



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Trabajo fin de máster

Propuesta de intervención para la
inclusión de alumnos con necesidades
educativas especiales en el aula de
inglés de tercero de la educación
secundaria obligatoria: metodología
cooperativa y educación en valores

Presentado por: Maitane Goikoetxandia Aizpurua
Línea de investigación: Propuesta teórica
Director/a: Mercedes Querol Julián

Ciudad: Pamplona
Fecha: 10 de julio de 2015

RESUMEN

La presente propuesta de intervención pretende ofrecer al profesorado proyectos prácticos para fomentar la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en el aula de inglés. Durante las pasadas décadas, se ha impulsado un modelo de escuela, denominada escuela inclusiva, que defiende el derecho de todos los alumnos a recibir una educación de calidad en el centro ordinario. La diversidad existente en el aula exige, por tanto, al profesorado tener una formación y flexibilidad elevadas para poder atender a todo tipo de alumnos en el mismo entorno. Sin embargo, estos frecuentemente carecen de los recursos adecuados o se sienten inseguros ante las exigencias que requiere la atención de un alumnado muy diverso. Este trabajo pretende ser una ayuda para los docentes de modo que les sea posible hacer realidad el concepto de escuela inclusiva. Para ello, se ha diseñado un proyecto basado en una metodología cooperativa y educación en valores para alumnos de tercero de educación secundaria obligatoria. Se considera que dicha metodología es la más idónea para fomentar la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en el aula, crear vínculos afectivos entre estudiantes e inculcar una educación rica en valores. El aula de inglés, además, por el componente cultural de dicha asignatura, se posiciona como el lugar adecuado para inculcar valores que respeten las diferencias culturales, religiosas, raciales e incluso de capacidades. Es el lugar adecuado para crear un aula inclusiva para todos.

Palabras clave: escuela inclusiva, necesidades educativas especiales, aprendizaje cooperativo, educación en valores, aprendizaje de lengua extranjera.

ABSTRACT

The aim of this work is to provide English teachers with practical projects so as to promote the inclusion of students with special needs in the class. Over the past decades, a new school model has been spread, known as inclusive school, which defends the right of all students to receive quality education in ordinary schools. Teachers have to be highly trained in order to offer a suitable response to the diversity in class, trying to be able to deal with all types of students adequately. Nevertheless, they do not often have appropriate resources for that purpose or they feel unsure after being aware of the high demands of such a variety of students. This work wants to be a practical guide to teachers so that the idea of the inclusive school can take place. For that reason, a project based on a cooperative methodology and values education has been designed for a group of third grade. It is considered that methodology to be the most suitable to promote the inclusion of students with special needs, to create bonds of friendship among students and to instill an enriching values education. Furthermore, English classes, due to the cultural elements of the subject, are regarded as the appropriate place to teach respect towards cultural, religious, ethnic and even capacity differences. It is the most suitable place to create an inclusive classroom for everybody.

Key words: inclusive school, special needs, cooperative learning, values education, foreign language learning

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN	3
1.1	JUSTIFICACIÓN	3
1.2	OBJETIVOS	4
1.3	DESCRIPCIÓN DE LOS APARTADOS	4
2.	MARCO TEÓRICO	5
2.1	DE UNA ESCUELA SEGREGADORA A UNA ESCUELA INCLUSIVA.....	5
2.2	ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO (ACNEAE)	9
2.2.1	Alumnado con discapacidad sensorial.....	10
2.2.2	Alumnado con discapacidad física	12
2.2.3	Alumnado con discapacidad psíquica	13
2.2.4	Alumnado con trastornos graves de conducta: déficit de atención e hiperactividad	15
2.2.5	Alumnado con trastornos generalizados del desarrollo: síndrome asperger	16
2.2.6	Alumnado con trastornos graves del lenguaje y la comunicación: Disfasia	18
2.2.7	Alumnado con altas capacidades intelectuales	19
2.2.8	Alumnado con incorporación tardía al sistema educativo español	21
2.3	ORGANIZACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA.....	23
2.3.1	Metodología cooperativa	24
2.3.2	Educación en valores	28
3.	PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	29
3.1	ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN EDUCATIVA	29
3.2	OBJETIVOS	29
3.3	METODOLOGÍA.....	30
3.4	PLANIFICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES.....	31
3.5	SESIONES.....	32
3.5.1	Literature: Sesión 1 y Sesión 2	32
3.5.2	Gastronomy: Sesión 1 y Sesión 2	35
3.6	RECURSOS.....	38
3.7	EVALUACIÓN PREVISTA.....	40
3.7.1	Evaluación del aprendizaje	41
3.7.2	Evaluación de la propuesta	42

