectoescritura es el ámbito en el que principalmente tiene dificultades este alumnado.

Por otro lado, los especialistas de PT y AL emplearon una terminología más técnica en el ámbito del lenguaje, resumiendo que este alumnado puede tener dificultades en uno o varios procesos y/o componentes del lenguaje. La participante de AL se extendió más en su respuesta, nombrando diferentes trastornos y síndromes relacionados con estas necesidades. Otro participante, docente en la ESO, también nombró algunos trastornos, añadiendo el desconocimiento del idioma, pero sin profundizar en las características propias de cada uno. En contraposición, un maestro de EP comentó que desconocía cómo responder a este tema, dudando si el desconocimiento del idioma formaría parte de las características de este alumnado. Por último, una maestra de EP hizo hincapié en que este alumnado se caracteriza por tener unas necesidades que le impiden una educación estandarizada, ya que tienen

afectados uno o más pilares de la misma (comprensión y expresión oral, y comprensión y expresión escrita). Este resumen puede verse reflejado en las respuestas aportadas por los participantes:

Participante 8 (EP): *Que tengan dificultades para expresarse, lectura poco fluida, poco vocabulario, dificultades de comprensión lectora, poca fluidez hablando, omisión de palabras, etc.*

Participante 5 (ESO): *Por alumnado con necesidades en el lenguaje y la comunicación entiendo a aquel que presenta dificultades relacionadas con la lectoescritura, principalmente.*

Participante 2 (PT en EP): *Las dificultades en el lenguaje y la comunicación producen dificultades de lectura, de escritura y muchas otras relacionadas con estas, como dificultad en cálculo, resolución de problemas o focalización de la atención. Las dificultades del lenguaje pueden deberse a uno o varios componentes del lenguaje: lenguaje comprensivo, lenguaje expresivo, aspectos léxicos, fonológicos, morfosintácticos, semánticos o un desarrollo comunicativo no acorde con su edad.*

Respecto a la experiencia profesional de los entrevistados con este tipo de alumnado, todos han tenido que trabajar alguna vez con al menos un tipo de necesidad en el lenguaje o comunicación, sobresaliendo los casos de alumnado TEA y de dislexia. Otro tipo de trastornos con los que han tenido que trabajar muchos de los entrevistados son las dificultades de expresión oral en general, dislalias, disfemia y dificultades generales de lectoescritura. Cabe destacar que una maestra de EP ha tenido contacto con gran diversidad de necesidades, incluyendo digrafía, trastorno del lenguaje y afasia a las ya nombradas anteriormente. En contraposición, dos maestros de EP no habían tenido que intervenir nunca directamente en este tipo de casos, ya que tenían sesiones generales de estimulación, se encargaban los especialistas de AL o no se habían visto en la necesidad. Por otro lado, la especialista de AL comentó que las necesidades que se encuentran como profesionales de la educación dependen del centro educativo en el que desempeñan su labor, ya que existen centros más especializados que otros, lo que puede explicar algunas experiencias expuestas. Algunas de las respuestas de los participantes que muestran estas conclusiones son las siguientes:

Participante 1 (EI y EP): *No he tenido que intervenir porque por suerte tenemos sesiones de estimulación de lenguaje en el aula de cuatro años y si hay alguna dificultad sí que se nos concede alguna media horita o diez minutos para que atiendan a estos niños. Yo como tal no he tenido que intervenir, ha intervenido la AL.*

Participante 7 (EP, Música): *En mi trayectoria me he encontrado desde problemas específicos en la expresión oral, como afasia, disfemia, dislalias... Problemas específicos de la expresión escrita como disgrafía. Problemas más globales como dislexias. Y trastornos más complejos que engloban varios aspectos del lenguaje como TEL y TEA.*

Participante 12 (AL en EP): *Dependiendo en que colegio estas atiendes a unas necesidades u otras. Por ejemplo, cuando estuve en los dos centros de educación especial, las necesidades eran más enfocadas a los sistemas de comunicación, y en estos casos había más niños con parálisis, pues parálisis de todo el cuerpo, parciales, etc. (...)*

Al preguntarles sobre su sentimiento de capacidad de detección de este alumnado, la gran mayoría respondió que se sentían capaces de ello. Sin embargo, varios de los participantes, docentes en EP y ESO, apuntaron también que debían estar acompañados y orientados por los especialistas y el equipo de orientación del centro, o que en cursos más superiores suelen venir ya con un diagnóstico, ya que no lo consideran una de sus funciones como docentes. Asimismo, algunos de estos especificaron que se ven capaces de detectar alumnado con este tipo de necesidades en casos que sean evidentes y que únicamente pueden detectar la presencia de alguna necesidad, pero sin establecer un posible diagnóstico. Destaca la respuesta de la participante AL, quien justifica su sentimiento de capacidad positivo con que es una de sus funciones laborales.

Respecto a los aspectos en los que se fijarían para detectar estas necesidades, las respuestas fueron variadas. En general, los participantes expusieron indicadores, como signos de alerta visibles en la propia aula. Destacan entre estos signos: las dificultades en la expresión y comprensión oral, como una expresión pobre, problemas de pronunciación y articulación, un nivel bajo de corrección y coherencia del discurso y del vocabulario, la falta de atención órdenes sencillas, poca o nula participación en el aula, y dificultades de interacción entre iguales y con los maestros; y las dificultades en la lectoescritura, incluyendo los problemas de identificación, comprensión y expresión. Aparte, tres participantes añadieron otros aspectos como la preocupación ante la falta de una evolución positiva, la ausencia de interés comunicativo, la ausencia de lenguaje no verbal y la imposibilidad de un aprendizaje estandarizado. Fueron los participantes que trabajan con alumnado de EI quienes centraban más sus exposiciones en la oralidad del lenguaje, y los que trabajan con alumnado de EP añadieron lo referente a la lectoescritura. En el caso de los participantes que trabajan en ESO, las respuestas fueron contrapuestas, estando una centrada únicamente en la lectoescritura y otra en el lenguaje oral. Por otro lado, los especialistas de AL y PT

respondieron de forma más completa. Una de ellas, PT de EP, explicó indicadores más concretos con los que poder valorar la posibilidad de una necesidad. Y el otro participante PT de educación especial, junto con la participante AL, expusieron que realizarían una evaluación general de todos los componentes del lenguaje, añadiendo esta a última una descripción completa de los indicadores de cada componente y de otros como la mirada, la atención y el lenguaje no verbal. Además, cuatro participantes explicaron la manera en la que llevarían a cabo esta detección de necesidades. Tres de ellos, docentes de EP o ESO, comentaron que utilizarían los momentos de conversación, de retroalimentación, el trabajo diario con el alumnado, y la lectura individual y grupal en el aula, destacando uno de ellos la influencia del estilo docente para ello. Mientras que el participante PT estableció que llevaría a cabo una evaluación general del lenguaje con el uso de ejercicios de sílabas, comprensión y dictados, entre otros. En las palabras de los entrevistados pueden observarse la variedad de respuestas otorgadas y los aspectos más destacados anteriormente:

Participante 1 (EI y EP): *Sí, en niños que no participan, niños que no pronuncian bien los fonemas, que cuando pasamos a la lectoescritura no son capaces de identificar fonema y letra, y allí dices hay un problema. Y luego cuando llevan ya un tiempo contigo y ves que al final de curso no ha habido evolución ni mejora, y no se hacen entender.*

Participante 5 (ESO): *En Educación Secundaria es el Departamento de Orientación el responsable de informar a los equipos docentes sobre el alumnado con necesidades educativas especiales de cualquier tipo, ya que por lo general es en la etapa de Educación Infantil o Primaria donde se detectan este tipo de necesidades. En caso de que no fuera así, imagino que me fijaría en si el alumnado presenta dificultades de comprensión lectora, o a la hora de redactar un texto o expresar una idea.*

Participante 12 (AL): *Como maestras de audición y lenguaje sí que soy capaz de detectar esas dificultades porque una de nuestras funciones pues es la detección y prevención de necesidades (...). Me fijaría en los diferentes componentes del lenguaje (...)*

Debido al contexto educativo en el que se enmarca el estudio, se indagó sobre las limitaciones y los retos de este alumnado en las aulas. En general, los participantes concluyeron como mayores retos: la participación en el aula, por ejemplo en exposiciones orales, debido a los sentimientos negativos o problemas emocionales que este tipo de necesidades pueden conllevar; la comprensión de las tareas, instrucciones y explicaciones de maestros y enunciados; la falta de atención o conexión, expresada a través de conductas

inadecuadas; y la socialización, por la dificultad que pueden tener para comunicarse e interaccionar con los demás. Otros retos expuestos por algunos de los entrevistados que trabajan en niveles superiores (EP y ESO) son la lectoescritura y el rendimiento académico, manifestados en dificultades de aprendizaje en diversas áreas. En cuanto a los especialistas de PT y AL, estuvieron de acuerdo con las respuestas de los demás, pero añadieron también que el principal reto de este alumnado es el propio entorno, el cual no está adaptado para atender a la diversidad. El especialista PT de un centro de educación especial recalcó que en ese tipo de centros el contexto está más preparado para atender a la diversidad, por lo que este ya no es una limitación tan evidente. Es relevante mencionar que los docentes de ESO describieron la lectoescritura y el rendimiento académico, así como la desmotivación, como el mayor reto que este alumnado se encuentra en las aulas.

Participante 4 (EI, EP, Inglés y EF): *Las limitaciones o retos son muchos, puesto que en el aula en todo momento está pasando algo distinto. Entre ellas destacaría: la participación en las actividades e interacciones en el aula y con sus compañeros; su autoestima y motivación; el acceso a la información; los procesos de evaluación; etc. (...)*

Participante 6 (ESO): *Académicamente, y de manera muy general, en los primeros cursos de ESO hay momentos críticos para ellos que les van a marcar si van a progresar positivamente o por el contrario se sienten sobrepasados y deciden abandonar algunos aspectos educativos.*

Participante 3 (PT en Educación Especial): *Es verdad que por ejemplo, en educación especial es diferente porque aunque tengan muchas dificultades, ya por general se utilizan recursos visuales, los ritmos de trabajo son más lentos, no se le da tanta importancia a la lectoescritura (...)*

Participante 12 (AL en EP): *Pues las limitaciones que tienen principalmente es la comprensión del entorno desde que llegan por la mañana, de no saber dónde colocar la chaqueta, no saber dónde sentarse, las normas del aula (...)*

La quinta categoría se refiere a las estrategias y prácticas docentes que utilizan los entrevistados para la inclusión del alumnado. Fueron varios profesionales los que comentaron la dependencia del nivel y el tipo de centro para la práctica de unas estrategias u otras. La especialista en AL mencionó que, bajo su experiencia profesional, las prácticas inclusivas de un centro ordinario no son las mismas que para un centro de atención preferente o de educación especial. La gran mayoría mencionó con gran peso en sus respuestas el uso de

diferentes formas de expresión y comunicación, con lenguajes alternativos que permiten el acceso a los aprendizajes a todos. En sus exposiciones concretaron en las siguientes estrategias: realizar actividades manipulativas, sensoriales y experimentales, mezclar lenguaje oral con escrito, apoyos visuales, gestos, dibujos, sistemas bimodales y sistemas alternativos y/o aumentativos de comunicación, como los pictogramas, y utilizar aplicaciones tecnológicas con programas de sistema de comunicación. Dos de estos participantes relacionaron esta primera idea con el seguimiento del DUA y su principal objetivo inclusivo, subrayando que sirve para todos y no solo para los que tengan más necesidades.

Otras de las estrategias más mencionadas fueron la adaptación de materiales y contenidos a las necesidades del alumnado, la creación de un clima seguro y adecuado, y el énfasis en los progresos y el uso del refuerzo positivo. Algunos participantes añadieron la presentación de un buen modelo lingüístico, la atención individualizada, la necesidad de apoyarse en los especialistas y el resto de profesionales, y el uso de metodologías adaptadas y activas, como el trabajo cooperativo, los desdobles, la técnica del alumno ayudante y los juegos y actividades lúdicas. En concreto, un docente en EP remarcó la importancia de educar en el respeto y sensibilidad hacia las necesidades a todo el alumnado del aula. Otra docente de EP indicó como estrategia la documentación sobre las capacidades del alumnado y la coordinación con la familia. Un participante del nivel de EP y especialista en EF comentó la idea de que resulta importante conocer al alumnado para situarlo adecuadamente en las clases, pero fueron los especialistas de PT y AL quienes profundizaron más en el cuidado del entorno, incluyendo la estructuración del tiempo. Además, la especialista de AL se remitió al centro en el que trabajaba para explicar la importancia de garantizar un espacio accesible y facilitador, estructurando y adaptándolo a las necesidades del alumnado. Así, comentó algunas de las estrategias que llevaban a cabo para ello, como las secuencias de pictogramas, los llaveros de comunicación y las asambleas. Por otro lado, una de las especialistas de PT sugirió otro tipo de estrategias más enfocadas al apoyo especializado en el lenguaje, como el modelado del lenguaje y el refuerzo de la conciencia fonológica. Por último, es reseñable el hecho de que un docente en ESO no comentó ninguna estrategia, señalando solamente la ayuda que recibe del equipo de orientación del centro para practicarlas, y que otro entrevistado, docente de EP, desconoce estrategias para tratar con alumnado con discapacidades severas en el aula.

Participante 1 (EI y EP): *Ya que tenemos el DUA tan maravilloso, y dice que hay que utilizar diferentes formas de expresión y comunicación, pues tenemos muchos lenguajes*

alternativos, tenemos los pictogramas, diferentes tipos de lenguaje, no es solo hablar, es también señalar por ejemplo.

Participante 6 (ESO): *Depende de cada alumnado y de cada materia. Para elegir actividades me apoyo en el departamento de orientación del centro ya que ellas son expertas en la materia de los trastornos.*

Participante 10 (EP, Inglés): *Se trabaja en grupos cooperativos, utilizando diferentes técnicas en las actividades. Estos grupos son previamente planificados para favorecer al alumnado con dificultades.*

Participante 12 (AL): *En primer lugar, necesitan un espacio accesible y lo más facilitador posible. Por lo tanto ya estén en infantil o primaria se necesitan ayudas visuales que ayuden a estructurar el espacio. (...)*

En la sexta pregunta de la entrevista se hizo referencia a la categoría relacionada con la influencia de las estrategias y prácticas inclusivas en las interacciones sociales entre iguales. Todos concluyeron que la influencia es positiva, sin embargo, dos maestras en EP no especificaron nada más por desconocimiento y complejidad al ser cada caso diferente. Es reseñable que un participante, docente en ESO, añadió otro punto de vista sobre el tema, explicando que podían darse casos en los que las estrategias adoptadas en el alumnado con necesidades podían hacerles sentir inferiores al ser conscientes de sus diferencias con el resto de compañeros. Pero, en general, los entrevistados comentaron ideas muy similares sobre cómo influyen las prácticas inclusivas en la socialización entre iguales. Expusieron que estas favorecen un clima de aula seguro y de respeto, lo que ayuda a que el alumnado se sienta mejor y más motivado para participar y comunicarse con los demás. También con estas prácticas se dan oportunidades para interaccionar socialmente en un ambiente controlado y, por todo ello, consideraron que se fomenta la mejora de relaciones sociales y el sentimiento de inclusión real en el grupo, lo que consecuentemente permite que el alumnado en general se convierta en ciudadanos que valoran y respetan la diversidad. Más concretamente, la participante con trabajo de AL y uno de los que trabajan de PT en educación especial especificaron, poniendo ejemplos de sus experiencias profesionales, la influencia del uso de metodologías activas que permiten que todos trabajen lo mismo y de forma similar pero teniendo en cuenta las necesidades cada uno, lo que ayuda a que no se sientan diferentes y aumentan las oportunidades de interaccionar con el resto. En conclusión, todos respondieron

que influyen positivamente, añadiendo algunos matices nuevos, como pueden observarse en los siguientes testimonios:

Participante 2 (PT en EP): *Estas estrategias permiten crear un ambiente agradable en el aula, en el que se da la oportunidad de interacción y de expresión a la vez que se promueve el respeto. De esta forma se fomenta el diálogo y la participación siendo objetivos. Si se dan a conocer los logros y no las diferencias, y se hace del aula un lugar accesible tanto físicamente como dando acceso a la información, en definitiva, este alumnado se podrá sentir más incluido en el grupo.*

Participante 6 (ESO): *Algunas veces los alumnos no llegan a ser conscientes del trabajo que se realiza para que mejoren sus capacidades, y otras, las menos, llegan a generar cierto rechazo porque ven que estas técnicas como un elemento que les vuelve diferentes y minusválidos frente a sus iguales.*

Participante 12 (AL en EP): (...) *Y entonces de esta manera no excluimos al alumno cuando se está trabajando un contenido más difícil sino que estás trabajando el mismo contenido pero al nivel que puede y participando con los demás compañeros, de manera que aceptan que cada uno tiene su nivel de dificultad y se pueden ayudar mutuamente entre ellos y aceptar por lo tanto la diferencia. (...)*

En cuanto al moldeado de interacciones sociales llevado a cabo por los profesionales de la educación para asegurar la inclusión de este alumnado, se observan variedad de opiniones al respecto. Los docentes en ESO señalaron que desconocen la manera de moldear interacciones para la inclusión de este alumnado y que se apoyan en los especialistas del centro. Además, varias maestras de EP e EI indicaron que, aunque sabían cómo tratar el alumnado en general, no conocían actividades específicas. En contraposición, el especialista de PT en educación especial y la de AL, junto a algunos docentes de EI y EP, centraron sus respuestas en el uso de metodologías activas que requieren del uso de grupos para moldear estas interacciones. Entre ellas, mencionaron el trabajo cooperativo con roles, los desdobles, el alumno ayudante, los talleres, las actividades internivelares, los recreos dinámicos y los rincones de aprendizaje. El PT subrayó la importancia de crear grupos en función de las necesidades, siendo estos flexibles, variados y rotatorios. Además, las especialistas en AL, junto con otras docentes de EI y EP y la PT de EP, comentaron que una forma de moldear es valorar las fortalezas del alumnado frente a sus compañeros, facilitando tareas que puedan dirigir y destacar, siendo la primera la que más profundizó en el tema en tanto que puso un

ejemplo de su propio centro. Por otro lado, todos los especialistas y una docente de EP expusieron la enseñanza de habilidades sociales de forma explícita con práctica en un ambiente controlado como una oportunidad para moldear las interacciones sociales. La especialista en AL resaltó que para esto es útil la docencia compartida, siendo más sencillo actuar como mediadores y modeladores. Además, para que sea realmente efectivo es fundamental tener una línea de centro clara e inclusiva, ofreciendo formación sobre la atención a la diversidad a toda la comunidad educativa. Asimismo, tres docentes y la PT de EP explicaron que dedicarían tiempo para motivar y enseñar de forma explícita a los compañeros del alumnado con necesidades, mediante juegos, roles y dramatizaciones, fomentando así el respeto, la sensibilización y la inclusión social. La PT destacó la necesidad de que todo el alumnado comparta espacios y actividades durante la jornada escolar, y un docente de EP remarcó que como docentes deben ser modelos de naturalidad y respeto ante la diversidad. Por último, dos docentes de EP y el participante PT en educación especial, opinaron que es positivo escuchar al alumnado y dejar que se exprese ante sus compañeros, creando momentos y espacios para ello, como las asambleas, conversaciones o sesiones de feedback. En conclusión, los participantes compartieron orientaciones variadas, siendo los especialistas los más concretos, así como algunos de los docentes de EI y EP, lo que se aprecia en las respuestas:

Participante 7 (EP, Música): *(...) Sistematizar asambleas o juntas de aula semanales da la oportunidad a todo el alumnado a expresarse y a sentirse miembro de la clase. Es decir, a crear sentimiento de pertenencia e importancia a todo el alumnado y por tanto, de crear lazos con los compañeros y sentirse partícipes de la realidad del aula. En estas juntas se pueden realizar desde debates, hasta dinámicas de grupo que creen cohesión, o toma de decisiones frente a problemáticas reales del alumnado*

Participante 12 (AL): *Por ejemplo, tenemos una niña con síndrome de Down que en el taller de cocina destaca por encima de otros compañeros e incluso le piden ayuda a ella, que en una actividad más normal de plástica pues no se conseguiría.*

Participante 14 (EP, Francés): *Fomentar la cooperación entre los alumnos y alumnas (trabajo cooperativo) con una participación activa y fomentando mucho el diálogo. Inculcar valores del respeto y ayuda, sensibilizando al alumnado mediante el juego.*

En cuanto a la información de la octava categoría sobre las emociones de los docentes durante el proceso de inclusión de este alumnado, se dividió en tres subcategorías. En primer

lugar, todos los participantes consideraron que las emociones de los docentes influyen en su labor, ya que son referentes para el alumnado y transmiten sus emociones y su nivel de confianza por sus capacidades, aumentando su motivación y rendimiento en el caso de ser emociones positivas. De igual modo, las emociones condicionan la manera de afrontar las dificultades y llevar a cabo su trabajo diario. Además, el PT en educación especial añade otro punto de vista y expone que las emociones de los docentes también influyen en sus compañeros de trabajo, lo que puede generar una carga emocional en los especialistas. En segundo lugar, todos los participantes han sentido diferentes emociones en el proceso de inclusión, centrándose algunos en las negativas únicamente y otros en estas y en las positivas. En general, sienten impotencia, angustia, inseguridad, soledad, incapacidad, inquietud, agotamiento, frustración y miedo, al no observar hay avances o no saber cómo atender mejor al alumnado. Pero por otro lado, algunos añaden emociones de satisfacción, felicidad, valor, euforia y entusiasmo, al ver que pueden ayudar y el alumnado muestra una evolución. Además, los especialistas de PT y AL abordaron el tema en parte refiriéndose a las emociones experimentadas por los docentes en general. Los tres concluyeron que los docentes que muestran emociones negativas hacia las metodologías inclusivas, como rechazo, miedo y frustración, complicando el proceso de inclusión. Sin embargo, cuando analizan la efectividad de estas pueden sentir alegría, motivación, curiosidad y satisfacción. Y, en tercer lugar, la mayoría de los entrevistados comentaron que la mejor forma de gestionar estas emociones, las negativas especialmente, es comunicarse con los compañeros de trabajo del centro. Asimismo, ofrecieron más diversidad de respuestas: cinco de los participantes opinaron que la formación constante sobre la inclusión es esencial para disminuir las emociones negativas y realizar un cambio de actitud a una más abierta y flexible; dos explicaron que creían fundamental no mostrar las emociones negativas frente al alumnado, transformándolas en una actitud motivadora; una docente de EP es la única que propuso como estrategia de gestión la planificación previa para mayor tranquilidad y antelación de imprevistos; y son dos participantes los que expusieron que el conocimiento de uno mismo y la autorreflexión permiten regular las emociones. En general, aparecen muchos sentimientos negativos durante el proceso de inclusión, pero que se transforman en positivos cuando el entorno es colaborador y el alumnado avanza, lo cual se refleja en las palabras de los entrevistados:

Participante 3 (PT en Educación Especial): *Por ejemplo, este aspecto emocional lo relaciono mucho con que al final la inclusión no es una cosa únicamente de los PT y AL, sino que tienen que ser de todo el mundo, entonces que todo el mundo vaya en la misma dirección*

un poco, tenga un objetivo más o menos común, o aunque no lo tenga este abierto a escucharlo, facilita mucho todo lo demás.

Participante 9 (EI): Teniendo en cuenta que somos espejo y referente para los alumnos, creo que nuestras emociones y expectativas hacia ellos influyen mucho en nuestros alumnos. Muchas veces de impotencia por no poder/saber hacer más por ayudar a estos alumnos. Creo que con formación adecuada y continua se pueden disminuir estas emociones negativas ya que, así estás más preparada.

Participante 13 (EP, EF): (...) Una persona que conoce sus limitaciones, sus capacidades y se conoce a sí mismo, va a tener una mejor gestión emocional hacia las personas y hacia sí mismo que una que no. (...)

En la línea de la influencia de las prácticas inclusivas, se preguntó por los cambios observados en el alumnado tras su aplicación. Casi la totalidad de los participantes indicaron una mejora de la autoestima del alumnado, sintiéndose más capaces y confiados. Más de la mitad de los profesionales comentaron que se observa un aumento considerable de la participación activa y espontánea. Otros entrevistados, incluyendo a los especialistas y docentes de EI y EP, consideraron que existen cambios en las relaciones sociales entre iguales, con una mejoría significativa. Por otro lado, los participantes PT y algunos maestros de EI y EP hicieron alusión a ciertos cambios positivos en la forma de comunicarse y en lo relacionado con el lenguaje, mostrando avances en sus aprendizajes. En relación con esto, otros docentes indicaron la mejora que presentan en el rendimiento académico, destacando en este grupo los docentes de ESO, los cuales centraron su respuesta en esta idea. Asimismo, tres participantes añadieron el cambio que se produce en las emociones del alumnado, siendo más positivas, como la felicidad, satisfacción y tranquilidad, y otros cuatro expusieron que la motivación de este alumnado se aumenta notoriamente. Respecto a la actitud del alumnado, algunas docentes de EI opinaron que el comportamiento mejora en casos de conductas disruptivas consecuentes de las necesidades principales, y otros docentes de EI y EP comentaron que se vuelven más cercanos y afectuosos con las figuras de referencia del centro, mostrando agradecimiento. Por último, la especialista AL explicó la normalización que se da de la diversidad y la ayuda dentro del aula, y un docente de ESO mostró duda por si los cambios producidos eran debidos a los apoyos recibidos o al tiempo pasado. Estas apreciaciones se evidencian en las palabras de los entrevistados:

Participante 6 (ESO): *En aquellos alumnos que han aprovechado todas estas estrategias, su rendimiento académico ha mejorado de manera significativa. ¿Qué porcentaje supone este tipo de alumnado frente al total que recibe apoyos? Debería buscar los datos.*

Participante 7 (EP, Música): (...) *Cuando ves en el patio de recreo a alumnado que ha pasado por tu aula resolviendo conflictos de manera dialogada y calmada. Otras veces se ve a un alumno que se repite unas autoinstrucciones antes de acometer una actividad tipo que ha sido ensayada previamente. Otras veces se ve en forma de agradecimiento. Otras a través de una mejor acomodación al grupo, porque un niño o niña es más aceptado. U otras porque lleva un trimestre sin participar en las juntas de clase porque se dedica a pulular por la clase desconectado de ellas y un día se sienta y toma el turno de palabra...*

Participante 14 (EP, Francés): *Los cambios siempre son positivos. Coge confianza y seguridad en sí mismos, afrontando las tareas sin miedo a no poderlas realizar. Hay más participación dentro del aula y se refuerza su autoestima.*

Tras haber sido preguntados por las prácticas inclusivas, se les pidió una valoración sobre los recursos necesarios para llevarlas a cabo. Todos los participantes estuvieron de acuerdo con que estos son efectivos y útiles, pero insuficientes. El participante PT de educación especial comentó que, en los niveles superiores, no son tan efectivos los apoyos del AL dentro del aula, por la necesidad de apoyo individualizado y la primacía de la lectoescritura. Y en cuanto a los recursos que consideran necesarios los diferentes participantes, se dividen en dos: personales y materiales. En primer lugar, todos expusieron la necesidad de más apoyo por parte de los especialistas del centro, concretamente de PT y AL, sugiriendo la precisión de más comunicación y colaboración. Muchos de ellos especificaron que el apoyo debía ser dentro del aula para compartir las labores de atención al alumnado entre dos docentes y tener una mayor efectividad de la atención a la diversidad. Cabe destacar que una docente de EI incluyó la figura de auxiliar de conversación o de educación especial, y otra la idea de comenzar la estimulación del lenguaje desde los tres años. También, los participantes que trabajan de especialistas y dos maestras de EI explicaron la importancia de comunicación y coordinación con profesionales externos al centro, como otros especialistas, el servicio de atención temprana, trabajadores sociales y diferentes asociaciones, que ayudan en las intervenciones y la formación de la comunidad educativa. Fueron los especialistas y tres docentes de EP los que añadieron como recurso el apoyo familiar, siendo esencial la comunicación y coordinación con el centro. Y, en segundo lugar, la especialista en AL, una docente de EP y otra de ESO hicieron referencia a la necesidad de más materiales específicos.