3.8 RESULTADOS ESPERADOS	43
4. DISCUSIÓN	43
5. CONCLUSIONES	45
6. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA	46
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47
ANEXOS	51
ANEXO I. LITERATURE QUIZ.	51
ANEXO II. COMPREHENSION TASK	54
ANEXO III. GASTRONOMY QUIZ.	57
ANEXO IV. COMPREHENSION TASK.	58
ANEXO V. BE A CHEF FOR A DAY	59

1. INTRODUCCIÓN

1.1 JUSTIFICACIÓN

Son muchos los retos a los que se enfrenta la escuela hoy en día pero quizás uno de sus objetivos prioritarios sea el de “transformar al aula ordinaria de modo que amplíe sus capacidades para dar respuesta a las necesidades de todos los alumnos” (Ainscow, 2012). Se aboga, por tanto, por una escuela inclusiva donde se proporcione una educación de calidad para todos sus alumnos y alumnas¹ por igual y se combatan actitudes discriminatorias (UNESCO, 1994).

Así, es común que hoy en día los docentes se encuentren en aulas donde hay que atender a un alumnado muy diverso y particular que requiere de una atención y seguimiento muy personalizados en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Sin embargo, y pese a los numerosos estudios e investigaciones en el campo, el profesorado, en su mayoría, se encuentra desorientado y no sabe cómo afrontar una situación tal, donde además hay alumnos con necesidades educativas especiales que necesitan una mayor atención. Es necesario mencionar que uno de los principales requisitos para conseguir que todos los alumnos tengan éxito en la escuela es la actitud de los docentes (Fernández y Darretxe, 2011). Pero la actitud no lo es todo y se requiere de una formación e interés constantes con el fin de ofrecer una educación de calidad a todos los integrantes de una clase.

Si añadimos a esta diversidad en el aula la dificultad que supone aprender una lengua extranjera el reto es todavía mayor. Por un lado, el aprendizaje de una lengua extranjera se complica según el aprendiz va avanzando hacia su edad adulta; por otro lado, la imposibilidad de aprender dicha lengua a través de técnicas memorísticas sitúa a esta asignatura en un difícil reto para los estudiantes.

Por todo ello, este trabajo pretende ser una ayuda y guía práctica para los docentes en su función de atender las necesidades de todos sus alumnos y, en especial, de aquellos con mayores dificultades de aprendizajes en la asignatura de inglés. Se tratará de identificar qué dificultades de aprendizajes reúnen dichos alumnos y, teniendo en cuenta la particularidad de cada uno, se intentarán aunar características comunes para, a partir de ellas, establecer métodos de trabajo cuyo fin último sea conseguir el éxito de todos los estudiantes en la clase de lengua inglesa.

¹ En adelante, con el fin de facilitar la lectura, se usará el genérico masculino.

1.2 OBJETIVOS

El objetivo general del presente trabajo consiste en diseñar una propuesta de intervención para la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en el aula de inglés de tercero de educación secundaria obligatoria, mediante el trabajo cooperativo y la educación en valores. Para dar respuesta a este objetivo general se diseñan los objetivos específicos que se mencionan a continuación.

- Analizar el concepto de escuela inclusiva y qué supone para la labor docente en el aula.
- Conocer la clasificación de las diferentes necesidades educativas y aunar las características comunes para fomentar la inclusión de todos los alumnos en el aula ordinaria.
- Analizar las características propias de la metodología cooperativa como medio para favorecer la inclusión y participación de todos los estudiantes en el aula de inglés.
- Conocer la importancia de la educación en valores como medio para fomentar de inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales.

1.3 DESCRIPCIÓN DE LOS APARTADOS

El presente trabajo contiene dos apartados generales. En primer lugar, se presenta el marco teórico, donde se realiza una revisión de la evolución del concepto de *escuela inclusiva*. Por otro lado, atendiendo a la actual legislación educativa española, se revisan las diferentes necesidades educativas especiales y su efecto en el aula de inglés. Para cerrar este apartado, se analizan los estudios relacionados con la metodología cooperativa y la educación en valores, y se reflexiona acerca de la importancia de los mismos en el aula de inglés como medio para favorecer la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en la misma.

En el segundo apartado, se presenta una propuesta de intervención diseñada para favorecer la inclusión de dos alumnos con necesidades educativas especiales en un aula de inglés de tercero de educación secundaria obligatoria. En esta sección, se analizan con detalle la organización de las actividades, los objetivos propuestos, los recursos necesarios, la metodología utilizada y la evaluación prevista. Por la imposibilidad de la puesta en marcha del proyecto diseñado, se cierra este apartado con la descripción de los resultados esperados tras la futura aplicación de la propuesta en el aula de inglés.