La especialista en AL expuso los materiales empleados en el centro de atención preferente TEA en el que trabaja, nombrando el material de autorregulación y de psicomotricidad, los recursos visuales con pictogramas de ARASAAC, los sistemas de comunicación, el mobiliario adaptado y los materiales tecnológicos concretos. Esta apreciación de la décima categoría puede verse en las siguientes respuestas:

Participante 1 (EI y EP): *No son suficientes, pero sí necesarios. El AL. Por ejemplo, que hasta 4 años en infantil no haya presencia del AL en el aula lo veo un error. Porque la estimulación del lenguaje debería empezar en 3 años, porque cada vez tardan más en hablar y se van perdiendo un montón de cosas.*

Participante 5 (ESO): *Indudablemente creo que si se cuenta con más apoyos mejor va a ser la inclusión de este tipo de alumnado, como podría ser la presencia de profesorado de apoyo específico en el aula (en momentos puntuales) o materiales específicos de los que pueda disponer el profesorado.*

Participante 12 (AL en EP): (...) *Y hoy en concreto hemos tenido también reuniones con una asociación de Huesca donde acuden todos nuestros alumnos y en esa reunión estaba la terapeuta ocupacional, la psicóloga y la pedagoga, y con ellas nos coordinamos una vez cada trimestre para garantizar que todas las medidas y prácticas inclusivas y actuaciones específicas que se están llevando a cabo con estos alumnos pues lleven fuera del centro y de forma coordinada con la familia. (...) También, necesitamos muchos recursos pictográficos para facilitar la comprensión, también necesitamos ayudas visuales en todas las clases como el uso de pictogramas de ARASAAC, sistemas de comunicación, llaveros de comunicación, todo tipo de bandejas para organizar el aula, que sea más accesible... (...)*

Por último, la valoración de los participantes sobre su propia formación obtenida sobre la respuesta educativa inclusiva al alumnado con necesidades en lenguaje y comunicación es relevante para completar la apreciación que tienen como profesionales de la educación. Los docentes en ESO opinaron que su formación es nula, además de una maestra que trabaja tanto en EI como en EP, la cual especificó que no recibió la preparación necesaria para trabajar cuestiones relacionadas con la inclusión en el aula. En cuanto al resto de participantes que trabajan en las etapas de EI y EP, consideraron su formación como insuficiente e incompleta. En contraposición, los entrevistados con rol de especialistas apuntaron a que su formación es adecuada para tratar a este tipo de alumnado, aunque señalando la necesidad de mantenerse en constante renovación. En general, los participantes destacaron que la formación la obtenían de

forma autónoma e individual, mediante la búsqueda de información, lectura de literatura sobre el tema o formaciones y cursos encontrados, y algunos indicaron que aprendían con el trabajo diario con el alumnado y otros profesionales. Algunos de los entrevistados justificaron esta formación autónoma exponiendo que, en los estudios universitarios y otras formaciones de posgrado realizados, la explicación sobre el tema es insuficiente e incluso nula en algunos casos. Aparte de ello, una maestra de EP comentó que siente que desconoce gran cantidad de aspectos por la gran variedad de casos existentes, siendo cada alumno diferente. Por último, todos mencionaron una cuestión en la que creen que deberían recibir más formación. Los docentes de ESO indicaron que necesitarían formación básica sobre la intervención con este alumnado. Uno de ellos explicó que muchos profesores de su nivel educativo realizan formaciones con un fin económico y no de aprendizaje. Las respuestas de los demás participantes fueron más variadas. Tres de ellos manifestaron que les gustaría conocer más sobre los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación y los diferentes programas tecnológicos existentes. Otros indicaron que consideran necesario más formación sobre la atención a la diversidad de este alumnado, incluyendo la detección, prevención, intervención y gestión del aula. Dos maestros opinaron que quieren saber más sobre herramientas digitales y programas concretos y reales para la comunicación y la adaptación de contenidos. Por otra parte, algunos participantes se centraron en la parte conductual y emocional, deseando obtener más formación sobre la actuación ante conflictos en el aula, problemas de conducta y educación emocional. Y solo dos de las personas entrevistadas comentaron directamente las ganas de aprender sobre necesidades concretas, como el TEA y la discapacidad auditiva. En los siguientes testimonios se reflejan estas apreciaciones sobre la última categoría del estudio:

Participante 2 (PT en EP): *Creo que tengo una formación adecuada para atender a este alumnado, aunque nunca puedo dejar de formarme. (...)*

Participante 6 (ESO): *Yo soy profesor e hice el master de profesorado donde prácticamente no se hablaba nada de las necesidades en el lenguaje y la comunicación. (...); Ojo!, que el objetivo final de muchos es llegar a las 100 h de formación en 6 años para cobrar los sexenios, no mejorar tus capacidades laborales. (...)*

Participante 11 (EI): *Bien pero todavía necesito mucha más formación, sobre todo en SAACS, en cómo valorar al alumno para saber cuándo es el mejor momento de introducirlos y de qué manera (con imágenes reales, pictogramas...) como irlos añadiendo poco a poco. En eso es en lo que me veo más perdida al igual que el uso de comunicadores digitales como Asterics Grid en lugar de la forma tradicional que se hacía anteriormente.*

5. DISCUSIÓN

A grandes rasgos, los resultados de la presente investigación traen a colación que la mayoría de los docentes de educación EI y EP comprenden el concepto de inclusión en el ámbito educativo, en contraposición con el estudio de Mayo (2022), en el que se indica la confusión con el término de integración. Los participantes ofrecieron definiciones de inclusión y del aula inclusiva de acuerdo a autores como Barrio de la Puente (2009), Fernández (2013), Kolbina et al. (2023) y Love y Horn (2021), incluyendo la presencia de alumnado heterogéneo, la igualdad de acceso y de oportunidades de aprendizaje y la valoración de la diversidad.

Respecto al conocimiento sobre necesidades en el lenguaje y la comunicación, la mayoría de los docentes que participaron en este estudio muestran conocer algunas de las diversas características del alumnado con este tipo de necesidades, siendo los especialistas quienes brindaron respuestas más completas y técnicas, haciendo referencia directa a los componentes y procesos del lenguaje, como hacen Ayelén (2021), Pérez y Salmerón (2006) y Surakka et al. (2025). Algunos de los docentes, en especial la profesional en AL, conocían trastornos que se vinculan, directa o indirectamente, con este tipo de necesidades, como el TEA, la dislexia, la dislalia, la disfemia, la disgrafía y la afasia, que actualmente se encuentran recogidos en el DSM-5 TR con otros nombres (APA, 2022). Asimismo, el estudio muestra una diferencia de opiniones sobre la consideración del desconocimiento del idioma por condiciones ambientales y personales como una necesidad en el lenguaje y la comunicación. Los estudios de Ferinu et al. (2021) y Tinoco et al. (2024) indican que efectivamente el ambiente y entorno de las personas influyen en el desarrollo del lenguaje, y documentos de la legislación vigente en España, concretamente en Aragón, como la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), y la ORDEN ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva, modificada ahora por la ORDEN ECD/913/2023, del 11 de julio, incluyen en el alumnado ACNEAE a aquel que tenga desconocimiento del idioma o determinadas condiciones personales, y por lo tanto, según estas referencias se podría incluir a este alumnado en el grupo de necesidades en el lenguaje y la comunicación.

Los resultados indican que todos los docentes en algún momento han tratado con alumnado con necesidades lingüísticas y comunicativas, destacando la experiencia con casos de TEA y dislexia (trastorno del aprendizaje), que podría explicarse por la reorganización

actual de las aulas, las cuales son más diversas y heterogéneas y buscan la inclusión de todo el alumnado, independientemente de sus capacidades o necesidades (Moliner et al., 2011). Además, hay un aumento de alumnado que requiere apoyo educativo, indicando el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes [MEFPD] (2024) que en el curso 2022-2023 este aumentó al 12%, incluyendo al alumnado TEA, con trastornos del lenguaje y la comunicación y con trastornos del aprendizaje. Y por otro lado, estudios como los de Álvarez-Amado y Barragán-Pérez (2022) y Prieto et al. (2022) expresan el posible impacto de la pandemia por Covid-19 en el desarrollo lingüístico y comunicativo de los niños y jóvenes, especialmente en aquellos con trastornos del desarrollo del lenguaje y TEA.

En cuanto a la detección y evaluación de las necesidades lingüísticas y comunicativas, el estudio reveló que todos los docentes se sienten capaces de detectar en el aula al alumnado con estas necesidades, contradiciéndose con los hallazgos del estudio de Spárvoli y Yuvone (2024). Sin embargo, en la presente investigación, la mayoría de los participantes expusieron indicadores de acuerdo a la literatura analizada previamente de Esteve (2021), Tejada (2022), Larroca (2023), Sabando (2024) y Tinoco et al. (2024), como la ausencia o alteración del habla, las dificultades de comprensión y expresión y la poca o nula interacción social y participación en el aula. Los especialistas en PT y AL hicieron referencia a la evaluación más allá de la observación en el aula, y es que estos intervienen de forma directa con ellos, desde el momento de la identificación de sus necesidades (Sandoval et al., 2019), como también se indica en la legislación educativa vigente en Aragón. También, resalta que los docentes de EI se centraron más en el lenguaje oral, ya que, es una etapa en la que se está desarrollando el lenguaje y de este depende la adquisición de capacidades posteriores (Méndez y Vargas, 2022).

Por otra parte, la mayoría de docentes consideraron que el alumnado con este tipo de necesidades presenta limitaciones académicas, sociales, emocionales y conductuales, siguiendo la línea de la bibliografía sintetizada en el marco teórico y de autores como Colas et al. (2020) y Salvatierra-Vera y Zambrano-Montes (2021). Para la intervención e inclusión de este alumnado se llevan a cabo estrategias y prácticas docentes determinadas. Destaca entre las respuestas de los docentes el uso de metodologías activas, que son beneficiosas para todo el alumnado, como demuestran los estudios de Gutiérrez et al. (2023), Zambrano et al. (2025) y Zapata (2024), y el uso de diferentes formas de expresión y comunicación, con actividades manipulativas, sensoriales y experimentales y empleando recursos como las TIC y los SAAC, siguiendo la línea del DUA, cuya eficacia está demostrada por estudios como el de Moreno et

al. (2024). Los docentes hacen referencia a que estos materiales y contenidos deben estar adaptados a las necesidades de cada persona, lo cual está respaldado por la ley educativa vigente en España es la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Además, los docentes añadieron pautas a seguir para garantizar la inclusión de este alumnado de forma adecuada que coinciden con las ideas de Moran et al. (2017), Soprano (2022) y Sandoval (2024). Por su parte, los especialistas de PT y AL explicaron estrategias enfocadas a la intervención directa en el lenguaje, como el modelado y el refuerzo de conciencia fonológica, de acuerdo con Esteve (2021). Asimismo, todos han observado cambios positivos en el alumnado gracias al uso de estas prácticas, superando así las limitaciones previamente mencionadas.

Un descubrimiento importante fue que todos los docentes piensan que las prácticas inclusivas influyen positivamente en las interacciones sociales entre iguales del alumnado con necesidades en el lenguaje y la comunicación, permitiendo generar espacios seguros para la interacción y práctica de sus habilidades sociales. Algunos participantes, entre ellos los especialistas, expusieron que el uso de metodologías grupales con agrupaciones heterogéneas y flexibles, como el trabajo cooperativo o los desdobles, potencian las interacciones y la participación activa del alumnado en un entorno de valoración de la diversidad, coincidiendo con los resultados de las investigaciones de Molina y Holland (2011) y Bascón (2024). De igual modo, varios docentes destacaron la importancia de sensibilizar al resto del alumnado ante la diversidad, a través de juegos de rol y dramatizaciones, cuya utilidad se respalda en el estudio de González-Moreno (2021), y de momentos de conversación y asambleas con el alumnado, respaldada su eficacia por Mérida et al. (2015).

Otro hallazgo relevante es que los docentes son conscientes del impacto que tienen sus emociones y actitudes en el proceso de inclusión y el propio alumnado con necesidades en el lenguaje y la comunicación. En general, las emociones que sienten los docentes son negativas (inseguridad, soledad, impotencia, angustia, agotamiento, frustración y miedo), y perjudican el trabajo docente y el desarrollo global del alumando, y solo algunos nombraron emociones positivas (satisfacción, felicidad, entusiasmo y valoración), presentes en el inicio del proceso y en momentos de avances del alumnado. Todo esto se ajusta a los resultados obtenidos en el estudios de Boer et al. (2011), Castejón et al. (2007 y 2008), Flores et al. (2021) y Vermeulen et al. (2012). De igual forma, los participantes expresaron que la comunicación entre compañeros, la formación constante y la autorreflexión para un cambio de actitud a una motivadora y abierta es esencial para la gestión de las emociones negativas, y es que, cuanto

más preparados están los docentes y mejor se sienten, mejores serán los resultados de inclusión (Moreno et al., 2024). Asimismo, algunos de los participantes indicaron que sus experiencias y percepciones varían en función del tipo de centro educativo en el que están desempeñando su labor profesional (ordinario, de atención preferente, de educación especial), estando de acuerdo con los resultados de estudios previos como el de Latorre et al. (2023), pero contradiciéndose con estudios como el de Otrebski (2022), el cual expone que la experiencia y percepción de los docentes es independiente al tipo de centro, y depende en mayor parte del clima y la organización presente en el centro.

En añadidura, los resultados evidencian la creencia de los docentes de que los recursos materiales y personales para la inclusión son necesarios pero insuficientes en la actualidad, acorde con el estudio de González-Gil et al. (2017). Los especialistas remarcan que las aulas ordinarias no están preparadas para incluir a todo el alumnado, siendo el propio entorno una barrera para ellos y la labor de los docentes, una idea respaldada por Arnaiz-Sánchez y Escarbajal (2021) y Martín et al. (2025). Casi todos los docentes solicitaron la necesidad de más apoyo por parte de los especialistas y de la colaboración y coordinación entre profesionales y familiares del alumnado, destacando el beneficio de la presencia de más de un docente en las aulas (Luna y Pardo, 2016).

Aparte, el estudio reveló diferencias entre los participantes en función de la especialidad y nivel educativo en que trabajan. Los especialistas destacaron por sus aportaciones más técnicas, específicas y centradas en el lenguaje y la comunicación, mostrando mayor preparación para la atención a la diversidad, lo que coincide con las ideas aportadas por el estudio de Lacruz-Pérez et al. (2021). Estos participantes valoraron su formación como adecuada pero que debe ser continua a través del trabajo diario y el aprendizaje autónomo ya que, piensan que la formación recibida durante la carrera es insuficiente para llevar a cabo una inclusión real, coincidiendo con el estudio de Luque de la Rosa y Carrión (2013). A esta idea se sumaron los docentes de educación EI y EP, quienes consideran su formación insuficiente, de acuerdo con los resultados del estudio de Medina (2017). En contraposición, siguiendo la línea del estudio Núñez-Flores y Llorent (2022), los docentes de ESO valoraron su formación como muy pobre o nula y mostraron un conocimiento más escaso sobre el tema y un enfoque más académico en sus respuestas, indicando una visión menos orientada a la educación inclusiva.

Por último, todos los docentes expresaron su deseo por seguir aprendiendo sobre cuestiones relacionadas con la atención a la diversidad y el proceso de inclusión. Resalta el

deseo de algunos participantes, entre ellos los especialistas, por formarse en los SAAC y el uso de las nuevas tecnologías. Hoy en día es habitual la solicitud de formación del uso de los SAAC, el cual requiere una formación previa para un empleo adecuado. Esta buena preparación, sumada a la experiencia profesional, favorecen las actitudes positivas de los docentes, lo que conlleva a un mejor desempeño de su trabajo con el alumnado (Radici et al., 2019; Segura y Escoria, 2019).

6. CONCLUSIONES

El propósito fundamental del presente estudio era explorar y comprender las percepciones y experiencias de diversos docentes sobre el alumnado con necesidades lingüísticas y comunicativas y el proceso de su inclusión en las aulas. La investigación y los resultados encontrados permiten el alcance de los objetivos planteados.

Actualmente, la educación inclusiva es el enfoque a seguir en los centros educativos, que busca la equidad e igualdad de oportunidades de acceso a la educación y de aprendizaje, independientemente de tus características, capacidades y necesidades, y tiene numerosos beneficios para el alumnado en general, y especialmente para aquel con necesidades, como la mejora del rendimiento académico, la socialización y el aumento de autoestima (Díaz-Pereira et al., 2024). La mayoría de los docentes de EI y de la enseñanza obligatoria muestran conocer estos beneficios de la educación inclusiva, así como de los aspectos teóricos que rodean este proceso, sin embargo, exponen las dificultades y confusiones que presentan para llevar la inclusión de todo el alumnado a la práctica en aulas reales, lo que genera un desarrollo de prácticas docentes no del todo inclusivas (Arnaiz-Sánchez et al., 2024).

Se evidencia la falta de formación existente en los profesionales de la educación, en especial en los docentes con especialidad o rol diferente al de PT y AL. Concretamente, presentan escasa información sobre la gestión de un aula inclusiva y diversa, el desempeño de estrategias y prácticas inclusivas, la diversidad existente hoy en día en los centros educativos, las orientaciones para atenderla adecuadamente, y el uso de la inclusión para favorecer la socialización entre iguales. Esto sumado a la falta de recursos materiales y personales, que también denuncian los participantes de esta investigación, ocasiona la imposibilidad o limitación de construir una escuela realmente inclusiva, por lo que se concluye la necesidad de que el cambio del rol docente venga acompañado de un compromiso conjunto de toda la comunidad educativa, las políticas y normativas educativas, y en general, de toda la sociedad (Pérez-Castejón y Vigo-Arrazola, 2024; Rojas, 2025).

Este nuevo modelo de educación trae consigo buenas intenciones, con docentes, como varios de los participantes de este estudio, que indican su motivación y entusiasmo por comenzar su labor profesional y ver los avances de su alumnado. Sin embargo, todos los docentes expresaron también las emociones negativas que sienten durante el proceso de inclusión, siendo mayores que las positivas. Estas surgen al encontrarse con dificultades para desempeñar su labor profesional, debidas a una insuficiente preparación previa y la limitación de recursos, lo que no permite el avance del desarrollo de su alumnado, generando de nuevo sentimientos pesimistas que impactan directamente en su rol docente. Este fenómeno tiene el nombre del Síndrome de Burnout, que define el agotamiento físico, emocional y mental que afecta a docentes de EI, EP y ESO, incluyendo a los especialistas en PT y AL, e influye en la calidad de la enseñanza e intervención con el alumnado (Caracuel-Cáliz, 2025; Herrera-Herrera et al., 2025; Tomalá, 2025; Vargas, 2024).

Los resultados obtenidos en esta investigación ayudan comprender la realidad actual de los profesionales de la educación, una figura esencial en el desarrollo de los niños y niñas ya que, es uno de sus referentes fundamentales (Rutllant, 2024). Conociendo las limitaciones y dificultades a las que se enfrentan día a día los docentes se pueden comenzar a plantear medidas que traten de solventarlas. En primer lugar, la oferta de formación específica sobre atención a la diversidad y educación inclusiva, tanto inicial como permanente, puede ser un paso hacia el nuevo camino de la educación, teniendo en cuenta las ventajas que tiene en la labor docente y el propio alumnado (Gisbert y Giné, 2011). Asimismo, sabiendo el impacto emocional y mental que pueden tener los docentes a causa de su trabajo, y estando demostrado el efecto positivo que tiene el autoconocimiento y una buena gestión de las emociones (Tuquinga, 2024), sería interesante estudiar la inclusión de la educación emocional en los programas formativos de los docentes. Por otro lado, estudios como el presente permiten descubrir las limitaciones y los desafíos a los que la educación inclusiva todavía debe enfrentarse, abriendo nuevos campos de reflexión para el planteamiento o la transformación de determinadas políticas educativas, incluyendo las normativas y leyes que abarcan el tema de la atención a la diversidad y las prácticas inclusivas, que son esenciales para un verdadero cambio (Barrio de la Puente, 2009).

Las limitaciones del presente estudio se encuentran en el número de participantes, pudiéndose aumentar la muestra en futuras investigaciones o, por otro lado, abrir la muestra a otros profesionales que trabajan en centros educativos, a la comunidad educativa en general, o a otros profesionales que ejercen de docentes en otras ciudades o países. Aparte, se pueden

utilizar otro tipo de instrumentos de recogida de información e incluso realizar una investigación de carácter cualitativo o mixto. Son muchas y muy diversas los estudios que se pueden realizar a partir de este, siguiendo la misma línea de investigación o continuando con la profundización en otros aspectos, como en las causas y factores de las emociones de los docentes, o en los beneficios sociales de las prácticas inclusivas.

En conclusión, el presente trabajo demuestra que los docentes están de acuerdo con los beneficios que la educación inclusiva trae consigo, pero no se sienten capacitados para hacerla una realidad en sus aulas, por lo que solicitan seguir formándose y los recursos adecuados para cumplir con su función, enfrentándose así con los sentimientos negativos que aparecen durante el proceso.

7. REFERENCIAS

- Abadín, D., Delgado, C. I., y Vigara, Á. (2009). *Comunicación aumentativa y alternativa. Guía de referencia.* CEAPAT. <http://riberdis.cedid.es/bitstream/handle/11181/3425/Comunicaci%c3%b3n%20aumentativa%20y%20alternativa.pdf?sequence=1&rd=0031821211700168>
- Abellán-Rubio, J., Arnaiz-Sánchez, P. y Alcaraz-García, S. (2021). El profesorado de apoyo y las barreras que interfieren en la creación de apoyos educativos inclusivos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 237-249. <https://doi.org/10.6018/reifop.486901>
- Alás, A., Ramos, I., Machado, I., Fernández-Mayoralas, D., Gortázar, M. y Aguilera, S. (2022). Trastornos del lenguaje, del habla y de la comunicación. Conceptos, clasificación y clínica. *Protocolos pediatr*, 1(1), 19-30. <https://www.aeped.es/sites/default/files/documentos/03.pdf>
- Álvarez-Amado, D. E. y Barragán-Pérez, E. J. (2022). A propósito de la pandemia COVID-19: hablemos con los padres con respecto a los trastornos del desarrollo del lenguaje. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 3(5), 450-457. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2022.08.004>
- Altamirano, C. T., y Ernst, G. (2024). El trastorno del procesamiento sensorial como factor de riesgo en el desarrollo de las habilidades pragmáticas [Risk factor for the development of pragmatic skills: Sensory processing disorder]. *Fronteras en Medicina*, 19(4), 262–273. <https://doi.org/10.31954/RFEM/202404/0262-0273>

- Ambiado-Lillo, M. M., Sazo-Ávila, J. A., Aguilera-Quinto, S., Patricia, M., Villegas, D. S. V., Cáceres, P. A. T., ... y Fernández, P. V. (2022). Bullying a personas con trastornos de la comunicación integradas en establecimientos escolares: Rol de la Fonoaudiología y sus implicancias en la salud comunicativa. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 21, 1-13. <https://doi.org/10.5354/0719-4692.2021.61640>
- American Psychiatric Association. (2014). Guía de consulta de los Criterios Diagnósticos del DSM-5. <https://www.eafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Documents/dsm-v-guiaconsulta-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf>.
- American Psychiatric Association. (2022). DSM-5-TR Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales—5a edición—Texto Revisado. Editorial Médica Panamericana. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>
- Arbulu-Ramírez, O. E. (2024). Estrategias para Habilidades Sociales y Emocionales en la Educación Inclusiva de Estudiantes con Discapacidad. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 17(1), 363-372. <https://doi.org/10.37843/rted.v17i1.491>
- Arnaiz-Sánchez, P. y Escarbajal Frutos, A. (Coords.) (2021). Aulas abiertas a la inclusión. *Educatio Siglo XXI*, 39(3), 237-242. <https://doi.org/10.6018/educatio>
- Arnaiz-Sánchez, P., Alcaraz, S. y Caballero, C. M. (2024). Significados atribuidos a la educación inclusiva por la comunidad educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 135–152. <https://doi.org/10.6018/reifop.617101>
- Bacete, F.-J. G., García, I. S. y Casares, M. I. M. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: Una panorámica general. *Annales de Psicología/Annals of Psychology*, 26(1), 123-136. https://www.um.es/analesps/v26/v26_1/15-26_1.pdf
- Balieiro, A., (2014). Declaraciones de UNESCO, educación de sordos y educación inclusiva: un análisis de la política nacional de educación de Brasil. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 261-294. <https://www.redalyc.org/pdf/4758/475847269012.pdf>
- Baños, I. (2010). El Efecto Pygmalión en el aula. *Innovación y Experiencias Educativas*, (28), 1-9. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Número_28/INMACULADA_BANOS_GIL_01.pdf

Barrio de la Puente J. L. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120013A>

Bascón, M. (2024). Análisis de herramientas de inclusión educativa desde una visión sociológica. Estudio de caso. *Revista de Educación Inclusiva*, 1(17), 242-257. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9617868>

Bennhoff, F. H., García, J. L., y Ermini, D. (2024). *The dynastic benefits of early-childhood education: Participant benefits and family spillovers*. *Journal of Human Capital*, 18(1), 44–73. <https://doi.org/10.1086/728058>

Bestué, M., Sierra, V. y Quintas, A. (2024). Más allá de las palabras: El papel del contexto familiar en los trastornos del lenguaje. En J. M. Fernández, L. M. Parody, M. J. Santos-Villalba y M. J. Alcalá (Eds.). *Investigación educativa: Estrategias para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje* (89-96). Dykinson.

Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 95-114. <http://hdl.handle.net/10201/128907>

Boer, A. D., Pijl, S. J. y Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>

Borbor-Balón, C. M. (2024). Habilidades sociales y relaciones interpersonales en docentes como agentes educativos. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 9(17), 481-498. <https://doi.org/10.35381/r.k.v9i17.3280>

Bosire, J. P. O., Daro, A. M., Gallagher, K. C., y Caddell, K. D. (2025). Expanding the child care table of influence: Reaching under-resourced families to understand their needs and barriers to accessing early childhood care and education. *Children and Youth Services Review*, 168, 108056. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.108056>

Butt, A., Zubair, R. y Rathore, F. A. (2022). The role of augmentative and alternative communication in speech and language therapy: A mini review. *Journal of the Pakistan Medical Association*, 72(3), 581–584. <https://doi.org/10.47391/jpma.22-023>

Caracuel-Cáliz, R., Melguizo, E., González, G. y Puertas, P. (2025). Síndrome de burnout y autoeficacia en los docentes de educación primaria. Una revisión sistemática. *Revista*

Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales, 100(39.1), 271–288.
<https://doi.org/10.47553/rifop.v100i39.1.102608>

Casquete, E. J., Ultreras-Rodríguez, A., Salazar, J. E. y Salazar-Echeagaray, T. I. (2024). The inclusive school with diversity. *Actas Iberoamericanas En Ciencias Sociales*, 2(1), 175-189. <https://doi.org/10.69821/AICIS.v2i1.12>

Castejón, L., González-Pumariega, S., Núñez, J. C. y González-Pienda, J. A. (2007). El asesoramiento psicoeducativo en el desarrollo de la escuela inclusiva: a propósito de los alumnos tartamudos. *Culture and Education*, 19(1), 5–16.
<https://doi.org/10.1174/113564007780191250>

Castejón, L., González-Pumariega, S., Núñez, J. C., y González-Pienda, J. A. (2008). La escuela inclusiva ante los alumnos tartamudos: Actitudes y emociones en la relación educativa. *Revista de educación*, 345, 281-299. [10.1174/113564007780191250](https://doi.org/10.1174/113564007780191250)

Cely-Campoverde, G. A., Jaramillo-Martínez, A. M. y Vivanco-Calderón, R. E. (2022). Alteraciones en las habilidades de escritura causadas por la dislexia Educación General Básica. *Revista Sociedad y Tecnología*, 5(1), 99-110.
<https://doi.org/10.51247/st.v5i1.192>

Coffre, A., Giraud, L., Rebière, C., Rivron, A., Troussier, Righini, C. A. (2022). Detección precoz de los trastornos del lenguaje oral en la infancia y su clasificación. *EMC-Otorrinolaringología*, 51(3), 1-11. [https://doi.org/10.1016/S1632-3475\(22\)46711-7](https://doi.org/10.1016/S1632-3475(22)46711-7)

Colas, P., Ruiz, S. y Delteil, F. (2020). Detección precoz de los trastornos del lenguaje oral en la infancia y su clasificación. *EMC-Pediatría*, 55(3), 1-8.
[https://doi.org/10.1016/S1245-1789\(20\)44099-5](https://doi.org/10.1016/S1245-1789(20)44099-5)

Cotán, A. (2016). El sentido de la investigación cualitativa. *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, (19), 33-48.

Cruz, P. (2014). Comunicación y teatro. El juego teatral como herramienta para el tratamiento de dificultades lingüísticas en alumnos de primaria. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 33, 82-116. <https://doi.org/10.15198/seeci.2014.33.82-116>

Cubel, C., López, J., Navarro, M.J. y Torregrosa, F. (2017). Dificultades específicas en el lenguaje y la comunicación. Una guía para la comunidad educativa.

https://www.familiaysalud.es/sites/default/files/guia_dificultades_especificas_en_el_lenguaje_y_la_comunicacion_-_modif.pdf

Culque, C. A., Gonzabay, N. y Rentería, A. (2024). Percepción de los docentes sobre la educación inclusiva y el alumnado con necesidades de educación especial (NEE). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2), 81-96. <https://doi.org/10.6018/reifop.606231>

DECRETO 164/2022, de 16 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se modifica el Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Del Moral, C. (2012). Conocimiento didáctico general para el diseño y desarrollo de experiencias de aprendizaje significativas en la formación del profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(2), 470-500. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev162COL11.pdf>

Díaz-Pereira, M. P., Delgado-Parada, J. y Ricoy, M. C. (2024). Análisis de programas dirigidos a promover la educación inclusiva mediante estrategias creativas. *Revista Complutense de Educación*, 35(1), 45-56. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.82449>

Díez-Itza, E., Lois, I. B., Roqueta, C. A., Fortea, I. B., Martínez, V., Peralbo, M., ... y Miranda, A. (2023). Habilidades pragmáticas de comunicación social en los trastornos del neurodesarrollo. In *Bienestar psicológico en la escuela y la familia: Una visión postpandemia* (pp. 29-40). Editorial Síntesis. <http://hdl.handle.net/2183/40542>

Dogucu, M., Johnson, A. A., y Ott, M. (2023). Framework for Accessible and Inclusive Teaching Materials for Statistics and Data Science Courses. *Journal of Statistics and Data Science Education*, 31(2), 144–150. <https://doi.org/10.1080/26939169.2023.2165988>

Duran, D. y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva. Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 5(2), 153-170. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9806820>

Esteve Montaño, A. I. (2021). Trastorno del Desarrollo del Lenguaje. Programa de Intervención para niños/as de Educación Infantil [Trabajo de Fin de Grado].

Universitat de les Illes Balears.
https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/157415/Esteve%20Monta%C3%b1o_Aina_Isabel.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ferinu, L., Ahufinger, N., Pacheco-Vera, F., Sanz-Torrent, M. y Andreu, L. (2021). Antecedentes familiares, factores sociodemográficos y dificultades lingüísticas en el trastorno del desarrollo del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 41(1), 29-39. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2020.01.003>

Fernández, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99. http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido_fdzbatanero.html

Ferreira, P. M. y de Camargo, D. (2021). Emoções docentes em relação ao processo de inclusão escolar. *Educar em Revista*, 37, 1-20. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.64536>

Flores, N., Flórez-Cajamarca, A. M. y Jenaro, C. (2021). Factores de riesgo y protectores del burnout en docentes que atienden a alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) en el aula ordinaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(2), 105-120. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/707>

García-Prieto, F. J., Delgado-García, M., Gómez-Hurtado, I., y Moya, A. (2021). Prácticas de aula de los profesionales de pedagogía terapéutica para atender a la diversidad: hacia un enfoque inclusivo. *EDUCAR*, 57(2), 289-304. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1299>

Gisbert, D. y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 5(2), 153-170. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9806820>

González, B. y Carrascal, S. (2022). La co-enseñanza como modelo de inclusión en el contexto educativo español. *Revista Prisma Social*, (37), 123–147. Recuperado a partir de <https://revistaprismasocial.es/article/view/4689>

González-Moreno, C. X. (2021). Juego de roles sociales, función simbólica y desarrollo de la personalidad en la edad preescolar. *Obutchénie. Revista De Didáctica E Psicología Pedagógica*, 5(1), 18-42. <https://doi.org/10.14393/OBv5n1.a2021-60584>

- González-Vargas, E. J., Sandoval-Vitovis, L. R., Trujillo-Vanegas, C. y Vidal-Floriano, V. P. (2023). Sistematización de experiencia de implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en preescolar en una institución educativa del municipio de La Plata, Colombia. *Prospectiva*, (36), e21412640.<https://doi.org/10.25100/prts.v0i36.12640>
- Granada-Azcárraga, M., Cáceres-Zúñiga, F., Pomés-Correa, M. y Ibáñez-Córdova, A. (2023). Specific Language Impairment and Language Delay: A Study on Enrollment in Language Schools in Chile. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 1-23. <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14581>
- Granada-Azcárraga, M., Pomés-Correa, M. P. y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de trabajo-Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (25), 51-59. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082013000100003&lng=es&tlang=es.
- Guerrero Bejarano, M. A. (2016). La investigación cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1–9. <https://doi.org/10.33890/innova.v1.n2.2016.7>
- Guillen Rios, B. P. (2024). Juego de rol como estrategia para disminuir la disfemia. *Revista Científica UISRAEL*, 11(3), 125–139. <https://doi.org/10.35290/rcui.v11n3.2024.1144>
- Gutiérrez, C. N., Narváez, M. E., Castillo, D. P. y Tapia, S. R. (2023). Metodologías activas en el proceso de enseñanza-aprendizaje: implicaciones y beneficios. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 7(3), 3311-3327. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6409
- Hernández, L. y Marchesi, A. (2021). Actitudes de los maestros ante la inclusión educativa en Colombia, Guatemala y España. *Ciencia y Educación*, 5(1), 7-24. <https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i1>
- Hernández, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 23, 187-210. Recuperado de <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/9815>

- Herrera-Herrera, K., Jiménez-Zumbado, K., Méndez-Anchía, V. y León-León, G. (2025). Workplace triggers that can lead to burnout síndrome in secondary school teachers. *Revista Electrónica Educare*, 29(1), 1-20. <https://doi.org/10.15359/ree.29-1.18599>
- Ibáñez-Rodríguez, A., Ahufinger, N., Ferinu, L., García-Arch, J., Andreu, L. y Sanz-Torrent, M. (2021). Dificultades sociales y victimización específica por el lenguaje en el trastorno del desarrollo del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 41(1), 40-48. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2020.03.017>
- Imaniah, I., y Fitria, N. (2018). Inclusive education for students with disability. En *SHS Web of Conferences*, 42, 00039. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20184200039>
- Kolbina, L., Kasianenko, O., Sopivnyk, I., Karskanova, S. y Chepka, O. (2023). The role of inclusive education in the personal growth of a child with special educational needs. *Amazonia Investiga*, 12(64), 156-164. <https://doi.org/10.34069/AI/2023.64.04.15>
- Lacruz-Pérez, I., Sanz-Cervera, P., Pastor-Cerezuela, G. y Tárraga-Mínguez, R. (2021). Análisis de conocimientos sobre aulas de comunicación y lenguaje de futuros/as maestros/as. *Revista Fuentes*, 23(1), 53–63. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.v23.i1.12291>
- Lalón, C. V. (2023). Trastornos del lenguaje y su incidencia en el rendimiento académico de los niños del primer grado de educación básica. *CIENCIAS PEDAGÓGICAS*, 16(1), 215–225. <https://www.cienciaspedagogicas.rimed.cu/index.php/ICCP/article/view/416>
- Larroca, H. (2023). Componente semántico en niños de edad preescolar con dificultad de lenguaje en las escuelas del Perú. Telos: *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 25 (1), 137-149. [www.doi.org/10.36390/telos251.10](https://doi.org/10.36390/telos251.10)
- Larrota, D. K., y Uribe, A. F. (2023). RETOS Y REALIDADES DEL ROL DOCENTE EN LA DIVERSIDAD FUNCIONAL: CONTEXTOS ESCOLARES COLOMBIANOS: Desafíos en la educación inclusiva y la formación docente. (Spanish). *Human Review*, 16(3), 1–12. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v16.4977>
- Latorre, C., Flores-Santolaria, M., Vázquez-Toledo, S. y Liesa-Orús, M. (2023). ¿Cómo responde el sistema educativo al alumnado con TEA?: un estudio cualitativo de los contextos ordinarios, especiales y preferentes. *Revista Complutense de Educación*, 34(2), 437-447. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.79383>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

López, B. J. (2022). Necesidades educativas de la niñez con discapacidad auditiva prioritarias en educación primaria. *Revista Guatemalteca De Educación Superior*, 5(2), 61–68. <https://doi.org/10.46954/revistages.v5i2.91>

López, M. B. y Nadal, I. (2018). La estimulación auditiva a través de la música en el desarrollo del lenguaje en educación infantil. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 20, 107-124. <https://doi.org/10.17561/reid.n20.7>

Lopezosa, C. (2020). Entrevistas semiestructuradas con NVivo: pasos para un análisis cualitativo eficaz. En: Lopezosa, C.; Díaz-Noci, J.; Codina, L. (ed.). *Anuario de Métodos de Investigación en Comunicación Social*, n.1 (p.88-97). Barcelona: DigiDoc-Universitat Pompeu Fabra. <http://dx.doi.org/10.31009/methodos.2020.i01.08>

Love, H. R. y Horn, E. (2021). Definition, Context, Quality: Current Issues in Research Examining High-Quality Inclusive Education. *Topics in Early Childhood Special Education*, 40(4), 204-216. <https://doi.org/10.1177/0271121419846342>

Luna, C. y Pardo, E. (2016). El educador en el aula, un valor añadido a la inclusión educativa: el aula itinerante. *Revista Síndrome de Down: Revista española de investigación e información sobre el Síndrome de Down*, 33(129), 51-58. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5520980>

Luque, A. y Carrión, J. J. (2013). El maestro de audición y lenguaje: Formación, experiencia previa y acceso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(2), 39-54. <https://doi.org/10.6018/reifop.16.2.181141>

Maphie, E. I. (2023). Implementation of inclusive education in secondary schools in Tanzania: A breather for students with disabilities? *International Journal of Whole Schooling*, 19(2), 37–65. <https://www.webofscience.com/wos/alldb/full-record/WOS:001086248500002>

Marín, A. (2019). Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación. *Publicaciones Didácticas*, 104, 235-240. <https://fonocaa.wordpress.com/wp-content/uploads/2022/10/sistemas-alternativos-y-aumentativos-de.pdf>

- Martín, N., García, R. y Salighini, L. (2025). Ventajas y desventajas de la incorporación de alumnado con necesidades especiales a aulas ordinarias. García-Herrero, M., Martínez-Abad, F., Del Moral-Marcos, M. T., Sánchez-Prieto, J. C. y Hernández-Ramos, J. P. (Eds.), *Investigación en la Formación Inicial del Profesional de la Educación* (pp. 110-126). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Martínez-Sarmiento, M. A. (2024). Percepción de los docentes de aula sobre la educación inclusiva desde una experiencia en Colombia. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas*, 4(4), 38-59. <https://doi.org/10.62574/rmpi.v4i4.227>
- Mauri, E., Carrera, X., Selga, M., Lopez, C. y Macià, M. (2016). Análisis de experiencias educativas con dispositivos móviles para una educación inclusiva. *Edutec, Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 56, a336. <https://doi.org/10.21556/edutec.2016.56.658>
- Mayo, M. E. (2022). Formación docente para la atención a la diversidad en el grado en maestro/a en educación infantil y primaria. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 15(2), 166-182. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/828>
- Medina, M. (2017). Principales problemas para hacer efectiva la educación inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(1), 196-206. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/80>
- Méndez, C. R., Pesántez, J. F. y Zúñiga, J. G. (2024). Gestión de la calidad educativa: Un enfoque desde el derecho a la educación. *Revista Scientific*, 9(32), 407-426. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2024.9.32.19.407-426>
- Méndez, D. E. y Vargas, J. V. (2022). Importancia de la evaluación del lenguaje oral en niños de 4 a 5 años. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 6(1), 5023-5031. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i2.1875
- Mendoza, S. M., Parrales, N. V., Baque, Y. P., y Alcivar, J. L. (2024). El Cuentos Infantil como Estrategia Pedagógica para el Desarrollo del Lenguaje Oral en Alumnos de Educación Básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 8(1), 8313-8329. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10158
- Mérida, R., González, E. y Olivares, M. A. (2015). Estrategias y modalidades de argumentación oral en las asambleas de Educación Infantil. Un estudio multicaso.

Revista *Complutense de Educación*, 28(2), 445-462.
http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49439

Mérida-López, S., Pulido-Martos, M. y Extremera-Pacheco, N. (2024). *Manejo de emociones y bienestar docente: explorando el papel de la rumiación laboral y el agotamiento emocional* [Trabajo de Investigación]. Universidad de Málaga.

Merino-Fernández, M. A., Ortiz-Revilla, J. y Greca, I. M. (2023). Universal design for learning in integrated STEAM education: an experience in primary education. *Revista de enseñanza de la física*, 35(2), 223-235.<https://dx.doi.org/10.55767/2451.6007.v35.n2.43733>

Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2024, 10 de abril). *El alumnado con necesidad específica de apoyo educativo alcanza el 12% en el curso 2022-2023*. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/prensa/actualidad/2024/04/20240410-alumnadoconnecesidaddeapoyo.html>

Mira, R. y Grau, C. (2017). Los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación (SAAC) como instrumento para disminuir conductas desafiantes en el alumnado con TEA: estudio de un caso. *Revista Española de Discapacidad*, 5(1), 113-132. <http://hdl.handle.net/11181/5238>

Miraba, N. F., Leyton, O. I., Torres, S. A. (2024). La influencia de las actividades físicas inclusivas en el desarrollo socioemocional de los estudiantes con y sin discapacidades en el Ecuador. *Ciencia y Educación*, 529-545. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14262671>

Molero, J. (2016). Marea inclusiva, haciendo realidad el protagonismo de todos los alumnos en su aprendizaje. *eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado*, (13), 152–168. <https://revistaeco.cepcordoba.es/wp-content/uploads/2016/04/molero.pdf>

Molina, S. y Holland, C. (2011). Educación especial e inclusión: aportaciones desde la investigación. *Revista Educación Y Pedagogía*, 56, 31–43. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9818>

Moliner, L., Flores, M. y Duran, D. (2011). Efectos sobre la mejora de las competencias lingüísticas y la autoimagen lectora a través de un programa de tutoría entre iguales. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 209-222. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4731718>

Moran, M. D. R., Vera, L. Y. y Morán, M. R. (2017). Los trastornos del lenguaje y las necesidades educativas especiales.: consideraciones para la atención en la escuela. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(3), 191-197. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202017000300030&lng=es&tlang=pt.

Moreno, F., Rodrigo, A. y Villatoro, S. F. (2024). Estudio de caso sobre la percepción de docentes ante el alumnado con trastorno específico del lenguaje desde el marco inclusivo. *Revista de educación*, 34, 83-105. <http://doi.org/10.18172/con.6020>

Moreno-Manzanero, A. (2022). *Programa de intervención para la inclusión del alumnado T.E.A. a través de la mejora de las relaciones sociales en el contexto del patio en el primer ciclo del Colegio de Educación Infantil y Primaria Luis Góngora* [Trabajo Fin de Máster]. Universidad Pontificia Comillas. <http://hdl.handle.net/11531/64454>

Moya, E. C., Moya, J. M., y El Homrani, M. (2015). El aula inclusiva. Condiciones didáctica y organizativas. *Revista de educación inclusiva*, 8(3), 254-270. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/100>

Murillo, K. L. (2021). Retraso simple del lenguaje en niños de 2 a 4 años por confinamiento de Covid-19. *REDIELUZ*, 11(2), 139-144. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6812291>

Nistal, V., López-Aguado, M. y Gutiérrez-Provecho, L. (2023). Formación docente e inclusión educativa: un estudio comparado en Italia y España. *Revista Española de Educación Comparada*, (44), 236-259. <http://hdl.handle.net/20.500.12226/2048>

Núñez-Flores, M. y Llorent, V. J. (2022). La educación inclusiva y su relación con las competencias socioemocionales y morales del profesorado en la escuela. *Aula Abierta*, 51(2), 171–180. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.2.2022.171-180>

ORDEN ECD/1003/2018, de 7 de junio, por la que se determinan las actuaciones que contribuyen a promocionar la convivencia, igualdad y la lucha contra el acoso escolar en las comunidades educativas aragonesas.

ORDEN ECD/1004/2018, de 7 de junio, por la que se regula la Red Integrada de Orientación Educativa en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón, modificada por la ORDEN ECD/913/2023, de 11 de julio.

ORDEN ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva, modificada por la ORDEN ECD/913/2023, de 11 de julio.

Ortiz, D. C., Ruperti, E. M., Cortez, M. E. y Varas, A. C. (2020). Lenguaje y comunicación componentes importantes para el desarrollo del bienestar infantil. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 4(16), 450-460. <Https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v4i16.128>

Otrebski, W. (2022). The correlation between Organizational (School) Climate and Teacher Job Satisfaction-The Type of Educational Institution Moderating Role. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(11), 6520. 10.3390/ijerph19116520

Padilla, D., Mercader, I., Carrión, J. J., Aguilar, J. M., López, R., Navarro, N., Gutiérrez, N., y Pérez, M. D. (Coords.). (2022). *Propuestas innovadoras sobre diversos aspectos de las ciencias sociales (1ª ed.)*. Ediciones Octaedro. <https://doi.org/10.36006/16365-1>

Park Y. J. (2021). Exploring the methodological principles of ‘education through human rights’ - focused on documents related to UN human rights education. *Journal of Human Rights & Law-related Education*, 14(3), 71-98. <10.35881/HLER.2021.14.3.3>

Pérez-Castejón, D. y Vigo-Arrazola, M. B. (2024). Conceptualización de la educación inclusiva en la formación inicial del profesorado especialista: pensamiento hegemónico de la educación especial. *Revista de Investigación en Educación*, 22(2), 161-178. <https://doi.org/10.35869/reined.v22i2.5376>

Pérez-Gutiérrez R., Casado-Muñoz R. y Rodríguez-Conde M.-J. (2021). Evolución del profesorado de apoyo hacia la educación inclusiva: una perspectiva legislativa autonómica en España. *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 285-295. <https://doi.org/10.5209/rced.68357>

Pérez, P., y Salmerón, T. (2006). Desarrollo de la comunicación y del lenguaje: Indicadores de preocupación. *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 8(32), 679–693.

https://sid.usal.es/idocs/F8/ART13744/desarrollo_de_la_comunicacion_y_del_lenguaje.pdf

Plancarte, P. A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6545223>

Prieto, I., Martínez-Lorca, M., Criado-Álvarez, J. J. y Martínez, A. (2022). El Impacto de la Pandemia por COVID-19 en Población Infanto-juvenil española con Trastorno del Espectro Autista y en su familia. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 9(1), 72-81. 10.21134/rpcna.2022.09.1.8

Raven, E. (2014). La investigación cuantitativa, la investigación cualitativa y el investigador. *Revista de Postgrado FACE-UC*, 6(15), 181-188.

Reche-Urbano, E., Boli, E., Sampedro-Requena, B. E. y Quintero-Ordoñez, B. (2024). Factores de incidencia en la percepción del docente de Educación Secundaria griego hacia la educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 30(1), 1-29. <https://doi.org/10.30827/relieve.v30i1.26761>

Ródenas, J. A. y Suárez, J. (2023). La gamificación como propuesta metodológica inclusiva en el aula de Matemáticas. *Revista de Educación, Innovación y Formación*, 8, 10-26. <http://hdl.handle.net/10201/131104>

Rodríguez, P. R. y Díaz, R. (2017). El rol de la escuela en la prevención y atención de la tartamudez. *Areté: Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 3(6), 9-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6329701>

Rojas, S. (2025). La educación inclusiva en las aulas de clase. Una revisión sistemática de documentos. En J. C. Urriago, M. S. Aponte, J. D. Salcedo y A. Romero (Eds.), *Memorias del diplomado: pensamiento investigativo para estudiantes* (5^a ed., pp. 238-245). Editorial Ucevista. <http://hdl.handle.net/20.500.12993/4931>

Rojas, X., y Osorio, B. E. (2017). Criterios de Calidad y Rigor en la Metodología Cualitativa. *Gaceta de Pedagogía*, (36), 63–75. <https://doi.org/10.56219/rgp.vi36.566>

Romero, R. (2022). *Déficit de comprensión lectora en estudiantes del cuarto grado de primaria como consecuencia de la falta de hábitos de lectura en una escuela pública del distrito de ATE* [Tesis]. Universidad San Ignacio de Loyola.

Rutllant, F. (2024). EDUCADORES SIGNIFICATIVOS “UN APORTE PARA LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES DEL ESTUDIANTADO”. *Revista Reflexión E Investigación Educacional*, 6(1), 1–10. <https://doi.org/10.22320/reined.v6i1.6461>

Sabando, S. M. (2024). *Trastorno del lenguaje expresivo y el desempeño académico en los niños de educación inicial* [Tesis de educación]. Universidad Estatal del Sur de Manabí. <http://repositorio.unesum.edu.ec/handle/53000/7207>

Salvatierra-Vera, N. M. y Zambrano-Montes, L. C. (2021). Estrategias de aprendizaje en niños y niñas con trastorno específico del lenguaje. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(1), 760-779. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9292106>

Sánchez, S., y Duk, C. (2022). The Importance of the Environment. Universal Design for Contextualized Learning. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 16(2), 21-31. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782022000200021>

Sandoval, J. (2024). *La importancia de la intervención en los trastornos del lenguaje para el desarrollo académico* [Trabajo de Fin de Grado]. Universidad Cooperativa de Colombia, Facultad de Ciencias Sociales, Psicología, Bogotá. <https://hdl.handle.net/20.500.12494/57579>

Sandoval, M., Márquez, C., Simón, C. y Echeita, G. (2019). El des-empeño profesional del profesorado de apoyo y sus aportaciones al desarrollo de una educación inclusiva. *Publicaciones*, 49(3), 251–266. 10.30827/publicaciones.v49i2.v49i3.11412

Schmelkes, S. (2020). Recognizing and overcoming inequity in education. *UN Chronicle*. <https://www.un.org/en/un-chronicle/recognizing-and-overcoming-inequity-education>

Schwartzman, J. M., Strong, K., Ardel, C. M., Schuck, R. K., Millan, M. E., Phillips, J. M., Hardan, A. Y. y Gengoux, G. W. (2021). Language improvement following Pivotal Response Treatment for children with developmental disorders. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 126(1), 45–57. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-126.1.45>

Segura, A. y Escoria, C. T. (2019). Implementación y generalización de SAAC en contextos de educación especial. *Revista INFAD*, 1(2), 469-480. <10.17060/ijodaep.2019.n2.v1.1717>

Sigcha, E. M. (2024). La interacción social en los niños de Educación Inicial. *Revista Científica De Innovación Educativa Y Sociedad Actual "ALCON"*, 4(1), 171–181. <https://doi.org/10.62305/alcon.v4i1.74>

Silva, M. M. y Alba, C. (2024). Estudio exploratorio sobre las dificultades y/o barreras para la Educación Inclusiva a nivel de aula, desde la perspectiva de docentes en servicio de Educación Infantil y Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(1), 139–153. <https://doi.org/10.6018/reifop.633471>

Simón, C., Martínez-Rico, G., McWilliam, R. A. y Cañadas, M. (2023). Attitudes Toward Inclusion and Benefits Perceived by Families in Schools with Students with Autism Spectrum Disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 53(7), 2689–2702. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05491-5>

Soprano, A. M. (2022). Los Trastornos del Desarrollo del Lenguaje. Tips Prácticos para Padres, Maestros y Profesionales de la Salud. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 21(1), 179-200. <http://revistaneurociencias.com/index.php/RNNN/article/view/13/11>

Spárvoli, S. M. y Yuvone, M. J. (2024). *Signos de alerta por los cuales, las/los docentes de nivel inicial de los jardines de infantes privados de la ciudad de Rosario, sugieren realizar consulta fonoaudiológica* [Tesis de Grado]. Universidad Nacional de Rosario.

Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Narcea Ediciones. [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=36TU1qoSh3cC&oi=fnd&pg=PA19&dq=Stainback,+S.,+y+Stainback,+W.+\(1999\).+Aulas+inclusivas:+Un+nuevo+modo+de+enfocar+y+vivir+el+curr%C3%ADculo.+Narcea+Ediciones.&ots=D0ko48bxMd&sig=c7yx_g2ZTxxyowqRA768w7_wsGBg#v=onepage&q=Stainback%2C%20S.%2C%20y%20Stainback%2C%20W.%20\(1999\).%20Aulas%20inclusivas%3A%20Un%20nuevo%20modo%20de%20enfocar%20y%20vivir%20el%20curr%C3%ADculo.%20Narcea%20Ediciones.&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=36TU1qoSh3cC&oi=fnd&pg=PA19&dq=Stainback,+S.,+y+Stainback,+W.+(1999).+Aulas+inclusivas:+Un+nuevo+modo+de+enfocar+y+vivir+el+curr%C3%ADculo.+Narcea+Ediciones.&ots=D0ko48bxMd&sig=c7yx_g2ZTxxyowqRA768w7_wsGBg#v=onepage&q=Stainback%2C%20S.%2C%20y%20Stainback%2C%20W.%20(1999).%20Aulas%20inclusivas%3A%20Un%20nuevo%20modo%20de%20enfocar%20y%20vivir%20el%20curr%C3%ADculo.%20Narcea%20Ediciones.&f=false)

Surakka, S., Vehkavuori, S., Saaristo-Helin, K., Munck, P. y Stolt, S. (2025). Role of early cognition/language in later language ability during childhood – A longitudinal comparison study. *Early Human Development*, 201, 106187. <https://doi.org/10.1016/j.earlhumdev.2024.106187>

Tejeda Navalón P. Indicadores tempranos en la detección de los trastornos del lenguaje. En: AEPap (ed.). Congreso de Actualización en Pediatría 2022. Madrid: Lúa Ediciones 3.0; 2022. p. 227-235. https://www.aepap.org/sites/default/files/227-236_lenguaje_libro_18_congreso_aepap_2022.pdf

Tinoco, E. R., Hurtado, S. M., Remache, P. E., Farías, R. C., Mendoza, N. J., y Chanaluisa, L. A. (2024). Desarrollo del lenguaje en la primera infancia: Técnicas efectivas para educadores de educación inicial: Early language development in infancy: effective techniques for early childhood educators. *Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando*, 5(2), Pág. 1292 –. <https://doi.org/10.60100/rcmg.v5i2.316>

Tomalá, A. I. (2025). *Síndrome de Burnout en docentes de educación inicial* [Trabajo académico]. Universidad Estatal Península de Santa Elena. <https://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/13081>

Torres, J. A. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 49(1), 62-89. <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333327288003.pdf>

Tuquinga, M. A. (2024). La educación emocional como base de los procesos educativos. *Ciencia Y Educación*, 5(12), 139 - 150. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14553787>

UNESCO. (2025). *What you need to know about inclusion in education*. <https://www.unesco.org/en/inclusion-education/need-know>

Vargas, N. (2024). *Síndrome de Burnout en docentes de apoyo a la inclusión* [Póster]. XVI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-048/684>

Vélez, L. D. y Meza, H. A. (2025). Estrategias de intervención temprana para fomento del desarrollo del lenguaje en niños de educación inicial. *Revista científica SAPIENTIAE*, 8(16), 265-287. <https://publicacionescd.uleam.edu.ec/index.php/sapientiae/article/view/1001/1877>

Vermeulen, J. A., Denessen, E. y Knoors, H. (2012). Mainstream teachers about including deaf or hard of hearing students. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 174-181. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.09.007>

- Vila-Merino, E. S., Rascón-Gómez, T., & Calderón-Almendros, I. (2024). Discapacidad, estigma y sufrimiento en las escuelas. Narrativas emergentes por el derecho a la educación inclusiva. *Educación XXI*, 27(1), 353-371. <https://doi.org/10.5944/educxx1.36753>
- Vivar, Cristina G., McQueen, Anne, Whyte, Dorothy A., y Canga Armayor, Navidad. (2013). Primeros pasos en la investigación cualitativa: desarrollo de una propuesta de investigación. *Índice de enfermería*, 22 (4), 222-227. <https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962013000300007>
- Vogelfanger, A. (2021), "Education in Human Rights: Changing the Way We Think and How We Feel", Sengupta, E. and Blessinger, P. (Ed.) *International Perspectives in Social Justice Programs at the Institutional and Community Levels (Innovations in Higher Education Teaching and Learning, Vol. 37)*, Emerald Publishing Limited, Leeds, pp. 13-27. <https://doi.org/10.1108/S2055-364120210000037002>
- Woodcock, S., y Nicoll, S. (2022). "It isn't you": Teachers' beliefs about inclusive education and their responses toward specific learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 59(4), 765–783. <https://doi.org/10.1002/pits.22643>
- Yang, C. S. (2013). El significado, los logros y las tareas de la educación en derechos humanos: En relación con la promulgación de la Ley de Educación en Derechos Humanos. *Revista de Derecho Ajou*, 7(2), 7-44. [10.21589/ajlaw.2013.7.2.7](https://doi.org/10.21589/ajlaw.2013.7.2.7)
- Young, G. D., Philpott, D., Penney, S. C., Maich, K., y Butler, E. (2021). "Quality Early Child Education Mitigates against Special Educational Needs in Children", Goldan, J. Lambrecht, J., y Loreman, T. (Ed.), *Resourcing Inclusive Education (International Perspectives on Inclusive Education, Vol.15)*, Emerald Publishing Limited, Leeds, pp. 21-34. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620210000015004>
- Zambrano, M. A., Mera, E. G., Napa, D. C. y Zambrano, M. de L. (2025). Efectividad de las Metodologías Activas en la Educación de Niños con Dificultades de Aprendizaje. *Revista Veritas De Difusão Científica*, 6(1), 3206–3243. <https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i1.565>
- Zapata, W. A. (2024). Optimizando el Proceso Enseñanza-Aprendizaje a Través de la Integración de Metodologías Activas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 8(1), 11066-11081. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10417

Zhang, Z. (2020). Técnicas de investigación cualitativa como instrumentos de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa e intercultural de estudiantes sinohablantes de ELE. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (30). <https://www.redalyc.org/journal/921/92161847008/92161847008.pdf>

8. APÉNDICES

Apéndice A: Entrevistas a los participantes

Participante 1

LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EN EL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN: PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y SU IMPACTO EN LA SOCIALIZACIÓN Y EN LA EXPERIENCIA EMOCIONAL DEL PROFESIONAL

Género:

- Masculino
- Femenino
- Otro

Edad: ____38____ **Años de experiencia en la docencia:** ____18____

Nivel de estudios alcanzado:

- Diplomado/a
- Licenciado/a
- Graduado/a
- Máster/ Doctorado

Tipo de centro educativo en el que ejerce actualmente:

- Público Privado Concertado
- Medio rural Medio urbano
- Ordinario De atención preferente De educación especial

Nivel en el que imparte docencia:

- Educación Infantil (EI)
- Educación Primaria (EP)
- Educación Secundaria Obligatoria (ESO)

Puesto de trabajo actual:

- Tutor
- Especialista en Música
- Especialista en Educación Física
- Especialista en Lengua Extranjera (Inglés/Francés)
- Especialista en Pedagogía Terapéutica (PT)
- Especialista en Audición y Lenguaje (AL)
- Otros (especificar): _____

- 1. En la actualidad, la inclusión es un reto que compete a diferentes ámbitos de la sociedad, en concreto, a la educación, buscando una escuela equitativa e inclusiva. ¿Cómo definirías la inclusión en el contexto educativo? Y para ti, ¿qué significa tener un aula inclusiva?**

Yo definiría la inclusión como el aprender a convivir en una clase heterogénea en la que todos somos diferentes y a la que tenemos que hacer hincapié en todos con sus defectos y sus virtudes y en las que hay que valorar las fortalezas de cada uno, que todos tenemos fortalezas. Y que significa tener un aula inclusiva, pues para atender a esta diversidad necesitamos apoyos, y hoy por hoy no los hay, y llegar a 25 alumnos en un aula es muy difícil.