Para finalizar el presente trabajo, se realiza una discusión donde se analiza la conexión entre el marco teórico y la propuesta práctica diseñada. Seguidamente, se incluyen las conclusiones del trabajo así como las limitaciones y prospectiva del mismo.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 DE UNA ESCUELA SEGREGADORA A UNA ESCUELA INCLUSIVA

Escuela inclusiva resulta un término relativamente extendido en el ámbito educativo hoy en día. Muchos autores han defendido en las últimas décadas la escuela inclusiva como medio para eliminar la exclusión social como consecuencia de la diversidad de raza, género, clase social, etnia, religión o capacidad (Ainscow, 2012). Una escuela inclusiva es, por tanto, aquella institución donde se atiende la diversidad y se promueve la igualdad de oportunidades para todos; ambos aspectos forman parte de su eje básico de actuación (Escarbajal et al., 2012).

Para entender los orígenes de la reivindicación de una escuela inclusiva es necesario remontarse tiempo atrás donde la segregación de alumnos era el fundamento de la práctica educativa. Hasta los años sesenta, los sistemas educativos estaban diseñados para identificar a aquellos alumnos que no tenían la capacidad para cumplir con los objetivos establecidos y separarlos del resto, quienes eran considerados “normales” y aceptados en el seno de la institución educativa (Grañeras et al., 1997). Como consecuencia, se formaban grupos homogéneos en la escuela ordinaria atendiendo paralelamente a aquellos alumnos considerados “anormales” en escuelas de educación especial. La institución educativa ordinaria mantenía, por tanto, un modelo predeterminado e inamovible dirigido a un grupo de estudiantes homogéneo. La psicología clínica tuvo un papel muy destacado en el ámbito pedagógico en esta etapa, ya que los test psicométricos fueron el modelo de evaluación utilizado para situar a los estudiantes en nivel u otro, facilitando así el proceso de enseñanza – aprendizaje en las aulas homogéneas y aumentando considerablemente la creación de centros especiales para atender a aquellos alumnos que la escuela ordinaria no tenía capacidad para acoger (De León, 2008).

A partir de los años 60, se inicia una reivindicación en favor de los derechos de las personas con alguna minusvalía, pidiendo las mismas condiciones que se ofrecen al resto de ciudadanos en torno al tratamiento, educación y adiestramiento para el desarrollo óptimo de los mismos (Grañeras et al., 1997). Se reivindicó la integración de estos alumnos con necesidades especiales en la institución ordinaria, donde podrían recibir la misma educación de calidad que sus iguales. El informe Warnock, presentado al Parlamento Británico por el Comité de Encuesta creado en 1978, contribuyó a este cambio ideológico – conceptual presentando una propuesta coherente en torno a las “necesidades educativas especiales” (González, 2001). El comité fue creado para analizar la situación de alumnos con necesidades especiales en escuelas de Inglaterra, Gales y Escocia y, de esta forma, “analizar las prestaciones educativas en favor de niños y jóvenes con deficiencias físicas y mentales” (Warnock, 1987, p.45). Su impacto no sólo originó cambios legislativos en Inglaterra

sino que supuso el origen de nuevas leyes educativas en numerosos países donde el eje central de las mismas fue la normalización.

El concepto de normalización hace referencia al hecho de que los alumnos con necesidades educativas especiales adquieran las pautas necesarias para llevar una vida lo más cercana posible a aquella habitual en la sociedad (Grañeras et al., 1997). Este concepto surge, por tanto, a consecuencia de dicha reivindicación por la igualdad de derechos entre alumnos “normales” y “deficientes” (Grañeras et al., 1997). En España, el cambio legislativo también notó la influencia de dicha reivindicación. La ley de 1982 de integración social de los minusválidos promovió la normalización de la educación de alumnos con necesidades. De esta forma, se estableció que la educación especial se desarrollaría en centros ordinarios y que, sólo en casos extremos, esta se llevaría a cabo en centros especiales. Se estaba fomentando, por tanto, el reconocimiento social del derecho a la educación en centros ordinarios para alumnos con deficiencias físicas y mentales.