- 2. Existe un gran abanico de diversidades en las aulas, como son las necesidades relacionadas con el lenguaje y la comunicación, ¿qué entiendes por alumnado con necesidades en el lenguaje y la comunicación? En tu experiencia profesional, ¿con qué tipos de trastornos relacionados con estas necesidades has tenido que intervenir?**

Desde infantil, hoy por hoy todos los niños tendrían necesidades en el lenguaje y comunicación porque los hitos evolutivos están cambiando y llevan un retraso considerable, por lo que hoy por hoy, niños de tres años que hablen como se hablaba hace 10 años por ejemplo no hay, con lo cual allí tienen problemas de comunicación. Muchas veces dicen “a” y ya dan por supuesto que les vamos a entender y no es así. En mi experiencia personal, relacionados con infantil y del lenguaje, pues hasta este año que se modificó la orden de atención a la diversidad, en infantil como tal no había problemas de la comunicación, era retraso global del desarrollo. Entonces ahora sí que se contempla problemas con el lenguaje y la comunicación. Entonces ahora sí. No he tenido que intervenir porque por suerte tenemos sesiones de estimulación de lenguaje en el aula de cuatro años y si hay alguna dificultad sí que se nos concede alguna media horita o diez minutos para que atiendan a estos niños. Yo como tal no he tenido que intervenir, ha intervenido la AL.

En primaria ya sí, ha habido dificultades sobre todo con la pronunciación, que creo que viene todo derivado de infantil, que van subiendo. Siempre se ha dicho que una atención a tiempo es muy necesaria y tenemos que ver las necesidades que hay, entonces eso se corregiría, pero hoy por hoy es difícil que en infantil te atiendan estas necesidades. Entonces suben a primaria, que se traduce en lectura y escritura fallidas.

- 3. ¿Serías capaz de identificar a alumnado con estas necesidades relacionadas con el lenguaje y la comunicación? ¿En qué signos o indicadores te fijarías?**

Sí, en niños que no participan, niños que no pronuncian bien los fonemas, que cuando pasamos a la lectoescritura no son capaces de identificar fonema y letra, y allí dices hay un problema. Y luego cuando llevan ya un tiempo contigo y ves que al final de curso no ha habido evolución ni mejora, y no se hacen entender.

4. ¿Qué retos o limitaciones crees que tiene el alumnado con necesidades en el lenguaje y la comunicación en su día a día dentro del aula ordinaria? ¿Cómo se manifiestan estas necesidades en su participación en las actividades académicas?

Que no quieren hablar. Acaban teniendo vergüenza y entonces no participan. En infantil sobre todo, dejan de participar. Ves que llega un momento que no participan porque sus compañeros no le entienden y se sienten mal. Y en primaria, también se traduce así un poco. Sobre todo también no quieren leer en voz alta y no quieren escribir.

5. ¿Qué estrategias y prácticas utilizarías para asegurar la inclusión en las actividades y la participación activa del alumnado con algún tipo de necesidad específica en el lenguaje y la comunicación?

Ya que tenemos el DUA tan maravilloso, y dice que hay que utilizar diferentes formas de expresión y comunicación, pues tenemos muchos lenguajes alternativos, tenemos los pictogramas, diferentes tipos de lenguaje, no es solo hablar, es también señalar por ejemplo. Podemos hacer actividades en las que sea hacer un dibujo, señalar, o lo que sea. O también por señas, esta también el lenguaje de signos.

Las canciones, retahílas, cuentos, también nos ayudan mucho.

6. ¿Cómo crees que las estrategias y prácticas inclusivas pueden favorecer las interacciones sociales de este alumnado con necesidades específicas con sus iguales?

Pueden perder esa vergüenza y ese miedo y ven que hay otras alternativas, que aunque tengan algunas dificultades por un tiempo, pues tienen otra manera de comunicarse y no se quedan aislados.

7. ¿De qué manera se te ocurre que se pueden moldear estas interacciones sociales para garantizar que este alumnado se sienta incluido y aceptado por sus iguales? ¿Conoces alguna práctica o actividad específica para ello?

Lo primero, yo no obligo. Creo que es importante no obligar porque cuando obligas y hay un problema, una retraes más y la cosa va a peor. Luego, trabajar, en infantil lo bueno que tenemos es que lo que es acción tutorial lo podemos hacer las 25 horas lectivas que tenemos, y puedes ir proponiendo actividades en las que no esté incluido el lenguaje oral. Por lo que

poco a poco las vas integrando y es como una práctica más. Alguna específica como tal no sé. Pero lo que te digo, utilizar diferentes lenguajes alternativos.

- 8. En este proceso de puesta en práctica de estrategias y prácticas docentes más adecuadas para la inclusión del alumnado con necesidades en el lenguaje y la comunicación, ¿de qué manera crees que influyen las propias emociones de los docentes? Según tu experiencia profesional, ¿qué emociones has experimentado durante este proceso? ¿Cómo se te ocurre que podrías manejar estas emociones personales frente a los retos que aparecen en un aula inclusiva?**

Si yo digo que hay un problema, es que hay un problema, no me lo saco de la manga, y es que a veces es muy difícil que desde el equipo de orientación se nos haga caso, por lo que la ayuda de la AL tarda en llegar. Pero tu pones tu mejor voluntad, tú al final lo que quieras con tus niños es que salgan adelante y que vaya todo bien, y el desarrollo integral del niño es algo primordial, y debemos favorecerles un camino fácil para llegar a conseguir lo que tienen que conseguir, que por naturaleza no sale, pero tenemos dificultades para ello. Hay que manejar tus propias emociones, yo lo hago con entusiasmo, empiezo con mucho entusiasmo, y a veces acabo derrotada porque no llegas y no sabes tanto como una AL, entonces a veces en el camino me pierdo. Yo intento hacerlo lo mejor que puedo, pero sé que no le estoy dando todas las pautas que a lo mejor ese alumno necesita. Y cuando me pierdo pues hablo con la compañera, al final desahogar y pedir ayuda, porque para eso está el equipo de ciclo, para decir mira no sé por dónde ir.

- 9. Al poner en práctica algunas de estas estrategias inclusivas, ¿qué tipo de cambios (sobre el comportamiento, rendimiento, autoestima...) has percibido en el alumnado con necesidades específicas del lenguaje y la comunicación?**

Primero, empiezan a hablar entre sus iguales. No empiezan de manera directa con nosotros, porque es como una obligación. Por eso tienes que echar un poco la oreja y vas tirando, vas tirando, y al final va saliendo. Tampoco he llevado un grupo 3 años consecutivos como para saber la evolución a todos los niveles.

- 10. ¿Piensas que estas estrategias son efectivas y suficientes para la inclusión de este alumnado con necesidades del lenguaje y la comunicación en las aulas ordinarias, o se necesita contar con otro tipo de apoyos (por ejemplo, la colaboración de otros profesionales)? ¿Qué otros apoyos o recursos consideras que serían necesarios?**

No son suficientes, pero sí necesarios. El AL. Por ejemplo, que hasta 4 años en infantil no haya presencia del AL en el aula lo veo un error. Porque la estimulación del lenguaje debería empezar en 3 años, porque cada vez tardan más en hablar y se van perdiendo un montón de cosas.

11. Para finalizar, ¿cómo valoras tu formación para atender adecuadamente casos de alumnado con necesidades en el lenguaje y la comunicación? ¿Sobre qué aspectos te gustaría recibir más formación?

Totalmente insuficiente. Si quieres algo búscate la vida en libros, en internet, porque es prácticamente nula. En la carrera no te preparan para esto, para la inclusión en el aula.

Por ejemplo, yo sé que son casos concretos, pero cuando hay casos, recibir formación sobre programas o proyectos que ya existen como el de la Ribagorza o el siembra estrellas, para saber cuál sería mejor utilizar. Pero no, vas un poco perdido, porque el equipo de orientación con infantil está un poco..., que te las ves venir...como no es obligatorio, pero yo entiendo que si el alumnado está escolarizado ya tiene que haber una escolarización.

Participante 2

LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EN EL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN: PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y SU IMPACTO EN LA SOCIALIZACIÓN Y EN LA EXPERIENCIA EMOCIONAL DEL PROFESIONAL

Género:

- Masculino
- Femenino
- Otro

Edad: ____51____ **Años de experiencia en la docencia:** _____16_____

Nivel de estudios alcanzado:

- Diplomado/a
- Licenciado/a
- Graduado/a
- Máster/ Doctorado

Tipo de centro educativo en el que ejerce actualmente:

- Público Privado Concertado
- Medio rural Medio urbano

- Ordinario De atención preferente De educación especial

Nivel en el que imparte docencia:

- Educación Infantil (EI)
 Educación Primaria (EP)
 Educación Secundaria Obligatoria (ESO)

Puesto de trabajo actual:

- Tutor
 Especialista en Música
 Especialista en Educación Física
 Especialista en Lengua Extranjera (Inglés/Francés)
 Especialista en Pedagogía Terapéutica (PT)
 Especialista en Audición y Lenguaje (AL)
 Otros (especificar): _____

1. En la actualidad, la inclusión es un reto que compete a diferentes ámbitos de la sociedad, en concreto, a la educación, buscando una escuela equitativa e inclusiva. ¿Cómo definirías la inclusión en el contexto educativo? Y para ti, ¿qué significa tener un aula inclusiva?

La inclusión en el contexto educativo es trabajar con las cualidades y capacidades de cada alumno/a, atendiendo individualmente a cada uno y facilitando el acceso necesario dentro del aula a todo el alumnado que a ella pertenece.

Y un aula inclusiva es aquella en la que el tutor/a no incide en las diferencias, sino que las respeta, así como el ritmo individual de cada uno. Valora las capacidades y parte de ellas para elaborar actividades adecuadas. El aula inclusiva es esa en la que todos los alumnos/as participan y avanzan en sus aprendizajes. Los tiempos y los espacios son flexibles.

2. Existe un gran abanico de diversidades en las aulas, como son las necesidades relacionadas con el lenguaje y la comunicación, ¿qué entiendes por alumnado con necesidades en el lenguaje y la comunicación? En tu experiencia profesional, ¿con qué tipos de trastornos relacionados con estas necesidades has tenido que intervenir?

Las dificultades en el lenguaje y la comunicación producen dificultades de lectura, de escritura y muchas otras relacionadas con estas, como dificultad en cálculo, resolución de problemas o focalización de la atención. Las dificultades del lenguaje pueden deberse a uno o varios componentes del lenguaje: lenguaje comprensivo, lenguaje expresivo, aspectos léxicos,

fonológicos, morfosintácticos, semánticos o un desarrollo comunicativo no acorde con su edad. Mis intervenciones son mayoritariamente con alumnos autistas (graves dificultades comunicativas, entre otras) y alumnado con dislexia.

3. ¿Serías capaz de identificar a alumnado con estas necesidades relacionadas con el lenguaje y la comunicación? ¿En qué signos o indicadores te fijarías?

En infantil podemos observar algunos signos en la escuela que pueden derivar en un posible TEL y trastorno de la comunicación: No atienden a órdenes sencillas (habría que descartar pérdida auditiva por ejemplo), no usan sus dedos para mostrar su edad, no hay frases comunicativas (ni siquiera receptivas), no suelen repetir palabras, no siguen un cuento, no describen acciones cercanas ni imágenes, no hay un juego conjunto con sus iguales.

4. ¿Qué retos o limitaciones crees que tiene el alumnado con necesidades en el lenguaje y la comunicación en su día a día dentro del aula ordinaria? ¿Cómo se manifiestan estas necesidades en su participación en las actividades académicas?

Hablamos casi siempre muy deprisa sin mantener la mirada, con frases largas e irónicas. No usamos suficientes gestos ni suficientes imágenes para facilitar la comprensión del lenguaje oral. Somos modelos del lenguaje, pero hay que dar estos modelos lingüísticos de una manera correcta y consciente. Tenemos que preparar el entorno y el contexto para que estos modelos comunicativos sean productivos para el alumnado. Utilizamos un vocabulario en ocasiones complicado e incomprensible. Lo anterior, en ocasiones lleva al alumnado con dificultades a perder su atención y a no poder comprender y concentrarse en las tareas, dificultando su aprendizaje en todas las áreas. También, su comunicación se dificulta por lo que socialmente puede afectarle y tener más difícil el relacionarse con sus compañeros, además de que todo esto sumado puede causar emociones negativas en este alumnado, es decir, que se puede sentir mal si ve que tiene estas dificultades.

5. ¿Qué estrategias y prácticas utilizarías para asegurar la inclusión en las actividades y la participación activa del alumnado con algún tipo de necesidad específica en el lenguaje y la comunicación?

Hablar despacio, modelar el lenguaje para que lo imite y generalice, usar libros con imágenes que acompañen al texto, dando modelos lingüísticos correctos, presentar apoyos visuales siempre que sea posible, usar frases cortas y sin ambigüedades, trabajar aprendizajes por otra vía que no sea la oral (vivenciar conceptos a través de experimentos y manipulativamente siempre que sea posible) dar más tiempo para que procesen la información, destacar siempre

los progresos del alumno. No copiar enunciados y frases innecesarias, hacer preguntas con respuesta múltiple, tener en el aula refuerzos visuales sin recargar demasiado el entorno, reforzando las habilidades de conciencia fonológica como base importante para el aprendizaje de la lectura, si la dificultad es la lectura; no forzar a leer en voz alta y respetarle intentando que previamente pueda preparar las lecturas por su cuenta.

6. ¿Cómo crees que las estrategias y prácticas inclusivas pueden favorecer las interacciones sociales de este alumnado con necesidades específicas con sus iguales?

Estas estrategias permiten crear un ambiente agradable en el aula, en el que se da la oportunidad de interacción y de expresión a la vez que se promueve el respeto. De esta forma se fomenta el diálogo y la participación siendo objetivos. Si se dan a conocer los logros y no las diferencias, y se hace del aula un lugar accesible tanto físicamente como dando acceso a la información, en definitiva, este alumnado se podrá sentir más incluido en el grupo.

7. ¿De qué manera se te ocurre que se pueden moldear estas interacciones sociales para garantizar que este alumnado se sienta incluido y aceptado por sus iguales? ¿Conoces alguna práctica o actividad específica para ello?

Hay que enseñar y desarrollar las habilidades sociales apropiadas a los alumnos con dificultades y motivar a los alumnos sin dificultades y se lo tenemos que enseñar de forma explícita. La interacción entre iguales fomenta las habilidades sociales inclusivas, compartiendo durante toda la jornada escolar los espacios, las actividades...

8. En este proceso de puesta en práctica de estrategias y prácticas docentes más adecuadas para la inclusión del alumnado con necesidades en el lenguaje y la comunicación, ¿de qué manera crees que influyen las propias emociones de los docentes? Según tu experiencia profesional, ¿qué emociones has experimentado durante este proceso? ¿Cómo se te ocurre que podrías manejar estas emociones personales frente a los retos que aparecen en un aula inclusiva?

Las emociones y sensaciones que la mayoría de los docentes tienen ante alumnado con dificultades, trastornos o discapacidad son poco inclusivas: Sensación de miedo de enfrentarse con este alumnado y no saber cómo tratarlo. Sensación de que algunos alumnos/as pueden dificultar nuestra actividad docente y perjudicar el rendimiento de otros. Inseguridad a la hora de concretar el currículum de este alumnado: qué puede aprender, cómo enseñar y cómo evaluar. Inquietud en cómo deben involucrarles para que participen en las actividades de aprendizaje dirigidas al alumnado del aula. Dificultad en la organización de actividades

complementarias. Las emociones y los retos hacia aulas inclusivas necesitan, hoy por hoy, formación continua para el profesorado, reuniones y encuentros con los equipos de orientación de los centros, cambiar la mirada y creer en el Diseño Universal de Aprendizaje.

9. Al poner en práctica algunas de estas estrategias inclusivas, ¿qué tipo de cambios (sobre el comportamiento, rendimiento, autoestima...) has percibido en el alumnado con necesidades específicas del lenguaje y la comunicación?

Cuando se ponen en práctica estrategias inclusivas y entramos en un aula inclusiva, el alumnado TEL, TGD... tiene un buen concepto de sí mismo, se relaciona y por tanto se comunica mejor, está contento y mejora su rendimiento, su atención, es capaz de mostrar a los demás sus fortalezas, en definitiva, avanza en sus aprendizajes.

10. ¿Piensas que estas estrategias son efectivas y suficientes para la inclusión de este alumnado con necesidades del lenguaje y la comunicación en las aulas ordinarias, o se necesita contar con otro tipo de apoyos (por ejemplo, la colaboración de otros profesionales)? ¿Qué otros apoyos o recursos consideras que serían necesarios?

Por lo general, este alumnado suele acudir a otros profesionales externos que complementan su formación, fomentan su autonomía, aumentan su autoestima. Desde los centros estamos en contacto periódicamente o cuando es necesario en cualquier momento puntual, para paliar en la medida de lo posible estas necesidades, pero muchas veces no son suficientes. Es por ello que es necesaria la colaboración entre profesionales, y con la familia por supuesto.

11. Para finalizar, ¿cómo valoras tu formación para atender adecuadamente casos de alumnado con necesidades en el lenguaje y la comunicación? ¿Sobre qué aspectos te gustaría recibir más formación?

Creo que tengo una formación adecuada para atender a este alumnado, aunque nunca puedo dejar de formarme. Es necesario seguir aprendiendo, tanto de profesionales como de los propios alumnos y sus familiares. Estoy formándome y aprendiendo todo lo que puedo sobre CAA, comunicación aumentativa y alternativa, para poder dar la mejor respuesta posible a las graves dificultades de comunicación de mi alumnado.

Participante 3

LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EN EL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN: PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y SU IMPACTO EN LA SOCIALIZACIÓN Y EN LA EXPERIENCIA EMOCIONAL DEL PROFESIONAL

Género:

- Masculino
- Femenino
- Otro

Edad: ____31____ **Años de experiencia en la docencia:** _____6_____

Nivel de estudios alcanzado:

- Diplomado/a
- Licenciado/a
- Graduado/a
- Máster/ Doctorado

Tipo de centro educativo en el que ejerce actualmente:

- Público Privado Concertado
- Medio rural Medio urbano
- Ordinario De atención preferente De educación especial

Nivel en el que imparte docencia:

- Educación Infantil (EI)
- Educación Primaria (EP)
- Educación Secundaria Obligatoria (ESO)
- Otro: EBO (13-16 años)

Puesto de trabajo actual:

- Tutor
- Especialista en Música
- Especialista en Educación Física
- Especialista en Lengua Extranjera (Inglés/Francés)
- Especialista en Pedagogía Terapéutica (PT)
- Especialista en Audición y Lenguaje (AL)
- Otros (especificar): _____

- 1. En la actualidad, la inclusión es un reto que compete a diferentes ámbitos de la sociedad, en concreto, a la educación, buscando una escuela equitativa e inclusiva. ¿Cómo**

definirías la inclusión en el contexto educativo? Y para ti, ¿qué significa tener un aula inclusiva?

La inclusión, en lo educativo sería que en principio todo el alumnado independientemente de sus características y necesidades estuvieran en grupos heterogéneos, y que tuvieran sus..., una educación adaptada a sus necesidades pero pudiendo estar con otros compañeros, e intentando que fuera todo similar. Por ejemplo si estás trabajando los euros, puedes hacer porcentajes, reglas de tres, y con otros simplemente que aprendan diferenciar euro de dos euros y billetes, pues ya está.

El aula inclusiva sería un poco eso, que sea accesible para todo el mundo, que todo el mundo pudiera ser partícipe de ella y que no solo a nivel de trabajo, sino a nivel social y emocional.

2. Existe un gran abanico de diversidades en las aulas, como son las necesidades relacionadas con el lenguaje y la comunicación, ¿qué entiendes por alumnado con necesidades en el lenguaje y la comunicación? En tu experiencia profesional, ¿con qué tipos de trastornos relacionados con estas necesidades has tenido que intervenir?

Claro, yo esto lo veo como por partes, puede ser que tenga dificultades en el lenguaje, o puede ser que por ejemplo, este año he tenido alumnos con dificultad en lectoescritura pero luego en habilidades sociales, interacción y pragmática se pueden resolver más o menos bien, pero eso tienen muchas dificultades de inversiones, omisiones, etc., y este sería un tipo de problemas. Otros pueden ser todo lo contrario, que sean muy metódicos, con muy buena letra peor luego al establecer relaciones sociales, los turnos de palabras, interaccionar con otras personas, pueden tener dificultades. En general, está más relacionado con lo que es de AL, la fonética, fonológica..., pero también la parte de la comunicación es importante.

Yo cuando estuve en un CRA en Tarrer, había un chaval de sexto de primaria, que en ese momento estaba de PT con AL, y académicamente iba muy bien pero tenía disfemia, un poco de tartamudez, pero iba también con apoyos dentro del aula, con alguna pauta, pero también iba a logopeda privado por su cuenta. De AL he trabajado poquito, sobre todo ha sido reforzar aspectos como la dislexia, en cuanto a la escritura, sobre todo lectoescritura. Y ya con chavales que por edad podrían tener un nivel de lectoescritura, con 12-13 años que llevo este año, pero que tienen muchas dificultades en escritura, comprensión, y en las diferentes áreas del lenguaje, tanto comprensión oral, escrita, o de expresión de ambas.

3. ¿Serías capaz de identificar a alumnado con estas necesidades relacionadas con el lenguaje y la comunicación? ¿En qué signos o indicadores te fijarías?

Sí, pero a bote pronto puede ser complicado porque por ejemplo este año a nivel social una chica se desenvuelve muy bien, a nivel de relaciones, interacciones, intereses..., pero en el momento que se pone a escribir o comprender un texto sencillo, ya tiene muchas más dificultades. Entonces, en indicadores, sería un poco hacer una pequeña evaluación general, tanto a nivel de fonética, fonología, y demás componentes del lenguaje, evaluando con ejercicios de silabas, aspectos relacionados con la comprensión, algún dictado..., algo que te ayude a ver algo que a simple vista no se vea tan fácil.

4. ¿Qué retos o limitaciones crees que tiene el alumnado con necesidades en el lenguaje y la comunicación en su día a día dentro del aula ordinaria? ¿Cómo se manifiestan estas necesidades en su participación en las actividades académicas?

Es verdad que por ejemplo, en educación especial es diferente porque aunque tengan muchas dificultades, ya por general se utilizan recursos visuales, los ritmos de trabajo son más lentos, no se le da tanta importancia a la lectoescritura como pilar fundamental se hacen muchas cosas manipulativas, con Tablets... Pero en un aula ordinaria, a lo que llegas a 2º primaria o así y el chaval tiene problemas de comunicación, sobre todo en lectoescritura, es una cosa...un problema muy gordo, porque generalmente no todo el mundo está preparado o hace el esfuerzo de adaptar el temario, exámenes, que son todos de lectura, que ya no sabes si no ha entendido la pregunta o el contenido. Entonces todo lo de hacer adaptaciones curriculares es un reto importante. Sobre todo, es que es en todo, no solo en lengua, también en matemáticas con la lectura de problemas, naturales, sociales, ya no te cuento otro idioma como el inglés. Pero vamos que todo lo de la lectoescritura, como está basado todo en eso, se ve afectado todo su progreso. Y bueno también, si tiene problemas serios y no tienen un ambiente muy adecuado que le acompañe pues ya hablamos de posibles problemas de autoestima, o según qué tipo de dificultades tenga, por ejemplo si son como te decía antes de habilidades sociales y lo que es más de pragmática, puede afectar también en sus relaciones sociales claro.

5. ¿Qué estrategias y prácticas utilizarías para asegurar la inclusión en las actividades y la participación activa del alumnado con algún tipo de necesidad específica en el lenguaje y la comunicación?

Por ejemplo, ahora se habla mucho del DUA, de utilizar diferentes formas de acceso a la comunicación, que sería no utilizar únicamente una ficha o un texto para hacer un trabajo, sino ir mezclando con órdenes orales, auto instrucciones, con pictogramas por ejemplo, y no

únicamente para ellos, sino para los demás. O sea sería no utilizar solo la lectoescritura o la comprensión de la lectura para acceder al currículum.

6. ¿Cómo crees que las estrategias y prácticas inclusivas pueden favorecer las interacciones sociales de este alumnado con necesidades específicas con sus iguales?

Pues por ejemplo, estas estrategias del DUA, que es un poco facilitar el acceso a todo el mundo, si lo combinás con metodologías activas, como el aprendizaje cooperativo, el tema de tener un alumno ayudante que pueda estar más pendiente y le eche una mano, las estaciones de aprendizaje, es decir diferentes estrategias que le permitan a él, pues a través de no únicamente de la lectoescritura, sino con aspectos manipulativos, pequeñas adaptaciones que le permitan hacer la actividad de manera similar que a sus compañeros, pues él se va a sentir uno más del grupo, porque si no si los demás siempre hacen lectura y él algo totalmente distinto, pues a su autoestima le afecta claro.