En 1985, el Real Decreto de ordenación de la Educación Especial dio un paso al frente señalando la necesidad de que los centros ordinarios dieran respuesta efectiva a los alumnos con necesidades especiales, de modo que se contemplara una integración real de los mismos en la institución escolar ordinaria. Así, se fomentaron cuatro principios fundamentales que debían estar presentes en la educación de dichas personas. Por un lado, el principio de normalización implicaba que los alumnos con necesidades especiales formaran parte, en la medida de lo posible, de los sistemas ordinarios. El principio de integración escolar se concretaba tras la aplicación del principio anterior en el ámbito educativo. Según el principio de sectorización, los servicios se debían adecuar a las necesidades de cada persona y ello implicaba la reorganización de los mismos. Finalmente, el principio de individualización requería que cada sujeto recibiera una educación oportuna en cada momento de su vida. Esta ley defendió, por tanto, la necesidad de adaptación y flexibilidad de los centros ordinarios para acoger y dar respuesta a todos los alumnos, incluyendo aquellos con necesidades especiales.

La promulgación de estas leyes se debió, por tanto, a la realización del informe Warnock, el cual amplió el término de educación especial y rechazó la existencia de dos grupos diferentes de niños, los normales y los deficientes (Grañeras et al., 1997). Así, se comenzó a hablar de la integración de los hasta entonces alumnos con deficiencias en la escuela ordinaria en torno a tres formas principales: física, social y funcional. La integración física hace referencia a la existencia de aulas de educación especial dentro de la escuela ordinaria. La integración social tiene lugar cuando los alumnos de clases especiales realizan ciertas actividades con alumnos de clases ordinarias. Finalmente, la integración funcional se refiere a la participación parcial o completa de los alumnos con necesidades educativas especiales en las aulas normales. Los cambios legales propiciados por la realización de dicho informe para favorecer la integración supusieron importantes respaldos de

actuación (Marchesi y Martín, 1990). Sin embargo, tal y como afirman estos autores, la normativa no es suficiente para realizar modificaciones suficientes; la verdadera integración de alumnos con necesidades educativas es un objetivo que es necesario abordar a través de todas las perspectivas dentro de una sociedad comprometida con el esfuerzo que ello supone.

El sistema educativo se encuentra en estos momentos abogando no solo por una escuela integradora, sino por una escuela inclusiva. La frecuente aplicación de programas individualizadores fuera del aula suscitó una crítica al modelo integrador y motivó la revisión de este modelo por uno que abogara por la integración real de alumnos con necesidades educativas especiales dentro del aula ordinaria. Se defiende, por tanto, una escuela inclusiva que acoja a todos los alumnos para, desde una flexibilidad adquirida, pueda dar una respuesta educativa adecuada a cada uno de ellos. Según autores como Escarbajal et al. (2012), la finalidad de la escuela inclusiva es más amplia que la de la integración, ya que se pretende hacer realidad el derecho a una educación de calidad e igualitaria para todos los alumnos y, en especial, para aquellos en riesgo de exclusión. Por ello, el fin de la escuela inclusiva es ocuparse de todos sus alumnos por igual y procurar que todos logren el éxito partiendo de sus propias características singulares (Escarbajal et al., 2012). La escuela es, por ello, el lugar donde se debería resaltar la singularidad de los sujetos en contraposición a la exclusión y discriminación por la diferencia.

Este concepto de educación inclusiva tomó impulso tras la Conferencia de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994). Según Ainscow (2012), la declaración aprobada en dicha conferencia es uno de los documentos internacionales más importantes sobre educación especial. El documento, inspirado en los principios de la integración, reconoce la necesidad de defender una “escuela para todos” donde se incluya a todo tipo de alumnos, se reconozcan las diferencias, se respalde el aprendizaje y se responda a las necesidades de todo el mundo (UNESCO, 1994). Algunos de los principios sobre necesidades educativas especiales mencionadas en dicha declaración son de especial relevancia:

- Los niños deben ser aceptados en las escuelas independientemente de sus condiciones particulares. Los centros deberán desarrollar una práctica educativa centrada en el niño que pretenda garantizar el éxito del mismo. El reto de la escuela consiste, por tanto, en disminuir actitudes discriminatorias en favor de la creación de entornos integradores.
- Se entiende que las diferencias son naturales. Por ello, el aprendizaje deberá atender las particularidades de cada niño porque una pedagogía centrada en el alumno será el fundamento para la construcción de una sociedad donde se respeten la dignidad y las diferencias personales.
- La escuela se presenta como el lugar idóneo para la participación e integración social de alumnos con necesidades educativas especiales. Todos los niños deben pasar tiempo juntos,

en la medida de lo posible, olvidando las posibles dificultades y diferencias existentes entre ellos.

- Los niños con necesidades educativas especiales deberán ser acogidos en escuelas ordinarias, dejando su escolarización en centros especiales para casos extremos cuando el centro ordinario no pueda responder satisfactoriamente a dicha necesidad especial.