7. ¿De qué manera se te ocurre que se pueden moldear estas interacciones sociales para garantizar que este alumnado se sienta incluido y aceptado por sus iguales? ¿Conoces alguna práctica o actividad específica para ello?

Pues lo que he comentado antes un poco, usar metodologías que huyan de lo individual. Por ejemplo en el aprendizaje cooperativo, emplear roles. El uso del alumno ayudante. Hacer grupos que se vayan cambiando también, teniendo en cuenta sus intereses, que puedan ser rotatorios, que cada uno pueda aportar algún tipo de actividad. También escucharles un poco a ellos, a la hora de trabajar las cosas, que es una cosa que les hace estar más participes. Y bueno, trabajar con aquellos que lo necesiten de forma más individual para enseñar ciertas habilidades sociales que después puedan practicar con sus compañeros.

8. En este proceso de puesta en práctica de estrategias y prácticas docentes más adecuadas para la inclusión del alumnado con necesidades en el lenguaje y la comunicación, ¿de qué manera crees que influyen las propias emociones de los docentes? Según tu experiencia profesional, ¿qué emociones has experimentado durante este proceso? ¿Cómo se te ocurre que podrías manejar estas emociones personales frente a los retos que aparecen en un aula inclusiva?

Por ejemplo, este aspecto emocional lo relaciono mucho con que al final la inclusión no es una cosa únicamente de los PT y AL, sino que tienen que ser de todo el mundo, entonces que todo el mundo vaya en la misma dirección un poco, tenga un objetivo más o menos común, o aunque no lo tenga este abierto a escucharlo, facilita mucho todo lo demás. Porque si no a

nivel emocional es una carga espectacular porque te sientes que no estás haciendo nada, que no se está avanzando, incluso que no se está cumpliendo ni la ley si me apuras tal y como está actualmente. He tenido momentos que he sentido emociones de impotencia, porque yo creía que no se estaban haciendo las cosas como se tenían que hacer. Pero otras veces también sí que he coincidido con gente muy por la labor, súper currantes y con ganas de hacer cosas, y la verdad que se han hecho cosas muy majas para el alumnado, y eso te da un sentimiento de satisfacción al final, si ves que salen las cosas. Por ejemplo en este caso de educación especial, las actividades son mucho más vivenciales, como por ejemplo si trabajas el dinero pues vamos al supermercado y eso lo aprovechas para ampliar el vocabulario por ejemplo de verduras. Entonces hay gente que está por la labor de estas cosas y hay gente que está por la labor de hacer fichas. Entonces esto a nivel emocional, más si le sumas según como sea el grupo que tienes..., porque claro la inclusión está muy bien pero según que alumnado que tengas, puede ser muy complicado porque hacen falta muchos recursos y sobre todo de personal, y esto puede llevar a sentir impotencia y que no eres capaz de hacerlo.

Para manejar estas emociones, sobre todo es pensar que cambiaría yo personalmente y después hablar con el resto de profes para intentar que esto que estoy haciendo yo, que por ejemplo si un día estás haciendo un juego de atención y memoria, pues que se vea que es una cosa también práctica y necesaria, que no tiene que ser todo..., o sea es un trabajo más de intentar hacerte valer, o intentar convencer con argumentos a la gente que no está por la labor.

9. Al poner en práctica algunas de estas estrategias inclusivas, ¿qué tipo de cambios (sobre el comportamiento, rendimiento, autoestima...) has percibido en el alumnado con necesidades específicas del lenguaje y la comunicación?

Pues mira, por ejemplo este año, estoy con una profe AL en clase en docencia compartida, que controla bastante más, entonces ella se coge a dos chavales de unos 14 años pero que no tienen lectoescritura, que están con silabas directas y sencillas, y la cosa es desde que los ha ido cogiendo esta chica mientras yo me quedo con el resto de grupo, pues desde el momento en que les ha metido un poco de caña y ellos sienten que están avanzando un poco, que aunque sea leer simplemente los nombres de los compañeros, o cualquier cosa así yo creo que ya les hace sentirse más cercanos al resto de sus compañeros y al día a día. Porque ahora por ejemplo si les mandan un WhatsApp algún compañero que no sea un audio, pues poco a poco siendo son capaces de gestionarlo a nivel emocional y de relaciones, porque si no siempre es preguntarle a su madre que le han puesto en el mensaje por ejemplo.

10. ¿Piensas que estas estrategias son efectivas y suficientes para la inclusión de este alumnado con necesidades del lenguaje y la comunicación en las aulas ordinarias, o se necesita contar con otro tipo de apoyos (por ejemplo, la colaboración de otros profesionales)? ¿Qué otros apoyos o recursos consideras que serían necesarios?

En cuanto a los PT, sí que veo más sencillo el apoyo dentro del aula, trabajando con grupos heterogéneos, con cooperativo..., en la comunicación a veces lo veo más complicado pero por la propia necesidad de estar concentrado en un aspecto concreto. Igual en edades tempranas como infantil o primeros cursos de primaria es más factible, pero en niveles más altos que ya todo el mundo está leyendo, el hacer un apoyo de inclusión dentro del aula estrictamente vinculado con el lenguaje a veces puede ser un poco más complicado, sobre todo por lo que me cuentan mis compañeras de AL, que creo que es más complicado por la compatibilidad de tener que repetir palabras, enfatizar mucho más los fonemas por ejemplo, realizar esto en un aula ordinaria con un montón más de chavales en 5º de primaria por ejemplo, que en su salita de AL.

La figura del AL es bastante fundamental en todo lo relacionado con el lenguaje y comunicación, e incluso en según qué etapas, todo el tema de la atención temprana, o poder continuar en edades a partir de los 6 años vinculados con alguna asociación o algún aspecto de este sentido para también continuar trabajando el lenguaje, más allá de todo el apoyo familiar que es fundamental, que intenten trabajar con el lenguaje en el día a día, yendo a comprar, llevándolo a sitios y realizando una vida lo más normalizada posible para que se pueda desenvolver en ciertos contextos que también es fundamental.

11. Para finalizar, ¿cómo valoras tu formación para atender adecuadamente casos de alumnado con necesidades en el lenguaje y la comunicación? ¿Sobre qué aspectos te gustaría recibir más formación?

Yo bueno, desde luego cuando acabe la carrera y luego un master que hice, me notaba bastante incompleto en cuanto a formación, porque en el fondo en AL, yo que hice la doble mención, en un cuatrimestre con un par de asignaturas y poquito más, creo recordar que poquito pudimos aprender. Entonces, en cuanto a ese sentido de formación te diría que un poco floja y ya claro todo lo demás, todo lo que me he ido formando por mi cuenta, y luego sobre todo el día a día, el trabajar con gente que sabe y controla un montón, y bueno eso intentar ir un poco por tu cuenta haciendo formaciones, enterándote de cosas, buscando información..., para intentar complementar un poco esa formación. Y ahora creo que mi

formación para atender a este tipo de alumnado es adecuada, siempre y cuando siga aprendiendo y formándome, para no estancarme digamos.

Tengo pendiente que he visto en alguna ocasión, del tema de comunicadores SAAC, como el Asterics Grid o alguno de estos que han sacado últimamente, que sí que me lo he descargado y lo tengo y he ido probando un poco, pero tampoco he tenido la oportunidad de probarlo porque no se me ha dado el caso. Entonces ahora sí que me he centrado más en aspectos más relaciones con la lectoescritura, pero si el tema de los comunicadores, con ahora todo el tema de las Tablets y así, es un aspecto que me gustaría tener algo más de formación.

Participante 4

LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EN EL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN: PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y SU IMPACTO EN LA SOCIALIZACIÓN Y EN LA EXPERIENCIA EMOCIONAL DEL PROFESIONAL

Género:

- Masculino
- Femenino
- Otro

Edad: 31 **Años de experiencia en la docencia:** 6

Nivel de estudios alcanzado:

- Diplomado/a
- Licenciado/a
- Graduado/a
- Máster/ Doctorado

Tipo de centro educativo en el que ejerce actualmente:

- Público Privado Concertado
- Medio rural Medio urbano
- Ordinario De atención preferente De educación especial

Nivel en el que imparte docencia:

- Educación Infantil (EI)
- Educación Primaria (EP)
- Educación Secundaria Obligatoria (ESO)

Puesto de trabajo actual:

- Tutor

- Especialista en Música
- Especialista en Educación Física
- Especialista en Lengua Extranjera (Inglés/Francés)
- Especialista en Pedagogía Terapéutica (PT)
- Especialista en Audición y Lenguaje (AL)
- Otros (especificar): _____

1. En la actualidad, la inclusión es un reto que compete a diferentes ámbitos de la sociedad, en concreto, a la educación, buscando una escuela equitativa e inclusiva. ¿Cómo definirías la inclusión en el contexto educativo? Y para ti, ¿qué significa tener un aula inclusiva?

La inclusión en el contexto educativo se refiere a llevar a cabo una serie de prácticas educativas que garanticen que todo el alumnado, independientemente de sus características o necesidades, tenga acceso a una educación igualitaria y que se sientan parte del grupo. En mi opinión, tener un aula inclusiva significa que todo el alumnado esté integrado en el aula y tenga satisfechas todas sus necesidades. Para ello, será necesario adoptar diferentes medidas y estrategias para conseguir que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea de calidad y enriquezca a todos.

2. Existe un gran abanico de diversidades en las aulas, como son las necesidades relacionadas con el lenguaje y la comunicación, ¿qué entiendes por alumnado con necesidades en el lenguaje y la comunicación? En tu experiencia profesional, ¿con qué tipos de trastornos relacionados con estas necesidades has tenido que intervenir?

Un alumno con necesidades en el lenguaje y la comunicación es aquel que tiene dificultades para comprender, utilizar o expresarse de manera adecuada. Durante estos años que llevo de maestro, solo me he encontrado con dos casos; uno era un Trastorno del Espectro Autista (TEA) y el otro un Trastorno del Lenguaje.

3. ¿Serías capaz de identificar a alumnado con estas necesidades relacionadas con el lenguaje y la comunicación? ¿En qué signos o indicadores te fijarías?

Considero que sí que sería capaz de identificar a este tipo de alumnado. Entre los signos e indicadores que encontraría sería: las dificultades para expresarse de forma verbal, la articulación y la fluidez, la interacción con el resto de los compañeros y docentes, etc.

4. ¿Qué retos o limitaciones crees que tiene el alumnado con necesidades en el lenguaje y la comunicación en su día a día dentro del aula ordinaria? ¿Cómo se manifiestan estas necesidades en su participación en las actividades académicas?

Las limitaciones o retos son muchos, puesto que en el aula en todo momento está pasando algo distinto. Entre ellas destacaría: la participación en las actividades e interacciones en el aula y con sus compañeros; su autoestima y motivación; el acceso a la información; los procesos de evaluación; etc.

Este alumnado suele ser más inseguro, por lo que suelen ser más reservados y evitan participar en todas aquellas tareas que requieran involucrarse. Además, suelen evitar relacionarse con sus iguales y prefieren estar solos o en compañía de un adulto.

5. ¿Qué estrategias y prácticas utilizarías para asegurar la inclusión en las actividades y la participación activa del alumnado con algún tipo de necesidad específica en el lenguaje y la comunicación?

Cada caso es completamente distinto, pero entre las estrategias que utilizaría sería adaptar los materiales y contenidos a las necesidades del alumno. Por otro lado, me apoyaría en aplicaciones tecnológicas que favorecen la comunicación aumentativa, lo que facilitaría la comunicación con este alumnado. Además del uso de pictogramas en los casos de aquellos que tengan más dificultades. También le daría un apoyo individualizado y favorecería su autoestima y motivación con un feedback positivo que le motive y le anime a continuar. Por último, es indispensable crear un clima adecuado dentro del aula, por lo que haría conscientes a toda la clase de las necesidades que hay y lo importante que es ayudarse entre todos y, lo más importante, todos somos diferentes y todos necesitamos que nos ayuden en algo.

6. ¿Cómo crees que las estrategias y prácticas inclusivas pueden favorecer las interacciones sociales de este alumnado con necesidades específicas con sus iguales?

Creo que el uso adecuado de las prácticas inclusivas puede tener un impacto muy positivo en este alumnado, puesto que aumentaría su participación en el aula, favorecería las interacciones con sus compañeros, aumentaría su motivación y autoestima y, lo más importante, se sentiría que se encuentra en un lugar seguro en el que puede ser él mismo sin que le juzguen.

7. ¿De qué manera se te ocurre que se pueden moldear estas interacciones sociales para garantizar que este alumnado se sienta incluido y aceptado por sus iguales? ¿Conoces alguna práctica o actividad específica para ello?

Se pueden llevar a cabo diferentes actividades. Personalmente, una de las que más me gusta son los juegos de rol y de dramatización, en los cuales a los estudiantes se les pone una serie de situaciones y limitaciones que tienen que llevar a cabo, lo que les hace ser más conscientes de lo que hay a su alrededor y de las necesidades que tienen los demás.

- 8. En este proceso de puesta en práctica de estrategias y prácticas docentes más adecuadas para la inclusión del alumnado con necesidades en el lenguaje y la comunicación, ¿de qué manera crees que influyen las propias emociones de los docentes? Según tu experiencia profesional, ¿qué emociones has experimentado durante este proceso? ¿Cómo se te ocurre que podrías manejar estas emociones personales frente a los retos que aparecen en un aula inclusiva?**

La forma en la que educamos juega un papel muy importante en la vida de nuestros alumnos, por ello, debemos ser conscientes de la manera en la que les tratamos y empatizamos con ellos, puesto que les puede llegar a marcar para el resto de sus vidas. Es por ello por lo que nuestras emociones juegan un papel muy importante en este proceso, puesto que habrá momentos de frustración al ver que no hay avances o ha retrocedido en aspecto que ya había adquirido, sin embargo, los más bonitos son aquello momentos de euforia por los progresos que haya conseguido, aunque sea muy poquito.

Respecto a cómo manejaría estas emociones, considero que depende mucho del momento en el que se da y en la situación que me encuentre. Sin embargo, es importante que, si estoy frustrado o negativo no dejárselo ver, ya que para ellos puede ser mucho peor ver tu reacción por no hacerlo bien que no haberlo conseguido. Por otro lado, en mi opinión, es muy importante dejarles ver que si ha salido estás muy contento por sus avances y si no ha salido, que no pasa nada, que otra vez saldrá pero que hay que seguir trabajando y esforzándose.

- 9. Al poner en práctica algunas de estas estrategias inclusivas, ¿qué tipo de cambios (sobre el comportamiento, rendimiento, autoestima...) has percibido en el alumnado con necesidades específicas del lenguaje y la comunicación?**

En relación con el alumno con TEA sí que vi que se involucrara mucho más en la interacción con sus compañeros. Respecto con el alumno con Trastorno del Lenguaje, durante el año y medio que estuve con él la evolución fue sorprendente, pasó de no interaccionar nada con sus compañeros a participar activamente en las rutinas y dinámicas del aula. Además, durante los dos primeros trimestres su lenguaje y comprensión aumentó significativamente y su

autoestima y comportamiento mejoró notablemente. Comenzó 4 años con bastante vocabulario y con buena estructura comunicativa.

10. ¿Piensas que estas estrategias son efectivas y suficientes para la inclusión de este alumnado con necesidades del lenguaje y la comunicación en las aulas ordinarias, o se necesita contar con otro tipo de apoyos (por ejemplo, la colaboración de otros profesionales)? ¿Qué otros apoyos o recursos consideras que serían necesarios?

Considero que estas estrategias son útiles para incluir al alumnado en el aula, sin embargo, es innegable que es necesario que existan apoyos de personas especialistas en la materia para que trabajen con ellos y, de esta manera, se favorezca su desarrollo.

Además, considero que debe existir una muy buena comunicación entre estas personas y el tutor para seguir la misma dinámica y favorecer al máximo el desarrollo del alumnado.

11. Para finalizar, ¿cómo valoras tu formación para atender adecuadamente casos de alumnado con necesidades en el lenguaje y la comunicación? ¿Sobre qué aspectos te gustaría recibir más formación?

Considero que la formación recibida durante mi etapa Universitaria es muy escasa, puesto que se basa principalmente en conocer cuáles son los tipos de casos que existen, pero no en cómo detectarlos, cómo trabajar con ellos, con quién me tengo que coordinar, qué pasos debo seguir, etc.

La gran parte de los conocimientos que poseo sobre este alumnado son aquellos que he ido adquiriendo en mi práctica docente de estos años, sobre todo gracias a mis compañeros y equipos de orientación con los que he trabajado, sin embargo, también gracias a las diferentes formaciones que he recibido para mejorar sobre este tema.

Por último, me gustaría formarme más en el uso de herramientas digitales que faciliten la comunicación, adapten el contenido, etc.

Participante 5

LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EN EL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN: PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y SU IMPACTO EN LA SOCIALIZACIÓN Y EN LA EXPERIENCIA EMOCIONAL DEL PROFESIONAL

Género:

Masculino

Femenino

Otro

Edad: ____47____ **Años de experiencia en la docencia:** ____18____

Nivel de estudios alcanzado:

Diplomado/a

Licenciado/a

Graduado/a

Máster/ Doctorado

Tipo de centro educativo en el que ejerce actualmente:

Público Privado Concertado

Medio rural Medio urbano

Ordinario De atención preferente De educación especial

Nivel en el que imparte docencia:

Educación Infantil (EI)

Educación Primaria (EP)

Educación Secundaria Obligatoria (ESO)

Puesto de trabajo actual:

Tutor

Especialista en Música

Especialista en Educación Física

Especialista en Lengua Extranjera (Inglés/Francés)

Especialista en Pedagogía Terapéutica (PT)

Especialista en Audición y Lenguaje (AL)

Otros (especificar): _____ Profesora Biología_____

1. En la actualidad, la inclusión es un reto que compete a diferentes ámbitos de la sociedad, en concreto, a la educación, buscando una escuela equitativa e inclusiva. ¿Cómo definirías la inclusión en el contexto educativo? Y para ti, ¿qué significa tener un aula inclusiva?

Para mí la inclusión es tener en cuenta las diferentes necesidades del alumnado para conseguir que todos/as puedan alcanzar los objetivos establecidos en cada etapa educativa. En un aula de este tipo, el profesorado debería poder disponer de diferentes herramientas y recursos para conseguir atender a todo el alumnado de la mejor manera posible en función de sus necesidades.

2. Existe un gran abanico de diversidades en las aulas, como son las necesidades relacionadas con el lenguaje y la comunicación, ¿qué entiendes por alumnado con necesidades en el lenguaje y la comunicación? En tu experiencia profesional, ¿con qué tipos de trastornos relacionados con estas necesidades has tenido que intervenir?

Por alumnado con necesidades en el lenguaje y la comunicación entiendo a aquel que presenta dificultades relacionadas con la lectoescritura, principalmente. A lo largo de mis años como docente he tenido alumnado con dislexia y un caso con síndrome de Asperger.

3. ¿Serías capaz de identificar a alumnado con estas necesidades relacionadas con el lenguaje y la comunicación? ¿En qué signos o indicadores te fijarías?

En Educación Secundaria es el Departamento de Orientación el responsable de informar a los equipos docentes sobre el alumnado con necesidades educativas especiales de cualquier tipo, ya que por lo general es en la etapa de Educación Infantil o Primaria donde se detectan este tipo de necesidades. En caso de que no fuera así, imagino que me fijaría en si el alumnado presenta dificultades de comprensión lectora, o a la hora de redactar un texto o expresar una idea.

4. ¿Qué retos o limitaciones crees que tiene el alumnado con necesidades en el lenguaje y la comunicación en su día a día dentro del aula ordinaria? ¿Cómo se manifiestan estas necesidades en su participación en las actividades académicas?

En mi experiencia docente he visto más dificultades en lo que respecta a la comprensión lectora, lo que dificulta a este alumnado a la hora de estudiar y memorizar conceptos, por lo que su rendimiento puede verse afectado negativamente.

5. ¿Qué estrategias y prácticas utilizarías para asegurar la inclusión en las actividades y la participación activa del alumnado con algún tipo de necesidad específica en el lenguaje y la comunicación?

Proponer a este alumnado actividades a realizar oralmente o, si son de comprensión lectora y expresión escrita, que tengan menor grado de dificultad. Además de ayudarles a afianzar conceptos, creo que son un refuerzo positivo ya que el realizar estas actividades de manera correcta les ayuda a mejorar su autoestima.

6. ¿Cómo crees que las estrategias y prácticas inclusivas pueden favorecer las interacciones sociales de este alumnado con necesidades específicas con sus iguales?

Algún alumno que he tenido con dislexia ha sentido vergüenza porque el resto de sus compañeros lo supieran, así que creo que con diferentes estrategias inclusivas pueden llegar a sentirse valorados y darse cuenta de que también son capaces de lograr los mismos objetivos que el resto de sus compañeros/as.

7. ¿De qué manera se te ocurre que se pueden moldear estas interacciones sociales para garantizar que este alumnado se sienta incluido y aceptado por sus iguales? ¿Conoces alguna práctica o actividad específica para ello?

Pienso que desde la tutoría podrían realizarse diferentes actividades para poder conseguir esta inclusión y aceptación por parte de todo el alumnado, aunque no conozco ninguna actividad específica para ello.

8. En este proceso de puesta en práctica de estrategias y prácticas docentes más adecuadas para la inclusión del alumnado con necesidades en el lenguaje y la comunicación, ¿de qué manera crees que influyen las propias emociones de los docentes? Según tu experiencia profesional, ¿qué emociones has experimentado durante este proceso? ¿Cómo se te ocurre que podrías manejar estas emociones personales frente a los retos que aparecen en un aula inclusiva?

En mi caso me queda la duda de si las medidas que estoy adoptando hacia este tipo de alumnado son suficientes para llegar a satisfacer realmente sus necesidades, o si tendría que dedicarle más atención individualizada dentro del aula (que, dependiendo del grupo de alumnos y las demandas que presenten, no siempre es posible).

Experimento sentimientos de duda y me encuentro perdida. No sé qué tendría que hacer para manejar estas situaciones, imagino que hablar con otros docentes o si hay especialistas.

9. Al poner en práctica algunas de estas estrategias inclusivas, ¿qué tipo de cambios (sobre el comportamiento, rendimiento, autoestima...) has percibido en el alumnado con necesidades específicas del lenguaje y la comunicación?

Sobre todo he visto satisfacción cuando ven que son capaces de hacer las cosas bien, lo que les motiva además a seguir esforzándose. Sobre todo teniendo en cuenta que son alumnos que están dedicando bastante tiempo en casa al estudio, y que muchas veces eso no se ve reflejado en sus resultados académicos.

10. ¿Piensas que estas estrategias son efectivas y suficientes para la inclusión de este alumnado con necesidades del lenguaje y la comunicación en las aulas ordinarias, o se

necesita contar con otro tipo de apoyos (por ejemplo, la colaboración de otros profesionales)? ¿Qué otros apoyos o recursos consideras que serían necesarios?

Indudablemente creo que si se cuenta con más apoyos mejor va a ser la inclusión de este tipo de alumnado, como podría ser la presencia de profesorado de apoyo específico en el aula (en momentos puntuales) o materiales específicos de los que pueda disponer el profesorado.

11. Para finalizar, ¿cómo valoras tu formación para atender adecuadamente casos de alumnado con necesidades en el lenguaje y la comunicación? ¿Sobre qué aspectos te gustaría recibir más formación?

Yo no poseo una formación específica para atender al alumnado con necesidades en el lenguaje y la comunicación, pero desde el Departamento de Orientación se nos proporcionan pautas para poder atender a todo el alumnado con algún tipo de necesidad de apoyo educativo. No sabría decir sobre qué aspectos concretos necesito recibir más formación, así que diría que una formación básica general sobre el tratamiento de este tipo de alumnado.

Participante 6

LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EN EL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN: PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y SU IMPACTO EN LA SOCIALIZACIÓN Y EN LA EXPERIENCIA EMOCIONAL DEL PROFESIONAL

Género:

- Masculino
- Femenino
- Otro

Edad: 41 **Años de experiencia en la docencia:** 7

Nivel de estudios alcanzado:

- Diplomado/a
- Licenciado/a
- Graduado/a
- Máster/ Doctorado

Tipo de centro educativo en el que ejerce actualmente:

- Público Privado Concertado
- Medio rural Medio urbano
- Ordinario De atención preferente De educación especial

Nivel en el que imparte docencia:

- Educación Infantil (EI)
- Educación Primaria (EP)
- Educación Secundaria Obligatoria (ESO)

Puesto de trabajo actual:

- Tutor
- Especialista en Música
- Especialista en Educación Física
- Especialista en Lengua Extranjera (Inglés/Francés)
- Especialista en Pedagogía Terapéutica (PT)
- Especialista en Audición y Lenguaje (AL)
- Otros (especificar): Profesor física y química

1. En la actualidad, la inclusión es un reto que compete a diferentes ámbitos de la sociedad, en concreto, a la educación, buscando una escuela equitativa e inclusiva. ¿Cómo definirías la inclusión en el contexto educativo? Y para ti, ¿qué significa tener un aula inclusiva?

La inclusión es un término que pretende englobar todas las actividades que llevamos a cabo para que todos los alumnos alcancen unas competencias mínimas útiles para ellos y la sociedad. Para mí el tener un aula inclusiva es una capacidad más para trabajar de una manera más individualizada todas aquellas competencias que no podrían alcanzar en un aula ordinaria.

2. Existe un gran abanico de diversidades en las aulas, como son las necesidades relacionadas con el lenguaje y la comunicación, ¿qué entiendes por alumnado con necesidades en el lenguaje y la comunicación? En tu experiencia profesional, ¿con qué tipos de trastornos relacionados con estas necesidades has tenido que intervenir?

Un alumno con necesidades en el lenguaje y la comunicación engloba desde falta del conocimiento del idioma hasta trastornos como la dislexia o la disgrafía.

En mi puesto de trabajo la casuística que más se repite es sin lugar a dudas el desconocimiento del idioma, habitualmente por incorporación tardía desde países no hispanohablantes (Rumanía, Bulgaria, Marruecos, Congo, etc.).

3. ¿Serías capaz de identificar a alumnado con estas necesidades relacionadas con el lenguaje y la comunicación? ¿En qué signos o indicadores te fijarías?

Para aquellos alumnos que no hablan castellano resulta muy evidente ya que son incapaces de responder a ninguna interacción verbal. Pero sí que es verdad que existen muchos otros casos en los que el idioma no es el problema. En los casos más evidentes una simple conversación permite identificar palabras o expresiones que son malinterpretadas. Otros trastornos se pueden identificar mediante la repetición de una misma frase en distintos contextos, dando lugar a respuestas con significados muy divergentes.

4. ¿Qué retos o limitaciones crees que tiene el alumnado con necesidades en el lenguaje y la comunicación en su día a día dentro del aula ordinaria? ¿Cómo se manifiestan estas necesidades en su participación en las actividades académicas?

Me he encontrado con dos tipos de situaciones diferentes, los que desconocen el idioma pero hacen esfuerzos para alcanzar un nivel óptimo y los que tienen trastornos pero buscan superarlos, y un segundo grupo que tiene una evolución más errática y que tiene poca motivación para superar sus retos. Académicamente, y de manera muy general, en los primeros cursos de ESO hay momentos críticos para ellos que les van a marcar si van a progresar positivamente o por el contrario se sienten sobrepasados y deciden abandonar algunos aspectos educativos.

5. ¿Qué estrategias y prácticas utilizarías para asegurar la inclusión en las actividades y la participación activa del alumnado con algún tipo de necesidad específica en el lenguaje y la comunicación?

Depende de cada alumnado y de cada materia. Para elegir actividades me apoyo en el departamento de orientación del centro ya que ellas son expertas en la materia de los trastornos.

6. ¿Cómo crees que las estrategias y prácticas inclusivas pueden favorecer las interacciones sociales de este alumnado con necesidades específicas con sus iguales?

Algunas veces los alumnos no llegan a ser conscientes del trabajo que se realiza para que mejoren sus capacidades, y otras, las menos, llegan a generar cierto rechazo porque ven que estas técnicas como un elemento que les vuelve diferentes y minusválidos frente a sus iguales. Pero afortunadamente en la mayoría de los trabajos que realizan los alumnos se sienten contentos por el mero hecho de mejorar en su comprensión.

7. ¿De qué manera se te ocurre que se pueden moldear estas interacciones sociales para garantizar que este alumnado se sienta incluido y aceptado por sus iguales? ¿Conoces alguna práctica o actividad específica para ello?

Como ya he comentado, yo me apoyo en el trabajo y consejos que me aportan los equipos de orientación (Orientadora y PT).

- 8. En este proceso de puesta en práctica de estrategias y prácticas docentes más adecuadas para la inclusión del alumnado con necesidades en el lenguaje y la comunicación, ¿de qué manera crees que influyen las propias emociones de los docentes? Según tu experiencia profesional, ¿qué emociones has experimentado durante este proceso? ¿Cómo se te ocurre que podrías manejar estas emociones personales frente a los retos que aparecen en un aula inclusiva?**

Todos los compañeros del centro donde estoy ejerciendo ahora mismo intentamos mejorar al alumnado con necesidades, por lo que puedes hablar con ellos. Pero emocionalmente supone realizar varios informes por cada alumno, adaptaciones de actividades, adaptaciones de instrumentos de evaluación, comunicaciones con familias, lo que se traduce en un aumento significativo de la carga burocrática que debemos hacer en detrimento de nuestra propia preparación docente y consiguiente desgaste emocional.

- 9. Al poner en práctica algunas de estas estrategias inclusivas, ¿qué tipo de cambios (sobre el comportamiento, rendimiento, autoestima...) has percibido en el alumnado con necesidades específicas del lenguaje y la comunicación?**

En aquellos alumnos que han aprovechado todas estas estrategias, su rendimiento académico ha mejorado de manera significativa. ¿Qué porcentaje supone este tipo de alumnado frente al total que recibe apoyos? Debería buscar los datos.

- 10. ¿Piensas que estas estrategias son efectivas y suficientes para la inclusión de este alumnado con necesidades del lenguaje y la comunicación en las aulas ordinarias, o se necesita contar con otro tipo de apoyos (por ejemplo, la colaboración de otros profesionales)? ¿Qué otros apoyos o recursos consideras que serían necesarios?**

Yo soy un profesor con una preparación para una materia concreta, no soy un maestro con una mayor preparación para hacer frente a estas situaciones, por lo que sí que necesito el apoyo de profesionales especialistas en la materia. Nunca pondría a dar clases de FyQ a una maestra de infantil, y viceversa.

- 11. Para finalizar, ¿cómo valoras tu formación para atender adecuadamente casos de alumnado con necesidades en el lenguaje y la comunicación? ¿Sobre qué aspectos te gustaría recibir más formación?**

Yo soy profesor e hice el master de profesorado donde prácticamente no se hablaba nada de las necesidades en el lenguaje y la comunicación. Por lo tanto me siento como el simio que ponen a controlar una central nuclear, una persona no preparada para una tarea muy importante. Cualquier tipo de formación al respecto sería beneficiosa.

Tenemos formaciones constantemente, en el centro, de igualdad, de aplicaciones informáticas, existen formaciones de la DGA en donde te puedes apuntar a un gran número de cursos sobre muchas cosas, cursos que debes hacer fuera de tu horario laboral para mejorar tu actividad profesional. ¡Ojo!, que el objetivo final de muchos es llegar a las 100 h de formación en 6 años para cobrar los sexenios, no mejorar tus capacidades laborales. Al final, debemos ser buenos docentes sin tener tiempo para mejorar.

Participante 7

LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EN EL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN: PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y SU IMPACTO EN LA SOCIALIZACIÓN Y EN LA EXPERIENCIA EMOCIONAL DEL PROFESIONAL

Género:

- Masculino
- Femenino
- Otro

Edad: ____43____ **Años de experiencia en la docencia:** ____19____

Nivel de estudios alcanzado:

- Diplomado/a
- Licenciado/a
- Graduado/a
- Máster/ Doctorado

Tipo de centro educativo en el que ejerce actualmente:

- Público Privado Concertado
- Medio rural Medio urbano
- Ordinario De atención preferente De educación especial

Nivel en el que imparte docencia:

- Educación Infantil (EI)
- Educación Primaria (EP)
- Educación Secundaria Obligatoria (ESO)

Puesto de trabajo actual:

- Tutor
- Especialista en Música
- Especialista en Educación Física
- Especialista en Lengua Extranjera (Inglés/Francés)
- Especialista en Pedagogía Terapéutica (PT)
- Especialista en Audición y Lenguaje (AL)
- Otros (especificar): _____

1. En la actualidad, la inclusión es un reto que compete a diferentes ámbitos de la sociedad, en concreto, a la educación, buscando una escuela equitativa e inclusiva. ¿Cómo definirías la inclusión en el contexto educativo? Y para ti, ¿qué significa tener un aula inclusiva?

En educación la inclusión vendría a ser la igualdad de oportunidades de todos los niños y niñas ante el desarrollo integral de su personalidad. Un aula inclusiva es un aula que permite desarrollar las capacidades de cada alumno al máximo posible, es decir, permite una educación eficaz para todos y cada uno de los alumnos que acoge.

2. Existe un gran abanico de diversidades en las aulas, como son las necesidades relacionadas con el lenguaje y la comunicación, ¿qué entiendes por alumnado con necesidades en el lenguaje y la comunicación? En tu experiencia profesional, ¿con qué tipos de trastornos relacionados con estas necesidades has tenido que intervenir?

Alumnado con dificultades en el lenguaje y la comunicación son aquellos en los que el hecho educativo no puede realizarse de manera normalizada o estandarizada porque se vea afectado uno o varios de los 4 pilares de la misma: comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita o expresión escrita.

En mi trayectoria me he encontrado desde problemas específicos en la expresión oral, como afasia, disfemia, dislalias... Problemas específicos de la expresión escrita como disgrafía. Problemas más globales como dislexias. Y trastornos más complejos que engloban varios aspectos del lenguaje como TEL y TEA.

3. ¿Serías capaz de identificar a alumnado con estas necesidades relacionadas con el lenguaje y la comunicación? ¿En qué signos o indicadores te fijarías?

En algún caso, ha saltado la alarma siendo yo tutora o algunos otros venían ya con un diagnóstico o con un plan de apoyo preventivo. En cuanto un alumno o alumna no aprende de

manera normalizada y en coordinación con la familia se implementan medidas de apoyo y no funcionan, hace que se deba tomar acuerdos con el equipo docente y recurrir a apoyos específicos o ayuda de la orientadora del centro.

Los aspectos básicos en los que fijarnos serían si capta y comprende mensajes sencillos de manera oral, si emite y crea mensajes coherentes de manera oral, si es capaz de decodificar un mensaje escrito, comprender su significado y realizar inferencias sencillas o si es capaz de escribir y crear un mensaje escrito siguiendo unas reglas pautadas. Todo por supuesto, acorde a lo esperado por su edad.

4. ¿Qué retos o limitaciones crees que tiene el alumnado con necesidades en el lenguaje y la comunicación en su día a día dentro del aula ordinaria? ¿Cómo se manifiestan estas necesidades en su participación en las actividades académicas?

Dependiendo de la edad del alumno y del curso en el que esté, la necesidad puede generar mayor problemática. Por ejemplo, a partir de tercero de primaria, no sólo se "aprende lengua" sino que la lengua es un vehículo de aprendizaje de resto de áreas, con lo que los problemas de aprendizaje derivados del lenguaje y comunicación a partir de tercero requiere de un especial foco de atención y de unas medidas más ajustadas y precisas para que no se pierda en el resto de áreas. Además, de que estas dificultades tengan un impacto en su autoestima.

En la etapa de infantil, los problemas derivados del lenguaje tienen mayor impacto en lo social, y que las interacciones en el aula con los compañeros se ven mermadas.

En primer ciclo, aparecen las primeras percepción del "yo estudiante" y comienzan a hacerse una imagen de sí mismos en que sus logros escolares comienzan a tener peso. Así que pueden comenzar a mostrar mal comportamiento, apatía por la escuela...

5. ¿Qué estrategias y prácticas utilizarías para asegurar la inclusión en las actividades y la participación activa del alumnado con algún tipo de necesidad específica en el lenguaje y la comunicación?

Son muy diferentes dependiendo del tipo de dificultad. Pero a grandes rasgos asegurarme de que el aprendizaje del contenido que se presente plantea los 4 aspectos del lenguaje: CO, EO, CE y EE; que cada explicación hablada vaya apoyada de material visual; que los aprendizajes vayan acompañados de alguna actividad sensorial; mostrar especial afecto con el/los alumnos. Trasmitir confianza y asegurar espacio para el error sin sentimiento de culpa; estar documentada acerca de las posibilidades de cada alumnos y los recursos y materiales posibles

a utilizar; poder apoyarme de algún profesional al para el diseño/puesta en marcha de las actividades; tener coordinación con la familia.

6. ¿Cómo crees que las estrategias y prácticas inclusivas pueden favorecer las interacciones sociales de este alumnado con necesidades específicas con sus iguales?

Es complejo responder de manera genérica. Cada niño es un mundo. Sin embargo, dando oportunidad de aprender y ofrecer un abanico de actividades para el trabajo de un contenido a través de varios aspectos es positivo para todo el alumnado.

7. ¿De qué manera se te ocurre que se pueden moldear estas interacciones sociales para garantizar que este alumnado se sienta incluido y aceptado por sus iguales? ¿Conoces alguna práctica o actividad específica para ello?

Para mucho alumnado con dificultades en la comunicación, presentar habilidades sociales en clase de manera sistemática es una oportunidad maravillosa para ponerlas en práctica. Sistematizar asambleas o juntas de aula semanales da la oportunidad a todo el alumnado a expresarse y a sentirse miembro de la clase. Es decir, a crear sentimiento de pertenencia e importancia a todo el alumnado y por tanto, de crear lazos con los compañeros y sentirse partícipes de la realidad del aula. En estas juntas se pueden realizar desde debates, hasta dinámicas de grupo que creen cohesión, o toma de decisiones frente a problemáticas reales del alumnado.

8. En este proceso de puesta en práctica de estrategias y prácticas docentes más adecuadas para la inclusión del alumnado con necesidades en el lenguaje y la comunicación, ¿de qué manera crees que influyen las propias emociones de los docentes? Según tu experiencia profesional, ¿qué emociones has experimentado durante este proceso? ¿Cómo se te ocurre que podrías manejar estas emociones personales frente a los retos que aparecen en un aula inclusiva?

Las emociones de un docente son claves en el día a día de las clases. Somos humanos y son necesarias. Sin embargo, para modelar al alumnado, somos referentes y mostrarnos calmados, amables y firmes es vital para regular sus propias emociones.

Es muy complejo dejar en la puerta de aula nuestro cansancio, a veces hartazgo, otras veces miedo, o estrés, o prisa porque aprendan algo o impotencia porque no damos con la decisión adecuada... Pero su calma es nuestra calma. Y los niños se desregulan fácilmente ante un conflicto o una frustración. La emoción regula su aprendizaje y nosotros, somos su regulación.

9. Al poner en práctica algunas de estas estrategias inclusivas, ¿qué tipo de cambios (sobre el comportamiento, rendimiento, autoestima...) has percibido en el alumnado con necesidades específicas del lenguaje y la comunicación?

La educación es lenta. A veces el fruto del trabajo sistemático se ve unos años después. Cuando ves en el patio de recreo a alumnado que ha pasado por tu aula resolviendo conflictos de manera dialogada y calmada. Otra vez se ve a un alumno que se repite unas autoinstrucciones antes de acometer una actividad tipo que ha sido ensayada previamente. Otras veces se ve en forma de agradecimiento. Otras a través de una mejor acomodación al grupo, porque un niño o niña es más aceptado. U otras porque lleva un trimestre sin participar en las juntas de clase porque se dedica a pulular por la clase desconectado de ellas y un día se sienta y toma el turno de palabra...

10. ¿Piensas que estas estrategias son efectivas y suficientes para la inclusión de este alumnado con necesidades del lenguaje y la comunicación en las aulas ordinarias, o se necesita contar con otro tipo de apoyos (por ejemplo, la colaboración de otros profesionales)? ¿Qué otros apoyos o recursos consideras que serían necesarios?

Nunca se sabe a ciencia cierta qué medidas son las suficientes. Desde luego para una necesidad específica del lenguaje, una profesional AL acompañando a la tutora es la mejor medida posible. Porque el mejor recurso somos los docentes. Y tener a una persona velando por uno o varios niños con dificultades dentro del aula permite mejorar la respuesta educativa ajustando la a la necesidades del niño en particular. La carga ordinaria del docente es muy grande y descargar el gran peso de ajustarla a uno o varios alumnos en concreto, la acrecientan.

11. Para finalizar, ¿cómo valoras tu formación para atender adecuadamente casos de alumnado con necesidades en el lenguaje y la comunicación? ¿Sobre qué aspectos te gustaría recibir más formación?

Aunque algo de formación tengo, siento que no sé nada. Porque cada niño TEA, y cada niño TEL, y cada dislexia... Es diferente. Cada niño es un mundo, con una realidad diferente, con un contexto familiar distinto, con una capacidad cognitiva distinta, con una necesidad social y de movimiento diferente... No hay receta igual para dos niños. Así que la formación en materia de inclusión siempre aporta algo nuevo.

A pesar de esto. En mi caso, el mundo TEA es algo que llama mi atención y mi curiosidad y que me genera más inseguridad a la hora de abordar mi carrera docente.

Participante 8

LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EN EL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN: PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y SU IMPACTO EN LA SOCIALIZACIÓN Y EN LA EXPERIENCIA EMOCIONAL DEL PROFESIONAL

Género:

- Masculino
- Femenino
- Otro

Edad: ____56____ **Años de experiencia en la docencia:** _____30_____

Nivel de estudios alcanzado:

- Diplomado/a
- Licenciado/a
- Graduado/a
- Máster/ Doctorado

Tipo de centro educativo en el que ejerce actualmente:

- Público Privado Concertado
- Medio rural Medio urbano
- Ordinario De atención preferente De educación especial

Nivel en el que imparte docencia:

- Educación Infantil (EI)
- Educación Primaria (EP)
- Educación Secundaria Obligatoria (ESO)

Puesto de trabajo actual:

- Tutor
- Especialista en Música
- Especialista en Educación Física
- Especialista en Lengua Extranjera (Inglés/Francés)
- Especialista en Pedagogía Terapéutica (PT)
- Especialista en Audición y Lenguaje (AL)
- Otros (especificar): _____

- 1. En la actualidad, la inclusión es un reto que compete a diferentes ámbitos de la sociedad, en concreto, a la educación, buscando una escuela equitativa e inclusiva. ¿Cómo**

definirías la inclusión en el contexto educativo? Y para ti, ¿qué significa tener un aula inclusiva?

Creo que lo definiría como un proceso mediante el cual se garantiza que todo el alumnado tenga acceso a una educación.

Y un aula inclusiva para mí es un aula en la que todo el alumnado se sienta respetado y con un ambiente seguro dentro de la misma.

2. Existe un gran abanico de diversidades en las aulas, como son las necesidades relacionadas con el lenguaje y la comunicación, ¿qué entiendes por alumnado con necesidades en el lenguaje y la comunicación? En tu experiencia profesional, ¿con qué tipos de trastornos relacionados con estas necesidades has tenido que intervenir?

Que tengan dificultades para expresarse, lectura poco fluida, poco vocabulario, dificultades de comprensión lectora, poca fluidez hablando, omisión de palabras, etc.

Me he encontrado con alumnado con dificultades para expresarse y casos de dislexia.

3. ¿Serías capaz de identificar a alumnado con estas necesidades relacionadas con el lenguaje y la comunicación? ¿En qué signos o indicadores te fijarías?

Yo creo que sí pero con ayuda del equipo de orientación.

Me fijaría igual en cómo se expresan, su fluidez, su variedad de vocabulario, en la lectura, en las pausas que hace en la lectura, en la omisión de letras o palabras.

4. ¿Qué retos o limitaciones crees que tiene el alumnado con necesidades en el lenguaje y la comunicación en su día a día dentro del aula ordinaria? ¿Cómo se manifiestan estas necesidades en su participación en las actividades académicas?

Pienso que habitualmente se sienten más inseguros y nerviosos a la hora de hacer exposiciones orales y de leer en voz alta.

5. ¿Qué estrategias y prácticas utilizarías para asegurar la inclusión en las actividades y la participación activa del alumnado con algún tipo de necesidad específica en el lenguaje y la comunicación?

Yo utilizo sobre todo refuerzo positivo y tratar de hacerles sentirse seguros. También, adaptarles las pruebas y siempre con acompañamiento en casos que sea necesario para que puedan realizarlas lo mejor posible.

6. ¿Cómo crees que las estrategias y prácticas inclusivas pueden favorecer las interacciones sociales de este alumnado con necesidades específicas con sus iguales?

No lo sé. Supongo que algo sí que puede ayudar.

7. ¿De qué manera se te ocurre que se pueden moldear estas interacciones sociales para garantizar que este alumnado se sienta incluido y aceptado por sus iguales? ¿Conoces alguna práctica o actividad específica para ello?

No se alguna actividad específica, pero se intenta que se sientan bien entre sus iguales en todo lo posible, realizando por ejemplo tareas que pueda ser capaz de hacer, y teniendo en el aula un entorno seguro.

8. En este proceso de puesta en práctica de estrategias y prácticas docentes más adecuadas para la inclusión del alumnado con necesidades en el lenguaje y la comunicación, ¿de qué manera crees que influyen las propias emociones de los docentes? Según tu experiencia profesional, ¿qué emociones has experimentado durante este proceso? ¿Cómo se te ocurre que podrías manejar estas emociones personales frente a los retos que aparecen en un aula inclusiva?

Creo que sí que influyen. A veces sientes que no llegas a atenderle al 100%. Te encuentras saturado y angustiado en algunas ocasiones.

Hay que manejarlas como para el resto de cosas, controlando estos nervios que puedas tener.

9. Al poner en práctica algunas de estas estrategias inclusivas, ¿qué tipo de cambios (sobre el comportamiento, rendimiento, autoestima...) has percibido en el alumnado con necesidades específicas del lenguaje y la comunicación?

En mi opinión, suelen estar más tranquilos y sube su autoestima si se encuentran a gusto en el aula y con el profesorado.

10. ¿Piensas que estas estrategias son efectivas y suficientes para la inclusión de este alumnado con necesidades del lenguaje y la comunicación en las aulas ordinarias, o se necesita contar con otro tipo de apoyos (por ejemplo, la colaboración de otros profesionales)? ¿Qué otros apoyos o recursos consideras que serían necesarios?

Creo que se necesitarían muchos más apoyos.

En nuestro centro estamos siempre en contacto y con gran apoyo del equipo de orientación PT y AL.

11. Para finalizar, ¿cómo valoras tu formación para atender adecuadamente casos de alumnado con necesidades en el lenguaje y la comunicación? ¿Sobre qué aspectos te gustaría recibir más formación?

Como maestra hacemos lo que podemos con la formación que tenemos, que no es tan completa como debería. Cada vez hay más casos los cuales intentamos tratar de la mejor manera posible, muchas veces por nuestra cuenta, pero siempre hace falta más formación. Me gustaría recibir más formación sobre conflictos en el aula.

Participante 9

LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EN EL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN: PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y SU IMPACTO EN LA SOCIALIZACIÓN Y EN LA EXPERIENCIA EMOCIONAL DEL PROFESIONAL

Género:

- Masculino
- Femenino
- Otro

Edad: ____46____ **Años de experiencia en la docencia:** ____20____

Nivel de estudios alcanzado:

- Diplomado/a
- Licenciado/a
- Graduado/a
- Máster/ Doctorado

Tipo de centro educativo en el que ejerce actualmente:

- Público Privado Concertado
- Medio rural Medio urbano
- Ordinario De atención preferente De educación especial

Nivel en el que imparte docencia:

- Educación Infantil (EI)
- Educación Primaria (EP)
- Educación Secundaria Obligatoria (ESO)

Puesto de trabajo actual:

- Tutor
- Especialista en Música

- Especialista en Educación Física
- Especialista en Lengua Extranjera (Inglés/Francés)
- Especialista en Pedagogía Terapéutica (PT)
- Especialista en Audición y Lenguaje (AL)
- Otros (especificar): _____

1. En la actualidad, la inclusión es un reto que compete a diferentes ámbitos de la sociedad, en concreto, a la educación, buscando una escuela equitativa e inclusiva. ¿Cómo definirías la inclusión en el contexto educativo? Y para ti, ¿qué significa tener un aula inclusiva?

La inclusión desde un contexto educativo sería el ser capaces de tener en cuenta las necesidades de cada uno de los alumnos y lograr que todos independientemente de sus características puedan participar y conseguir los logros planteados.

Tener un aula inclusiva para mí significa tener un aula en la que todos los alumnos y alumnas tengan las mismas oportunidades, puedan alcanzar las metas marcadas y en la que seamos capaces de dar respuesta a la diversidad de nuestro aula, a todos y cada uno de los alumnos, con sus diferentes niveles, ritmos...teniendo como camino la metodología que mejor se adapte a las necesidades de cada uno.

2. Existe un gran abanico de diversidades en las aulas, como son las necesidades relacionadas con el lenguaje y la comunicación, ¿qué entiendes por alumnado con necesidades en el lenguaje y la comunicación? En tu experiencia profesional, ¿con qué tipos de trastornos relacionados con estas necesidades has tenido que intervenir?

Son aquellos alumnos que presentan alguna dificultad tanto en la adquisición como en el uso del lenguaje, no hablan, hablan con frases muy cortas, no hay orden en su discurso, tiene dificultades de comprensión...

He tenido algún alumno con dificultades a la hora de evocar las palabras y alguno con dificultades o alteración en la entonación de su discurso.

3. ¿Serías capaz de identificar a alumnado con estas necesidades relacionadas con el lenguaje y la comunicación? ¿En qué signos o indicadores te fijarías?

Pienso que sí. En su pronunciación, en su discurso, en el vocabulario que usa, en la construcción de frases, en su comprensión, en las relaciones sociales, en si hay un gran desfase con el momento comunicativo en que debería de estar.... Todo ello suponiendo que sea un alumno con habla.

4. ¿Qué retos o limitaciones crees que tiene el alumnado con necesidades en el lenguaje y la comunicación en su día a día dentro del aula ordinaria? ¿Cómo se manifiestan estas necesidades en su participación en las actividades académicas?

El principal reto es de hacerse entender y el de poder comprender él, el poder relacionarse con sus compañeros...

Suelen estar más dispersos, les cuesta más conectar y sobre todo les cuesta más el lanzarse a participar de manera espontánea.

5. ¿Qué estrategias y prácticas utilizarías para asegurar la inclusión en las actividades y la participación activa del alumnado con algún tipo de necesidad específica en el lenguaje y la comunicación?

Animarles a participar, siempre desde el respeto a sus posibilidades, dándoles de la confianza de que pueden “fallar”, de que no pasa nada de que lo intentamos y eso es lo importante. Yo personalmente nunca les digo que no entiendo lo que dicen, siempre les digo que no les he escuchado bien o que estoy un poco sorda, y que la responsabilidad caiga sobre mí y no tengan ellos esa presión añadida.

6. ¿Cómo crees que las estrategias y prácticas inclusivas pueden favorecer las interacciones sociales de este alumnado con necesidades específicas con sus iguales?

La inclusión es fundamental pero una inclusión bien llevada supervisada, cuidada y sobre todo acompañada por los profesionales que realmente sepan hacer de la inclusión una realidad. En este caso, ayudaría a que este alumnado realmente se sienta parte del grupo, igual que sus compañeros.

7. ¿De qué manera se te ocurre que se pueden moldear estas interacciones sociales para garantizar que este alumnado se sienta incluido y aceptado por sus iguales? ¿Conoces alguna práctica o actividad específica para ello?

Todos tenemos que tener claro que todos y cada uno somos diferentes y a nivel de infantil que es lo que yo manejo esta inclusión social es muy fácil pues todavía no tienen ningún prejuicio y se tratan como lo que son iguales, respetando las diferencias individuales de cada uno. Pero desconozco actividades específicas.

8. En este proceso de puesta en práctica de estrategias y prácticas docentes más adecuadas para la inclusión del alumnado con necesidades en el lenguaje y la comunicación, ¿de qué manera crees que influyen las propias emociones de los docentes? Segundo tu

experiencia profesional, ¿qué emociones has experimentado durante este proceso? ¿Cómo se te ocurre que podrías manejar estas emociones personales frente a los retos que aparecen en un aula inclusiva?

Teniendo en cuenta que somos espejo y referente para los alumnos, creo que nuestras emociones y expectativas hacia ellos influyen mucho en nuestros alumnos.

Muchas veces de impotencia por no poder/saber hacer más por ayudar a estos alumnos. Creo que con formación adecuada y continua se pueden disminuir estas emociones negativas ya que, así estás más preparada.

9. Al poner en práctica algunas de estas estrategias inclusivas, ¿qué tipo de cambios (sobre el comportamiento, rendimiento, autoestima...) has percibido en el alumnado con necesidades específicas del lenguaje y la comunicación?

Está claro que si nuestras expectativas son altas y confiamos que ellos pueden lograrlo o que pueden avanzar y mejorar, ellos van a sentir esa confianza y van a perder el miedo al “error” y a ser capaces, por lo menos, de intentarlo. Hay que darles la oportunidad siempre y que se sientan capaces por pequeños que sean los logros.

10. ¿Piensas que estas estrategias son efectivas y suficientes para la inclusión de este alumnado con necesidades del lenguaje y la comunicación en las aulas ordinarias, o se necesita contar con otro tipo de apoyos (por ejemplo, la colaboración de otros profesionales)? ¿Qué otros apoyos o recursos consideras que serían necesarios?

Son necesarios claro, pero harían falta más. La participación, apoyo y coordinación con personal especializado es fundamental y decisiva para poder lograr una inclusión real. El apoyo de una profesora de audición y lenguaje y el apoyo de una profesora de pedagogía terapéutica. También contar con auxiliares de conversación si es necesario o de educación especial sería lo ideal.

11. Para finalizar, ¿cómo valoras tu formación para atender adecuadamente casos de alumnado con necesidades en el lenguaje y la comunicación? ¿Sobre qué aspectos te gustaría recibir más formación?

La considero totalmente insuficiente. Sobre una detección precoz de estos casos así como de intervención con los mismos.

Participante 10

LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EN EL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN: PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y SU IMPACTO EN LA SOCIALIZACIÓN Y EN LA EXPERIENCIA EMOCIONAL DEL PROFESIONAL

Género:

- Masculino
- Femenino
- Otro

Edad: 25 **Años de experiencia en la docencia:** 1

Nivel de estudios alcanzado:

- Diplomado/a
- Licenciado/a
- Graduado/a
- Máster/ Doctorado

Tipo de centro educativo en el que ejerce actualmente:

- Público Privado Concertado
- Medio rural Medio urbano
- Ordinario De atención preferente De educación especial

Nivel en el que imparte docencia:

- Educación Infantil (EI)
- Educación Primaria (EP)
- Educación Secundaria Obligatoria (ESO)

Puesto de trabajo actual:

- Tutor
- Especialista en Música
- Especialista en Educación Física
- Especialista en Lengua Extranjera (Inglés/Francés)
- Especialista en Pedagogía Terapéutica (PT)
- Especialista en Audición y Lenguaje (AL)
- Otros (especificar): _____

- 1. En la actualidad, la inclusión es un reto que compete a diferentes ámbitos de la sociedad, en concreto, a la educación, buscando una escuela equitativa e inclusiva. ¿Cómo**

definirías la inclusión en el contexto educativo? Y para ti, ¿qué significa tener un aula inclusiva?

En el contexto educativo la inclusión se refiere a las oportunidades que debemos dar a todos los niños y niñas de convivir en un mismo espacio y obtener la misma educación independientemente de las diferentes características que pueda tener cada uno de ellos.

Para mí un aula inclusiva es aquella en la que encontramos niños y niñas que presentan diferentes características ya sean cognitivas, culturales, emocionales, etc. Y gracias a los maestros tutores y especialistas y las actuaciones que se realizan con cada uno de los alumnos/as dependiendo de sus necesidades, todos lleguen a alcanzar los mismos aprendizajes.

2. Existe un gran abanico de diversidades en las aulas, como son las necesidades relacionadas con el lenguaje y la comunicación, ¿qué entiendes por alumnado con necesidades en el lenguaje y la comunicación? En tu experiencia profesional, ¿con qué tipos de trastornos relacionados con estas necesidades has tenido que intervenir?

Entiendo que las necesidades en el lenguaje y la comunicación son aquellos impedimentos que se puede encontrar un niño/a a la hora de utilizar el lenguaje haciendo que la comunicación sea nula o dificultándola. Desde mi experiencia he podido encontrarme con problemas en la comunicación por desconocimiento del idioma, por un retraso en el aprendizaje (falta de reconocimiento de las letras o fonemas) o por dificultad al articular algún fonema como la /r/.

3. ¿Serías capaz de identificar a alumnado con estas necesidades relacionadas con el lenguaje y la comunicación? ¿En qué signos o indicadores te fijarías?

Diría que sí que los podría identificar. En el aula se trabaja mucho la comunicación oral se realizan interacciones continuas con los alumnos, se hacen mucha preguntas para asegurar la comprensión de los contenidos. También se exponen de manera oral muchas actividades de las que se realizan en clase o en casa. Además realizamos lectura diaria de manera individual y en grupo donde se pueden identificar diferentes dificultades.

Me fijaría en el ritmo, la fluidez al hablar, la buena pronunciación y articulación, la buena estructuración de las frases desde las más sencillas a las que puedan ser más complejas.

4. ¿Qué retos o limitaciones crees que tiene el alumnado con necesidades en el lenguaje y la comunicación en su día a día dentro del aula ordinaria? ¿Cómo se manifiestan estas necesidades en su participación en las actividades académicas?

La frustración que puede surgir al no conseguir comunicarse de manera fluida. Y que en circunstancias eviten la comunicación por el esfuerzo que puede suponerles o la vergüenza que puede haber surgido si esta dificultad no se ha gestionado bien anteriormente. Dependiendo del resto de alumnos pueden ser señalados por sus diferencias.

5. ¿Qué estrategias y prácticas utilizarías para asegurar la inclusión en las actividades y la participación activa del alumnado con algún tipo de necesidad específica en el lenguaje y la comunicación?

Se trabaja en grupos cooperativos, utilizando diferentes técnicas en las actividades. Estos grupos son previamente planificados para favorecer al alumnado con dificultades. A su vez se realizan las adaptaciones de material que sean necesarias para cada uno. Algunas de ellas son: situar un abecedario con mayúsculas y minúsculas y pictogramas en la mesa, simplificar los enunciados o las directrices a seguir así como la actividad a realizar.

6. ¿Cómo crees que las estrategias y prácticas inclusivas pueden favorecer las interacciones sociales de este alumnado con necesidades específicas con sus iguales?

Ayuda a que los alumnos no discriminen a nadie y todos se vean como iguales, siempre intentan comunicarse y jugar juntos ya que a esta edad es lo que más se busca.

7. ¿De qué manera se te ocurre que se pueden moldear estas interacciones sociales para garantizar que este alumnado se sienta incluido y aceptado por sus iguales? ¿Conoces alguna práctica o actividad específica para ello?

Potenciando las fortalezas de estos alumnos. Proponiendo actividades donde sean ellos los que puedan dirigir o tomar las riendas, en las que se sientan cómodos y no les supongan un gran esfuerzo. No conozco ninguna actividad específica para ello.

8. En este proceso de puesta en práctica de estrategias y prácticas docentes más adecuadas para la inclusión del alumnado con necesidades en el lenguaje y la comunicación, ¿de qué manera crees que influyen las propias emociones de los docentes? Según tu experiencia profesional, ¿qué emociones has experimentado durante este proceso? ¿Cómo se te ocurre que podrías manejar estas emociones personales frente a los retos que aparecen en un aula inclusiva?

La predisposición del docente es esencial, en ocasiones puede resultar agotador. Encontrarse en un aula con más de veinte alumnos, donde cada uno tiene un ritmo diferente de aprendizaje, adaptando las diferentes actividades y teniendo que prestar atención a todos ellos es un reto que nos encontramos día a día. Si los alumnos ven que confías en ellos, les animas y les haces creer que pueden conseguir lo que se propongan su rendimiento será mayor, del contrario no estarán motivados ante el aprendizaje.

Para gestionar estas emociones y que la situación no te supere es útil preparar con antelación las sesiones, los recursos y las actividades a realizar con cada uno de ellos.

9. Al poner en práctica algunas de estas estrategias inclusivas, ¿qué tipo de cambios (sobre el comportamiento, rendimiento, autoestima...) has percibido en el alumnado con necesidades específicas del lenguaje y la comunicación?

Como he mencionado antes el rendimiento, la autoestima y la motivación de un alumno que se siente cómodo e incluido en el aula aumentan notablemente. Es importante que se tengan en cuenta las emociones de los niños ya que a estas edades lo más importante es que no vean el aprendizaje, ir al colegio, hacer las tareas... como algo malo, sino todo lo contrario.

10. ¿Piensas que estas estrategias son efectivas y suficientes para la inclusión de este alumnado con necesidades del lenguaje y la comunicación en las aulas ordinarias, o se necesita contar con otro tipo de apoyos (por ejemplo, la colaboración de otros profesionales)? ¿Qué otros apoyos o recursos consideras que serían necesarios?

Más efectivo sería lograr que el alumno mejorase todo lo posible, para ello es necesario el apoyo de profesores especialistas y diferentes apoyos materiales dentro del aula. Además del trabajo que se pueda realizar desde casa.

11. Para finalizar, ¿cómo valoras tu formación para atender adecuadamente casos de alumnado con necesidades en el lenguaje y la comunicación? ¿Sobre qué aspectos te gustaría recibir más formación?

La formación es escasa, se deja al profesor responsable de organizar todo sin mucha ayuda de los especialistas. En ocasiones puede ser que las actuaciones que se llevan a cabo no sean las más adecuadas. Creo que haría falta aprender a realizar un trabajo conjunto entre todos los profesionales que intervienen con el niño para ir todos en una misma dirección y poder compartir toda la información, tanto avances como dificultades, así como técnicas o formas de trabajar que pueden funcionar mejor con ese niño. Los especialistas tienen la oportunidad

de trabajar de una manera más individualizada y sería de mucha ayuda obtener un apoyo por su parte.

Participante 11

LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EN EL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN: PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y SU IMPACTO EN LA SOCIALIZACIÓN Y EN LA EXPERIENCIA EMOCIONAL DEL PROFESIONAL

Género:

- Masculino
- Femenino
- Otro

Edad: 31 **Años de experiencia en la docencia:** 6

Nivel de estudios alcanzado:

- Diplomado/a
- Licenciado/a
- Graduado/a
- Máster/ Doctorado

Tipo de centro educativo en el que ejerce actualmente:

- Público Privado Concertado
- Medio rural Medio urbano
- Ordinario De atención preferente De educación especial

Nivel en el que imparte docencia:

- Educación Infantil (EI)
- Educación Primaria (EP)
- Educación Secundaria Obligatoria (ESO)

Puesto de trabajo actual:

- Tutor
- Especialista en Música
- Especialista en Educación Física
- Especialista en Lengua Extranjera (Inglés/Francés)
- Especialista en Pedagogía Terapéutica (PT)
- Especialista en Audición y Lenguaje (AL)
- Otros (especificar): _____

1. En la actualidad, la inclusión es un reto que compete a diferentes ámbitos de la sociedad, en concreto, a la educación, buscando una escuela equitativa e inclusiva. ¿Cómo definirías la inclusión en el contexto educativo? Y para ti, ¿qué significa tener un aula inclusiva?

La inclusión es un modo, una forma de actuar, de proceder, de atender, de vivir en la escuela para dar respuesta a la diversidad y que implica a todos los órganos y personas que la formamos (familias, docentes, personal no docente, alumnado, etc.). Para mí, un aula inclusiva significa dar cabida a todos mis alumnos/as, respetando sus intereses, necesidades, dificultades, características, etc., ajustando mis prácticas a todos y cada uno de ellos y ellas.

2. Existe un gran abanico de diversidades en las aulas, como son las necesidades relacionadas con el lenguaje y la comunicación, ¿qué entiendes por alumnado con necesidades en el lenguaje y la comunicación? En tu experiencia profesional, ¿con qué tipos de trastornos relacionados con estas necesidades has tenido que intervenir?

Aquel alumnado que muestra dificultades en la expresión y la comprensión del lenguaje, en el aumento de vocabulario, en la pronunciación, también pueden presentar dificultades a la hora de utilizar diferentes formas de comunicación en contextos funcionales o significativos, o en la capacidad de comunicarse de manera eficaz con otras personas. Estas necesidades, también les pueden afectar a otras áreas, ya que todo tiene relación con el lenguaje, es decir, pueden tener dificultades también a la hora de socializar y relacionarse, a la hora de comprender un mensaje e interpretarlo, etc. Me he encontrado con casos de Retraso del lenguaje, mutismo selectivo y TEA.

3. ¿Serías capaz de identificar a alumnado con estas necesidades relacionadas con el lenguaje y la comunicación? ¿En qué signos o indicadores te fijarías?

Sí, en la cantidad de vocabulario que tiene, en cómo expresa sus necesidades e intereses, en cómo se comunica con sus iguales o con el adulto, en la pronunciación, en la coherencia de su discurso, en si muestra interés por repetir, por señalar, por intentar decir algo, de qué forma lo hace, si utiliza palabras o solo gestos, etc. En si es capaz de hacer frases sencillas o no, etc. También influye mucho el nivel y la edad del alumno/a.

4. ¿Qué retos o limitaciones crees que tiene el alumnado con necesidades en el lenguaje y la comunicación en su día a día dentro del aula ordinaria? ¿Cómo se manifiestan estas necesidades en su participación en las actividades académicas?

Muestran dificultades a la hora de comprender las tareas, de relacionarse con sus iguales, de expresar sus necesidades e intereses, de intervenir en el aula para dar sus opiniones, etc.

Las manifestaciones pueden ser variadas: desconexión porque no entienden lo que se está diciendo, conductas poco apropiadas por el aburrimiento que esto les produce, buscar otras formas de comunicación para expresar sus necesidades como morder, pegar, llorar..., baja autoestima, etc.

5. ¿Qué estrategias y prácticas utilizarías para asegurar la inclusión en las actividades y la participación activa del alumnado con algún tipo de necesidad específica en el lenguaje y la comunicación?

Utilizar gestos, SAACS (Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación), utilizar apoyos visuales, juegos de interacción social para involucrarles y hacerles más partícipes de la vida en grupo, escoger algún amigo o amiga del aula que pueda hacer de ayudante, metodologías activas que no supongan una tarea tan dirigida por el adulto sino que sea el niño también quien pueda hacer, el aprendizaje cooperativo, los desdobles para poder atender mejor, etc.

6. ¿Cómo crees que las estrategias y prácticas inclusivas pueden favorecer las interacciones sociales de este alumnado con necesidades específicas con sus iguales?

Primero porque si tienes un aula inclusiva ya se genera otro clima donde no se observan tanto las diferencias y donde se da más cabida a los puntos fuertes de cada niño/a, a todas sus formas de aprender (visual, corporal, artística, emocional, musical, etc.), además suelen tener el papel importante los niños y niñas, se favorece la ayuda mutua y por tanto ya con eso ya se favorece la interacción social, ya que no haces diferencias y no segregas a los niños y niñas.

7. ¿De qué manera se te ocurre que se pueden moldear estas interacciones sociales para garantizar que este alumnado se sienta incluido y aceptado por sus iguales? ¿Conoces alguna práctica o actividad específica para ello?

Haciendo rincones de trabajo por equipos, talleres internivelares donde se junten mayores y pequeños y puedan ayudarse y aprender unos de otros, el alumno ayudante, haciendo patios de recreo dinámicos que ayuden a dinamizar estos momentos y puedan interaccionar entre ellos, etc.

8. En este proceso de puesta en práctica de estrategias y prácticas docentes más adecuadas para la inclusión del alumnado con necesidades en el lenguaje y la comunicación, ¿de

qué manera crees que influyen las propias emociones de los docentes? Según tu experiencia profesional, ¿qué emociones has experimentado durante este proceso? ¿Cómo se te ocurre que podrías manejar estas emociones personales frente a los retos que aparecen en un aula inclusiva?

Pueden influir mucho, porque al final lo que sentimos los docentes acabas transmitiéndolo al alumnado, al igual que la confianza que tengas en el/ella y en sus capacidades.

Durante estas situaciones me he podido sentir de muchas formas, algunas mejores como confiada, pensando que gracias a nuestra labor va a tener muchas más oportunidades, en ocasiones con emociones no tan positivas como sentirme desbordada, poco acompañada, formación insuficiente, sola en el camino, etc.

Desde mi punto de vista, no es tanto reto el hacer un aula inclusiva sino el tener recursos suficientes para poder llevarlo a cabo. Muchas veces una maestra en el aula para 20 alumnos de 3 años no es suficiente para llevar a cabo según que dinámicas y qué actuaciones y sobre todo para atenderles de la mejor forma. Además obviamente también se pueden mejorar ayudándonos entre compañeros, pidiendo consejo, formándose, etc.

9. Al poner en práctica algunas de estas estrategias inclusivas, ¿qué tipo de cambios (sobre el comportamiento, rendimiento, autoestima...) has percibido en el alumnado con necesidades específicas del lenguaje y la comunicación?

Cambios positivos como un aumento de su autoestima, más presencia en el aula, mayor afecto también hacia las figuras de referencia en la escuela, mayor interacción social, mejor rendimiento, comportamiento, etc.

10. ¿Piensas que estas estrategias son efectivas y suficientes para la inclusión de este alumnado con necesidades del lenguaje y la comunicación en las aulas ordinarias, o se necesita contar con otro tipo de apoyos (por ejemplo, la colaboración de otros profesionales)? ¿Qué otros apoyos o recursos consideras que serían necesarios?

Creo que es necesario también otro tipo de apoyos como logopedas externos, atención temprana, etc. Ellos al final tienen una carrera o una formación específica en este tipo de necesidades y la coordinación con ellos para implementar mejores prácticas en el aula es super necesaria. Además también son muy necesarias las figuras de PT y AL de los centros que ojalá pudiésemos contar con más para poder estar dos personas en el aula y atenderles mejor.

11. Para finalizar, ¿cómo valoras tu formación para atender adecuadamente casos de alumnado con necesidades en el lenguaje y la comunicación? ¿Sobre qué aspectos te gustaría recibir más formación?

Bien pero todavía necesito mucha más formación, sobre todo en SAACS, en cómo valorar al alumno para saber cuándo es el mejor momento de introducirlos y de qué manera (con imágenes reales, pictogramas...) como irlos añadiendo poco a poco. En eso es en lo que me veo más perdida al igual que el uso de comunicadores digitales como Asterics Grid en lugar de la forma tradicional que se hacía anteriormente.

Participante 12

LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EN EL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN: PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y SU IMPACTO EN LA SOCIALIZACIÓN Y EN LA EXPERIENCIA EMOCIONAL DEL PROFESIONAL

Género:

- Masculino
- Femenino
- Otro

Edad: 27 **Años de experiencia en la docencia:** 4

Nivel de estudios alcanzado:

- Diplomado/a
- Licenciado/a
- Graduado/a
- Máster/ Doctorado

Tipo de centro educativo en el que ejerce actualmente:

- Público Privado Concertado
- Medio rural Medio urbano
- Ordinario De atención preferente De educación especial

Nivel en el que imparte docencia:

- Educación Infantil (EI)
- Educación Primaria (EP)
- Educación Secundaria Obligatoria (ESO)

Puesto de trabajo actual:

- Tutor

- Especialista en Música
- Especialista en Educación Física
- Especialista en Lengua Extranjera (Inglés/Francés)
- Especialista en Pedagogía Terapéutica (PT)
- Especialista en Audición y Lenguaje (AL)
- Otros (especificar): _____

1. En la actualidad, la inclusión es un reto que compete a diferentes ámbitos de la sociedad, en concreto, a la educación, buscando una escuela equitativa e inclusiva. ¿Cómo definirías la inclusión en el contexto educativo? Y para ti, ¿qué significa tener un aula inclusiva?

Inclusión en el contexto educativo para mí es como un proceso que busca que todos los alumnos puedan participar en este contexto. Pero busca una participación real, es decir, que no solo están incluidos en el aula sino que ellos pueden participar en todas las actividades y proyectos y programas que se desarrollan en este. Y para ello es necesario por recursos educativos, es decir, tanto recursos personales como materiales. En los recursos materiales estarían los auxiliares de educación especial, PT, AL o cualquier recursos que necesite, pues si necesitan por ejemplo la ONCE, si necesitan de ASPACE, que venga un fisio..., pues recursos reales. Y por otro lado estarían los recursos materiales que tienen que ver con el mobiliario, con sillas adaptadas, con sistemas de comunicación, pulsadores, aparatos de frecuencia modulada, etc.

Para mí un aula inclusiva es un aula donde no solo se pone el foco en las necesidades, sino en que participen todos los alumnos. Es decir, un aula para que sea un aula inclusiva funcione se necesita cooperar con la tutora de referencia, se necesitan actividades multinivel, programar teniendo en cuenta a todas y todos los alumnos y a todas las necesidades que hay en el aula.

2. Existe un gran abanico de diversidades en las aulas, como son las necesidades relacionadas con el lenguaje y la comunicación, ¿qué entiendes por alumnado con necesidades en el lenguaje y la comunicación? En tu experiencia profesional, ¿con qué tipos de trastornos relacionados con estas necesidades has tenido que intervenir?

Actualmente en las aulas hay un número muy elevado de alumnos con necesidades o con dificultades en el ámbito de lenguaje y comunicación. Entre ellos podemos encontrar desde las dificultades más leves más graves. En las más leves estarían las dislalias o los trastornos fonológicos, que están afectados a lo fonético y fonológico. Luego habría también los

trastornos del lenguaje que antes se llamaba TEL, trastornos en la fluidez del habla como la tartamudez, también trastornos de la comunicación, como puede ser el TEA, parálisis cerebral y discapacidad auditiva que afectan al lenguaje, las dislexias que afectan a la lectoescritura, etc.

Habría otros síndromes, como el síndrome de Down y otros como el Angelmen, que afecta al lenguaje y comunicación debido a una discapacidad intelectual.

Dependiendo en que colegio estas atiendes a unas necesidades u otras. Por ejemplo, cuando estuve en los dos centros de educación especial, las necesidades eran más enfocadas a los sistemas de comunicación, y en estos casos había más niños con parálisis, pues parálisis de todo el cuerpo, parciales..., y los sistemas de comunicación se necesitaban ayudas técnicas como los pulsadores, sistemas de comunicación con la mirada y muchas ayudas técnicas. Y en nuestros centros de educación especial también había niños con TEA de un grado en el que estaban bastante afectados, y se trabajaban con el lenguaje natural asistido, con sistemas bimodales, etc. Y en colegios ordinarios pues se trabajaban mucho las dislexias y la articulación. Se trabajaba de forma semanal determinados fonemas, la discriminación auditiva de determinados fonemas, la articulación a través de los juegos y actividades lúdicas.

Y luego, en los centros preferentes TEA pues claro se trabaja con alumnado TEA, más enfocado a habilidades sociales y comunicativas.

3. ¿Serías capaz de identificar a alumnado con estas necesidades relacionadas con el lenguaje y la comunicación? ¿En qué signos o indicadores te fijarías?

Como maestras de audición y lenguaje sí que soy capaz de detectar esas dificultades porque una de nuestras funciones pues es la detección y prevención de necesidades a través de los programas de estimulación de lenguaje en infantil. Nuestra función es detectar lo antes posible cualquier dificultad o alteración en el desarrollo del lenguaje. Y también ayudamos a pasar pruebas junto a las orientadoras, pues pruebas screening o pruebas más estandarizadas para detectar pues ya sean dificultades de fonética, en la fonología, morfosintaxis, pragmática, habilidades sociales, etc.

Me fijaría en los diferentes componentes del lenguaje que ya he dicho. Por ejemplo, en la fonética, en como articula esos fonemas y si omite o realiza inversiones de fonemas, si tiene los formas correspondientes a su edad, la fluidez del habla, pues si hay determinados tartamudeos o balbuceos, etc. Luego, en la morfosintaxis, el número de palabras, la estructura de las palabras y si esas frases tienen determinantes, preposiciones, conjunciones, es decir, la

complejidad de esas frases y palabras. También el vocabulario correspondiente a su edad, si la semántica, es decir, el significado, si entiende esas palabras, si comprende las preguntas interrogativas. Si sabe utilizar el lenguaje en diferentes contextos, es decir, la pragmática, como pedir ayuda, saludar y si el lenguaje corresponde a la situación social.

También es muy importante fijarse en otros aspectos como la mirada, la atención o el lenguaje no verbal.

4. ¿Qué retos o limitaciones crees que tiene el alumnado con necesidades en el lenguaje y la comunicación en su día a día dentro del aula ordinaria? ¿Cómo se manifiestan estas necesidades en su participación en las actividades académicas?

Pues las limitaciones que tienen principalmente es la comprensión del entorno desde que llegan por la mañana, de no saber dónde colocar la chaqueta, no saber dónde sentarse, las normas del aula, comunicarse con los demás, comprender las tareas, comprender la rutina diaria..., comprender el entorno ya supone un esfuerzo para ellos por eso es muy importante la estructuración y las ayudas visuales. Y por otro lado claro, pues estarían las dificultades a nivel de expresión que ellos necesitan apoyos visuales o necesitan sistemas de comunicación para expresar como se sienten o si tienen ciertas necesidades.

Todas estas dificultades pues al final afectan a otros ámbitos que no son el de lenguaje y comunicación, como por ejemplo en las habilidades sociales y por lo tanto en diferentes entornos, como el recreo, el comedor, las actividades de educación física, etc.

Respecto a la segunda pregunta, al final, afecta en lo académico. Si no se realiza una adaptación en las actividades o en los controles no se va a poder evaluar realmente lo que comprende ese alumno, porque necesitan adaptaciones de acceso, imágenes, instrucciones directas. Entonces es un cúmulo de necesidades actuaciones específicas que hay que hacer por parte de los maestros y si no se hacen esas adaptaciones difícilmente vamos a poder ayudar o desarrollar el aprendizaje en esos niños.

5. ¿Qué estrategias y prácticas utilizarías para asegurar la inclusión en las actividades y la participación activa del alumnado con algún tipo de necesidad específica en el lenguaje y la comunicación?

En primer lugar, necesitan un espacio accesible y lo más facilitador posible. Por lo tanto ya estén en infantil o primaria se necesitan ayudas visuales que ayuden a estructurar el espacio. Por ejemplo, en infantil se utiliza la secuencia de pictogramas con las rutinas diarias, en primaria se utiliza unos carteles plastificados con las asignaturas y así se secuencia conforme

al horario. También tanto en infantil como en primaria utilizan pictogramas y una rutina para la asamblea del día, donde se pone el tiempo, se tachan los días y así se ayuda a temporalizar a los alumnos. Luego, en las perchas utilizan en infantil imágenes y en primaria los nombres y también pues hay ayudas en la mesa para los alumnos que lo requieran, como apoyos visuales de la secuencia numérica, y en algunos casos hemos puesto apoyos de articulemas de siembra estrellas para la articulación del abecedario o cualquier apoyo que necesiten.

También es muy importante utilizar infografías para el aula con las normas de clase, de forma muy visual, pues cómo tienen que ser el tono de voz, que hay que levantar la mano, etc. Un poco las normas sociales del aula y con imágenes.

Y aquellos alumnos que necesiten un plus de estrategias pues los maestros pueden llevar su llavero con pictogramas con el vocabulario esencial, pues como la tarjeta de ir al baño, del almuerzo, la tarjeta de saludar o necesidades básicas. Y ese alumno también puede tener un llavero con esas necesidades, y también puede haber un tablero de comunicación en soporte de papel que contenga verbos básicos, sustantivos básicos, con un código de color como el de Arasaac. Ya para niños que necesitan más ayuda, utilizar un sistema de comunicación más robusto como un Asterics Grid con la Tablet, o con algunos de pago como Eneso, Proloquo, etc.

Y luego es muy importante que, para mí, la distribución en grupos es decir que estén en grupos para que se ayudar de forma cooperativa entre todos y favorecer así la comunicación y las interacciones sociales.

6. ¿Cómo crees que las estrategias y prácticas inclusivas pueden favorecer las interacciones sociales de este alumnado con necesidades específicas con sus iguales?

Esta pregunta la voy a responder en base a las prácticas inclusivas que llevamos en el centro. Por un lado estarían las estaciones de aprendizaje, en las que se desarrollan diferentes actividades manipulativas, ya sean de matemáticas, de lengua de ciencias o de inglés y en cada estación hay un maestro (o en algunas no si no hay personas suficientes, pero estas son más fáciles y sencillas). En las actividades donde hay un maestro se hacen actividades multinivel y actividades manipulativas, lo que quiere decir que trabajan en el mismo contenido, por ejemplo pueden trabajar los ecosistemas pero cada uno a un nivel y adaptado con imágenes, pictogramas o adaptado al especie de escritura, o al nivel motriz. Y entonces de esta manera no excluimos al alumno cuando se está trabajando un contenido más difícil sino que estás trabajando el mismo contenido pero al nivel que puede y participando con los

demás compañeros, de manera que aceptan que cada uno tiene su nivel de dificultad y se pueden ayudar mutuamente entre ellos y aceptar por lo tanto la diferencia.

Y también se desarrollan los talleres educativos, que son talleres que van enfocados a desarrollar habilidades más artísticas y plásticas donde los alumnos con necesidades en la comunicación y lenguaje pueden participar igual que sus compañeros y además pueden trabajar diferentes habilidades sociales y ganar diferentes competencias. De otra manera no podrían realizar o acabar ciertas actividades y haciéndolo así mas competencial pueden tener un nivel de competencia muy alto. Por ejemplo, tenemos una niña con síndrome de Down que en el taller de cocina destaca por encima de otros compañeros e incluso le piden ayuda a ella, que en una actividad más normal de plástica pues no se conseguiría.

7. ¿De qué manera se te ocurre que se pueden moldear estas interacciones sociales para garantizar que este alumnado se sienta incluido y aceptado por sus iguales? ¿Conoces alguna práctica o actividad específica para ello?

Lo primero que tiene que haber para conseguir modelar estas interacciones sociales, tiene que haber una línea de centro clara, enfocada a conseguir esa inclusión ya que, es un proceso, y que haya espacios en el centro donde se pueda dar una formación tanto a los maestros como a otros agentes externos como a las familias o en nuestro caso a también se las damos, esa formación, a las monitoras del comedor. Una vez que todos los adultos que hay en el centro y trabajan con los alumnos saben qué línea se sigue en el centro y cómo se debe actuar en cuanto a las necesidades y atención a la diversidad, se desarrollan prácticas que fomentan pues ese modelado, como la docencia compartida, donde hay varios profesores en el aula, siendo uno el tutor y otro un especialista ya sea PT o AL, que va orientando y modelando conductas dentro de un contexto natural. Y luego también, el equipo de orientación se junta con los diferentes docentes para desarrollar también esas prácticas inclusivas. También cuando estamos en la docencia compartida lo que permiten también es modelar para nuestros compañeros docentes pero también modelar conductas con los iguales. Y luego, en nuestro centro están, que ya lo comenté, los talleres que permiten en un contexto natural habilidades sociales de forma más lúdica. Y entonces ahí es cuando aprovechamos para modelar con otros compañeros, pues mira ayúdame, ahora recoge esto, ahora que hagas esto. Y sobre todo en un contexto más natural. Y luego sí que tenemos en el aula TEA, taller de habilidades sociales, al que van niños que necesitan aprender ciertas habilidades sociales para su día a día, pues se trabajan así conductas más específicas que posteriormente siempre tienen una sesión dentro del aula donde se ponen en contexto, donde generalizan esas conductas.

8. En este proceso de puesta en práctica de estrategias y prácticas docentes más adecuadas para la inclusión del alumnado con necesidades en el lenguaje y la comunicación, ¿de qué manera crees que influyen las propias emociones de los docentes? Según tu experiencia profesional, ¿qué emociones has experimentado durante este proceso? ¿Cómo se te ocurre que podrías manejar estas emociones personales frente a los retos que aparecen en un aula inclusiva?

En cuanto a las emociones de los docentes, a veces en los centros que por así decirlo el proceso de la inclusión está en las etapas iniciales, es decir que se dan los apoyos fuera del aula, nunca dentro del aula o no hay formación de atención a la diversidad o de metodologías inclusivas se muestran bastante reacios a todo este tipo de prácticas y estrategias inclusivas, pero cuando ven que son efectivas y que llegan a los objetivos, que les ayuda sobre todo a los niños a conseguir objetivos y alcanzar aprendizajes, van teniendo una actitud más flexible y cada vez te dejan actuar más dentro del aula. Entonces por así decirlo, hace mucho el contexto, pues que la línea de trabajo del centro sea flexible y abierta a nuevas metodologías y propuestas. Y luego, que los docentes cada vez pues al tener más alumnos con necesidades año tras año, pues también tiene una mentalidad más abierta y flexible y te permiten realizar más intervenciones dentro del aula.

De tal manera que con todas estas metodologías inclusivas los docentes cada vez están más motivados por realizar actividades como estaciones de aprendizaje, actividades multinivel, buscar más información, por lo que hay más motivación para responder a estos alumnos. Solicitan más ayuda y orientación al equipo de atención a la diversidad, por lo que se muestra mayor implicación. Y luego ya no ven al alumno con necesidades como que es el alumno de la PT y la AL, sino que ven que forman parte de su grupo y pues eso es lo que al final es una satisfacción para ellos, de los tutores, de poder darle respuesta a estos niños.

Es decir, sí que influyen las emociones de los docentes. El docente pues que está más frustrado que rechaza cualquier ayuda dentro del aula y que no está abierta a incorporar ninguna metodología que la inclusión, pues al final que el que sale perdiendo es el alumnado con necesidades y también a nivel de grupo porque no aceptan esa diferencia y se produce una exclusión o segregación, y los recursos no son iguales para todos. Por eso, para gestionar estas emociones sobre todo las negativas, yo creo que lo mejor es la formación constante, y bueno abrirse a escuchar, en especial a las personas que de primeras tienen una formación específica para ello, que si hay comunicación y cooperación todo sale mucho mejor y cambia mucho la actitud con la que afrontas este reto de incluir a este alumnado en el aula.

9. Al poner en práctica algunas de estas estrategias inclusivas, ¿qué tipo de cambios (sobre el comportamiento, rendimiento, autoestima...) has percibido en el alumnado con necesidades específicas del lenguaje y la comunicación?

Todos los cambios que he visto es a nivel de autoestima en los niños porque realizan actividades igual que los compañeros y están participando igual que lo compañeros, por lo que se ven capaces de realizar las actividades aunque sean pues y aunque trabajen los ecosistemas por ejemplo en ciencias pero cada uno en un nivel, pero al final están trabajando la misma temática, el mismo contenido, pero con diferente grado de dificultad, por lo que se ven más capaces. En cambio, si no se llevan estas prácticas inclusivas, imaginaros que le ponemos un cuadernito o un libre de texto a uno y otros están haciendo un proyecto, pues al final el que esta con el cuadernito no va a querer, va a estar desmotivado y no va a querer hacer la actividad porque está viendo que los demás están haciendo un proyecto donde están creando unas maquetas, donde claro pues al final ellos lo notan también. También la motivación va ligada claro a las ganas de realizar la tarea. Están más motivados cuando se desarrollan estas prácticas y ellos tampoco se ven tan diferentes. Y luego a nivel de grupo, aceptan muchísimo la ayuda, la diferencia, normalizan las necesidades, pues que uno tenga altas capacidades, que otro tenga TDAH, otro autismo, y lo trabajan con total naturalidad.

10. ¿Piensas que estas estrategias son efectivas y suficientes para la inclusión de este alumnado con necesidades del lenguaje y la comunicación en las aulas ordinarias, o se necesita contar con otro tipo de apoyos (por ejemplo, la colaboración de otros profesionales)? ¿Qué otros apoyos o recursos consideras que serían necesarios?

Se necesitan un cúmulo de cosas para que todo funcione. No solo es la metodología que se lleve en las aulas ordinarias y en el colegio, sino que como he ido comentando, se necesita que todos los agentes del colegio estén formados. Pues por ejemplo, una cosa sería dar formación a las personas del comedor, formar a las personas de actividades extraescolares, abrir formaciones a las familias, que en nuestro caso en el colegio se ha hecho. Vinieron diferentes asociaciones a dar formación sobre lo que era la inclusión y se ha hecho diferentes entrevistas y formularios con las familias para ver en que entienden por inclusión y en qué grado o cómo valoran el grado de inclusión de los centros. Y luego muy importante son las familias, se necesitan una reuniones, colaborar con las familias semanalmente, incluso diariamente, darles información y feedback y ellos a nosotros también. Y hoy en concreto hemos tenido también reuniones con una asociación de Huesca donde acuden todos nuestros alumnos y en esa reunión estaba la terapeuta ocupacional, la psicóloga y la pedagoga, y con

ellas nos coordinamos una vez cada trimestre para garantizar que todas las medidas y prácticas inclusivas y actuaciones específicas que se están llevando a cabo con estos alumnos pues lleven fuera del centro y de forma coordinada con la familia. Y así también nos dan un feedback de lo que les funciona a ellos y también nos dan pautas ya que, son especialistas, por ejemplo la terapeuta ocupacional nos puede ayudar mucho en el caso de nuestros alumnos en la autorregulación y en la autonomía de los alumnos.

11. Para finalizar, ¿cómo valoras tu formación para atender adecuadamente casos de alumnado con necesidades en el lenguaje y la comunicación? ¿Sobre qué aspectos te gustaría recibir más formación?

Mi formación sobre todo ha ido enfocada a los sistemas de comunicación tecnológicos, es decir de alta tecnología. Bueno y a los sistemas de baja tecnología también. Los de alta tecnología me formé con la fábrica de palabras, con BJ adaptaciones y otras formadoras en un centro de educación especial en Pamplona ya que, en la mayoría de los alumnos se estaba implementando un sistema de alta tecnología y bueno y ahí se trabajan con diferentes tableros. Había tableros de Asterics Grid, que era bueno, pues los que han creado..., el sistema de comunicación que ha creado ARASAAC. Luego se trabaja con otros que eran empresas privadas como en Eneso verbo que es una empresa española y luego ya más internacional estaba Proloquo2go y Grid 3. Estos internacionales te permitían comunicarte con la mirada. Y luego, de baja tecnología, utilizábamos el sistema bimodal, sobre todo con niños con síndrome de Down. También utilizamos el sistema PECS, aunque yo no estoy muy de acuerdo con este sistema, porque se basa en diferentes fases y si no pasaban una fase no podían avanzar a la siguiente, y no se lograban los objetivos tanto como con otro sistema de alta tecnología.

Tanto en cuanto a sistemas de comunicación y ayudas técnicas diría que mi formación ha sido bastante completa. En cuanto al tema de lenguaje y comunicación y los diferentes trastornos también, porque trabajando en los centros me he podido formar de los diferentes alumnos con necesidades, sobre todo con los alumnos con autismo.

Y para mejorar yo necesitaría más formación en discapacidad auditiva y sobre todo formación en conducta, que al final pues todos los alumnos que tengan dificultades en lenguaje y comunicación, hay unos desencadenantes, que son situaciones más conflictivas y problemas de conducta.

Participante 13

LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EN EL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN: PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y SU IMPACTO EN LA SOCIALIZACIÓN Y EN LA EXPERIENCIA EMOCIONAL DEL PROFESIONAL

Género:

- Masculino
- Femenino
- Otro

Edad: 27 **Años de experiencia en la docencia:** 4

Nivel de estudios alcanzado:

- Diplomado/a
- Licenciado/a
- Graduado/a
- Máster/ Doctorado

Tipo de centro educativo en el que ejerce actualmente:

- Público Privado Concertado
- Medio rural Medio urbano
- Ordinario De atención preferente De educación especial

Nivel en el que imparte docencia:

- Educación Infantil (EI)
- Educación Primaria (EP)
- Educación Secundaria Obligatoria (ESO)

Puesto de trabajo actual:

- Tutor
- Especialista en Música
- Especialista en Educación Física
- Especialista en Lengua Extranjera (Inglés/Francés)
- Especialista en Pedagogía Terapéutica (PT)
- Especialista en Audición y Lenguaje (AL)
- Otros (especificar): _____

- 1. En la actualidad, la inclusión es un reto que compete a diferentes ámbitos de la sociedad, en concreto, a la educación, buscando una escuela equitativa e inclusiva. ¿Cómo definirías la inclusión en el contexto educativo? Y para ti, ¿qué significa tener un aula inclusiva?**

Yo creo que la inclusión ahora mismo es una utopía preciosa que ojalá se consiguiera, pero creo que es muy complicado por falta de recursos económicos o personales o de varios tipos, porque es algo muy bonito poder incluir a todo el mundo dentro del aula y que tengan su momento de estar en el aula y de todo, pero en realidad que en mi clase por ejemplo, somos 25 niños y estoy yo solo, no tengo casi apoyos, entonces con una persona que tuviera una discapacidad grave, sería muy complicado que yo pudiera atender a esa persona y a los otros 24 de manera adecuada.

Para mí un aula inclusiva es un aula en la que toda persona independientemente de sus capacidades puede ser atendida de la mejor manera posible, preocupándose por ella, individualizando su trabajo, haciendo que avance en su aprendizaje, atendiendo por supuesto de manera especial pues aquellas capacidades más diversas y más difíciles de tratar porque se salen más de la normalidad general en un aula, por ejemplo, personas con una discapacidad intelectual severa o una parálisis física que le impida hablar o moverse, o este tipo de discapacidades que no es lo normal dentro de un aula en un colegio ordinario.

2. Existe un gran abanico de diversidades en las aulas, como son las necesidades relacionadas con el lenguaje y la comunicación, ¿qué entiendes por alumnado con necesidades en el lenguaje y la comunicación? En tu experiencia profesional, ¿con qué tipos de trastornos relacionados con estas necesidades has tenido que intervenir?

Creo que ese tipo de discapacidad que se plantea ahí del lenguaje y la comunicación pues son personas que tienen, cómo explicarlo, menos habilidades comunicativas que el resto, no por una falta de entrenamiento, que también se ve afectado por supuesto, sino por una limitación pues en el desarrollo o en cualquier ámbito que haga eso, quiero decir con esto que por ejemplo, pues en mi experiencia personal yo he tenido personas con tartamudeo y la verdad que poco más a nivel de este tipo de discapacidades. No sé si entraría también, desconozco, personas que vienen de otro país y por tanto hay un momento de su vida en el que si tienen una limitación en la comunicación y en el lenguaje tanto con el profesor como con sus compañeros, como a la hora de realizar cualquier tipo de ejercicio en clase, entonces bueno cualquier tipo, pero el 90% de los ejercicios, entonces pues eso es lo que yo entendería. Por supuesto ahí entran en el grupo de todas las personas que además de tartamudeo pues tienen alguna limitación a la hora de hablar o de entender, auditivo, visual, etc. Pero no he tenido experiencia todavía de personas con esas características.

3. ¿Serías capaz de identificar a alumnado con estas necesidades relacionadas con el lenguaje y la comunicación? ¿En qué signos o indicadores te fijarías?

Yo creo que sí que sería capaz en la gran mayoría de casos, por supuesto seguro que hay algunos que no se note en grande nivel o sea que no hay un que no se note mucho. Entonces, tampoco soy experto de audición y lenguaje ni pedagogía terapéutica. Entonces bueno pues mi formación en eso es más escasa que una persona que se haya formado más en ello. Pues no sé, yo lo intentaría, a ver yo soy una persona que a nivel dando clase intenta recibir mucho feedback del alumnado, dar mucho feedback de las tareas que van haciendo, de cómo van progresando, entonces en ese momento que todo el mundo tienen por ejemplo por las mañanas para poder compartir como se sienten en voz alta delante de los compañeros podría identificar, comprensiones cuando tu estas explicándoles algo a ver si lo entienden, tanto de manera leída como oral. Entonces pues yo creo que más que pasando una prueba estandarizada por ejemplo, que sería quizás una buena vía para poder diagnosticar alguna cosa o predecir alguna cosa yo creo que en el trato real en clase, en esa comunicación que existen en mis clases durante todo el rato pues allí se podría detectar quizás fácilmente, no sé si en todos los casos por supuesto, pero quizás fácilmente porque yo sí que intento que ellos participen mucho, que colaboren, que entiendan, me fijo mucho y les intento preguntar y acercarme. Entiendo que una persona que tenga un estilo mucho más coercitivo y mucho más de clase magistral por así decirlo, donde solo habla el profesor y el alumnado hace, y no se acerca y no se preocupa, pues lo tendría más difícil. Pero bueno yo creo que lo tendría más sencillo.

4. ¿Qué retos o limitaciones crees que tiene el alumnado con necesidades en el lenguaje y la comunicación en su día a día dentro del aula ordinaria? ¿Cómo se manifiestan estas necesidades en su participación en las actividades académicas?

Yo creo que tiene una limitación bastante alta, sobre todo a nivel comprensivo, en mi experiencia es que aquellas personas que tienen una dificultad a nivel de expresarse reciben muchísimo más respeto, o sea reciben un gran respeto por parte de los compañeros en mi experiencia repito, y eso hace que al final participen y trabajen en las clases que yo he dado. Sí que es cierto que por otro lado las personas que tienen más dificultades a nivel comprensivo a mí se me hace, yo creo que tienen más limitaciones porque claro si no entiendes la actividad no puedes hacerla bien y eso te lleva a tener errores, a tener más inseguridades y a pesar de que utilices estrategias muchas veces necesitas poder acercarte y preguntar. Cuando además de esta persona con estas limitaciones tienes otras personas con

limitaciones distintas también pues es complicado poder acoger toda esa variedad en la misma clase, atendiendo también a aquellas personas que no tienen una limitación testeada por así decirlo, pero que aun así no lo comprende por otros motivos. Entonces yo creo que esas personas tienen mayores limitaciones para desde mi perspectiva.

Y para terminar, pues supongo que participaran menos, tendrán sobre todo menos seguridad en sí mismo a la hora de contestar porque hay mucho miedo al error. Ese miedo sí que lo suelo detectar en los chavales, miedo a equivocarse, a fallar delante del resto, ¿qué van a pensar? ¿Qué van a decir? Entonces también me parece complicado.

5. ¿Qué estrategias y prácticas utilizarías para asegurar la inclusión en las actividades y la participación activa del alumnado con algún tipo de necesidad específica en el lenguaje y la comunicación?

Bueno, la primera estrategia creo que es sencilla pero muy útil, es cuando coges un grupo de alumnos nuevo, tener comunicación directa con la persona que les ha llevado antes. Seguramente si es una persona capaz habrá detectado ya posibles dificultades que te pueden permitir a ti optar por distintas estrategias como por ejemplo organizar el aula de una manera determinada para aquellas personas que tiene esas dificultades puedan estar en un sitio adecuado, poder cambiar enunciados, destacar palabras, aumentar la letra de distintos escritos, poder adaptarles el material en esto. Luego creo también que sería muy positivo tener más profesores dentro del aula que pudieran ayudar a nivel auditivo, si no comprender algo en ese momento poder dar feedback, sentarse y estar cerca. Un apoyo vamos. Tener un apoyo inclusivo dentro del aula que permita pues que ese alumnado siga como el resto de los compañeros pero que luego se lo expliquen de manera más individualizada. Lo que tampoco se me han dado caso nunca de personas ciegas o sordas completamente por ejemplo, entonces entiendo que es más complicado o sería para mi mucho más complicado porque no tengo conocimiento para poder aplicar con ese tipo de personas. Pero bueno pues yo creo que eso adaptando materiales, aprendiendo a vocalizar bien, hablar de manera adecuada no haciendo discursos muy largos, sino consiguiendo que esos alumnos puedan seguir la clase pues a través de materiales adaptados, o eso se me ocurre así pensando ahora.

6. ¿Cómo crees que las estrategias y prácticas inclusivas pueden favorecer las interacciones sociales de este alumnado con necesidades específicas con sus iguales?

Yo creo que ayudaría mucho que al final el sentido de competencia es muy importante dentro de la motivación hacia algo, pero también es muy importante las relaciones sociales.

Entonces, cuando tu mejoras las relaciones sociales, ves que no hay dificultades con los compañeros, también aumenta tu motivación. Poder adaptar esos materiales para que la gente se sienta competente aumenta su motivación.

7. ¿De qué manera se te ocurre que se pueden moldear estas interacciones sociales para garantizar que este alumnado se sienta incluido y aceptado por sus iguales? ¿Conoces alguna práctica o actividad específica para ello?

Desde mi perspectiva, creo que hay que llevar estas cosas con naturalidad real y que existen en la sociedad y no pasa nada. Y hay que comunicarle a los compañeros también para que ellos lo entiendan y que hasta ellos mismos puedan expresar a sus compañeros sus limitaciones, como se sienten, conseguir que la gente conozca, porque cuando conoces algo lo puedes querer y por lo tanto empatiza si no conoces pues no. Educar a los compañeros también en ese respeto, que no es lástima sino es respeto por una persona que es como todos pero que tienen unas capacidades diferentes en ese caso. Esto puede permitir que luego en los recreos pues los propios compañeros adapten juegos para estar con esa persona o dentro de las interacciones sociales que tengan en cuenta que por ejemplo, si este compañero no me está escuchando o entendiendo igual se lo tengo que decir de otra manera o se lo tengo que dar por escrito. O al hacer este trabajo, igual esta persona no puede hacer esta parte de hablar delante del resto pero sí que puede presentar una diapositiva hablando en lengua de signos y que se lo traduzcan al resto, o escribiendo en la pizarra, o no sé, algo así.

8. En este proceso de puesta en práctica de estrategias y prácticas docentes más adecuadas para la inclusión del alumnado con necesidades en el lenguaje y la comunicación, ¿de qué manera crees que influyen las propias emociones de los docentes? Según tu experiencia profesional, ¿qué emociones has experimentado durante este proceso? ¿Cómo se te ocurre que podrías manejar estas emociones personales frente a los retos que aparecen en un aula inclusiva?

Yo creo que depende mucho del autoconocimiento y la autogestión emocional que tenga cada uno. Una persona que conoce sus limitaciones, sus capacidades y se conoce a sí mismo, va a tener una mejor gestión emocional hacia las personas y hacia sí mismo que una que no. Por ejemplo, una persona que tenga un buen conocimiento emocional de sí mismo y una buena capacidad de entender que puede llegar a un límite y que bueno pues se tiene que formar y aprender pero que esto no es cuestión de un día para otro, pues seguramente se frustrará menos al ver que ese alumno puede no conseguir ciertas cosas. Una persona que este fatal

emocionalmente pues quizás necesita un culpable de la cantidad de trabajo que hay que hacer como profesores, etc., y pues eso le limitara y le será más fácil que coja manía al alumno. Pero bueno, yo no he tenido casos graves sobre esto, pero lo que me he encontrado pienso que lo he sabido gestionar, creo que con bastante respeto y bueno, pues entendiendo que soy humano también que tengo que aprender y aprendo con ellos. Así entonces, tener alumnado de ese tipo también te enseñara mucho para poder ayudar al resto.

Yo me siento feliz cuando consigo ayudar al alumnado. Y creo que en el colegio donde trabajo yo se hace esas, cómo decirlo, pues reflexiones, y yo creo es mi mayor carencia porque a nivel idiomas bien, a nivel de estrategias de aula ordinaria bien, pero sí que es cierto que la atención a la diversidad es algo mucho más costoso para mí a nivel trabajo, implicación y sobre todo conocimiento de cómo poder ayudarles yo solo a la vez que gestione todo el aula. Porque si fuera especialista pues al final te dedicas a este tipo de personas más específicamente, tienes más recursos materiales y más experiencia. Pero cuando trabajas más como tutor y con el grupo general más que con especificidad de tipo de personas durante el resto del día pues claro es más complicado.

9. Al poner en práctica algunas de estas estrategias inclusivas, ¿qué tipo de cambios (sobre el comportamiento, rendimiento, autoestima...) has percibido en el alumnado con necesidades específicas del lenguaje y la comunicación?

No he tenido mucha experiencia en estos casos, pero como antes he comentado, pues ayuda en sus relaciones sociales, lo que ayuda también a aumentar su motivación y ganas de participar.

10. ¿Piensas que estas estrategias son efectivas y suficientes para la inclusión de este alumnado con necesidades del lenguaje y la comunicación en las aulas ordinarias, o se necesita contar con otro tipo de apoyos (por ejemplo, la colaboración de otros profesionales)? ¿Qué otros apoyos o recursos consideras que serían necesarios?

No sé, pienso que pueden ayudar pero es cierto que estando solo en un aula ordinaria con más de 20 alumnos, si hay alguno con unas necesidades muy severas es complicado que pueda estar atendido como se debe. Se necesitarían más apoyos y recursos materiales y el apoyo de las personas especialistas AL y PT.

11. Para finalizar, ¿cómo valoras tu formación para atender adecuadamente casos de alumnado con necesidades en el lenguaje y la comunicación? ¿Sobre qué aspectos te gustaría recibir más formación?

Pues reflexionando, yo creo que esto es mi mayor carencia, porque a nivel idiomas bien, a nivel de estrategias de aula ordinaria bien, pero sí que es cierto que la atención a la diversidad es algo mucho más costoso para mí a nivel trabajo, implicación y sobre todo conocimiento de cómo poder ayudarles yo solo a la vez que gestione todo el aula. Tengo algo de formación por la carrera y alguna que otra formación, pero es bastante escasa sobre este tema. Porque si fuera especialista pues al final te dedicas a este tipo de personas más específicamente, tienes más recursos materiales y más experiencia. Pero cuando trabajas más como tutor y con el grupo general más especificidad de tipo de personas durante el resto del día pues claro es más complicado.

Participante 14

LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EN EL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN: PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y SU IMPACTO EN LA SOCIALIZACIÓN Y EN LA EXPERIENCIA EMOCIONAL DEL PROFESIONAL

Género:

- Masculino
- Femenino
- Otro

Edad: ____52____ **Años de experiencia en la docencia:** ____24____

Nivel de estudios alcanzado:

- Diplomado/a
- Licenciado/a
- Graduado/a
- Máster/ Doctorado

Tipo de centro educativo en el que ejerce actualmente:

- Público Privado Concertado
- Medio rural Medio urbano
- Ordinario De atención preferente De educación especial

Nivel en el que imparte docencia:

- Educación Infantil (EI)
- Educación Primaria (EP)
- Educación Secundaria Obligatoria (ESO)

Puesto de trabajo actual:

Tutor

Especialista en Música

Especialista en Educación Física

Especialista en Lengua Extranjera (Inglés/Francés)

Especialista en Pedagogía Terapéutica (PT)

Especialista en Audición y Lenguaje (AL)

Otros (especificar): _____

1. En la actualidad, la inclusión es un reto que compete a diferentes ámbitos de la sociedad, en concreto, a la educación, buscando una escuela equitativa e inclusiva. ¿Cómo definirías la inclusión en el contexto educativo? Y para ti, ¿qué significa tener un aula inclusiva?

Valorar que todos los alumnos y alumnas tengan las mismas oportunidades y acceso al aprendizaje.

Tener un aula inclusiva sería tener las mismas igualdades de accesibilidad donde cada alumno/a se sienta escuchado, querido y valorado teniendo en cuenta sus capacidades.

2. Existe un gran abanico de diversidades en las aulas, como son las necesidades relacionadas con el lenguaje y la comunicación, ¿qué entiendes por alumnado con necesidades en el lenguaje y la comunicación? En tu experiencia profesional, ¿con qué tipos de trastornos relacionados con estas necesidades has tenido que intervenir?

Alumnado que tiene dificultades en la adquisición y uso del lenguaje (fluidez lectora y oral, vocabulario reducido, discurso limitado, limitación en la estructura gramatical...). Dificultades para comprender órdenes sencillas tanto escritas como orales.

A lo largo de mi trayectoria profesional he tenido que intervenir en todas estas que nombro, con la ayuda del equipo de orientación del colegio. En concreto, he trabajado con niños TEA, con dislexia y parálisis cerebral.

3. ¿Serías capaz de identificar a alumnado con estas necesidades relacionadas con el lenguaje y la comunicación? ¿En qué signos o indicadores te fijarías?

Creo que sí, al menos ver si puede tener alguna dificultad especial.

Me fijaría en ítems como: Baja comprensión en textos escritos y consignas orales, dificultad en la lectoescritura, dificultad en la segmentación de palabras, poca fluidez oral y lectora, vocabulario reducido, poca expresividad...

4. ¿Qué retos o limitaciones crees que tiene el alumnado con necesidades en el lenguaje y la comunicación en su día a día dentro del aula ordinaria? ¿Cómo se manifiestan estas necesidades en su participación en las actividades académicas?

Algunos podrán sufrir miedo a equivocarse, inseguridad, lo que en ocasiones si no se trabaja con el aula se manifiesta en una baja autoestima y poca participación al sentirse inseguros. También podrían tener cierto rechazo a ciertas tareas.

5. ¿Qué estrategias y prácticas utilizarías para asegurar la inclusión en las actividades y la participación activa del alumnado con algún tipo de necesidad específica en el lenguaje y la comunicación?

Lo que yo utilizo es el refuerzo y apoyo, atención individualizada, refuerzo positivo. También la adaptación a su ritmo de aprendizaje. El desdoblamiento o grupos flexibles si es posible. Y en general, las adaptaciones metodológicas y el refuerzo por parte de PT y Al.

6. ¿Cómo crees que las estrategias y prácticas inclusivas pueden favorecer las interacciones sociales de este alumnado con necesidades específicas con sus iguales?

Se combaten las desigualdades sociales y se intenta crear un alumnado comprometido ante la diversidad. Esto ayuda a que el alumnado con necesidades esté más incluido en el grupo.

7. ¿De qué manera se te ocurre que se pueden moldear estas interacciones sociales para garantizar que este alumnado se sienta incluido y aceptado por sus iguales? ¿Conoces alguna práctica o actividad específica para ello?

Fomentar la cooperación entre los alumnos y alumnas (trabajo cooperativo) con una participación activa y fomentando mucho el diálogo. Inculcar valores del respeto y ayuda, sensibilizando al alumnado mediante el juego. También, hay que intentar crear lazos de convivencia y establecer una relación de confianza entre colegio, familia y alumnado.

8. En este proceso de puesta en práctica de estrategias y prácticas docentes más adecuadas para la inclusión del alumnado con necesidades en el lenguaje y la comunicación, ¿de qué manera crees que influyen las propias emociones de los docentes? Según tu experiencia profesional, ¿qué emociones has experimentado durante este proceso? ¿Cómo se te ocurre que podrías manejar estas emociones personales frente a los retos que aparecen en un aula inclusiva?

Existen emociones diversas, alegría y satisfacción cuando ves que tu alumno/a avanza dentro de sus posibilidades, trabaja con alegría y no muestra rechazo, se siente seguro. Inquietud cuando crees que no puedes llegar a todo, al tener mucho más alumnado en el aula.

Estar siempre respaldado y apoyado por el equipo de orientación es fundamental.

9. Al poner en práctica algunas de estas estrategias inclusivas, ¿qué tipo de cambios (sobre el comportamiento, rendimiento, autoestima...) has percibido en el alumnado con necesidades específicas del lenguaje y la comunicación?

Los cambios siempre son positivos. Coge confianza y seguridad en sí mismos, afrontando las tareas sin miedo a no poderlas realizar. Hay más participación dentro del aula y se refuerza su autoestima.

10. ¿Piensas que estas estrategias son efectivas y suficientes para la inclusión de este alumnado con necesidades del lenguaje y la comunicación en las aulas ordinarias, o se necesita contar con otro tipo de apoyos (por ejemplo, la colaboración de otros profesionales)? ¿Qué otros apoyos o recursos consideras que serían necesarios?

Creo que son necesarias y fundamentales las ayudas dentro del aula por los especialistas, aunque no siempre son suficientes para que sean totalmente efectivas.

11. Para finalizar, ¿cómo valoras tu formación para atender adecuadamente casos de alumnado con necesidades en el lenguaje y la comunicación? ¿Sobre qué aspectos te gustaría recibir más formación?

Personalmente pienso que mi formación es sobre todo por la experiencia trabajando con alumnado diverso y por las orientaciones recibidas por los especialistas, pero aun así es insuficiente. Creo que es fundamental una formación constante para intentar que los alumnos y alumnas con estas necesidades estén siempre integrados y emocionalmente bien

Me gustaría recibir más información sobre la detección y prevención, y trabajar la educación emocional.