La escuela inclusiva se posiciona, por tanto, como el medio para fomentar relaciones sociales en el aula y acabar con la insolidaridad y discriminación (Escarbajal et al. 2012). Tomlinson (2001) menciona un concepto relacionado con la escuela inclusiva denominado *aula diversificada*. Según esta autora, el punto de partida que debe tomar el docente para la instrucción es el mismo punto en el que se hallan los alumnos en torno a intereses, niveles o capacidad. Defiende, por tanto, la misma idea que la escuela inclusiva: desde el aula, se debe dar respuesta personalizada a todos alumnos, en lugar de una instrucción estandarizada, de modo que se consiga lo mejor del alumno y así convertirlo en una persona competente a partir de un proceso de aprendizaje significativo.

El concepto de inclusión se introdujo por primera vez en la legislación española mediante la Ley Orgánica 2/2006 de Educación. Esta ley establece entre sus principios:

La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad. (p. 12)

Se entiende la inclusión, por tanto, como el principio fundamental para el éxito de una práctica educativa de calidad donde todos los alumnos tengan las mismas oportunidades educativas. Por otro lado, se fomenta la autonomía de los alumnos y una educación en valores que consiga superar actitudes discriminatorias. Se defiende una escuela flexible que sepa adaptarse a las particularidades de sus alumnos así como a los cambios que experimenta el entorno. Finalmente, presenta la cooperación y participación de todos los agentes educativos en la vida educativa como principio fundamental para el correcto desarrollo de los principios anteriormente mencionados. La Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa, la actual ley educativa vigente, mantiene los conceptos y principios de la educación inclusiva mencionados.

Tal y como se puede observar, a nivel legislativo y teórico la inclusión está presente pero no lo está al mismo nivel en el ámbito práctico. Pese a la existencia de una mayor sensibilización en torno a la acogida de todos los alumnos en una escuela inclusiva, los docentes carecen de la suficiente formación para atender a una diversidad que va en aumento (Aguilar, 1991). Además, a muchos docentes la incertidumbre de enfrentarse y saber manejar un aula diversificada los atemoriza e

impide que enseñen partiendo de las necesidades de sus alumnos (Tomlinson, 2001). Las aulas son, hoy en día, un micro – universo donde conviven alumnos con tantas peculiaridades como sujetos hay en el aula, además de alumnos con necesidades educativas especiales. Se necesita, por tanto, una exhaustiva revisión de las necesidades educativas más graves que requieren una mayor atención y seguimiento además de un análisis de aquellos elementos de aula que afectan a la práctica educativa y, por tanto, al éxito o fracaso de los alumnos.

2.2 ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO (ACNEAE)

El cambio de paradigma de escuela segregadora a escuela inclusiva ha supuesto una mayor atención desde todos los sectores a la diversidad. Es el momento en el cual la escuela debe asumir la heterogeneidad de sus agentes, la diversidad y la diferencia como una necesidad para la puesta en marcha de su práctica educativa, pese a no ser una tarea fácil (Fernández y Darretxe, 2011). De acuerdo con estas autoras, esta necesidad convierte a los docentes en sujetos comprometidos con la igualdad y la diversidad, apartando a la escuela del paradigma de la homogeneidad. El primer paso requiere, por tanto, ser conscientes de la diversidad que el docente se puede encontrar dentro del aula, no para realizar una clasificación inamovible del estudiante según sus deficiencias y dificultades sino con el fin de identificar la necesidad a tratar de modo que el alumno alcance el mayor éxito posible.

La Ley Orgánica 2/2006 de Educación incluyó la denominación de Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (en adelante ACNEAE) para referirse a todos aquellos estudiantes que precisen de ayuda específica a lo largo de su periodo de escolarización. Este amplio concepto de ACNEAE engloba, por su parte, al alumnado con Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE), al alumnado con altas capacidades intelectuales y al alumnado con integración tardía al sistema educativo español. En el presente trabajo se utilizará el término NEE para referirse de forma general a aquellos alumnos que precisan ayuda específica en el ámbito escolar. Con el objetivo de que los docentes dispongan de esta visión clara y global que presenta la legislación española acerca de los tipos de alumnos que pueden convivir dentro del aula, en el presente trabajo se incluye la revisión de algunas de estas necesidades educativas. Por tanto, se ha considerado oportuno analizar aquellos trastornos o discapacidades más graves, o comunes, presentes en la etapa de la educación secundaria. Sin que este análisis sea un medio para el encasillamiento del alumnado en función de su déficit, a continuación, en la Figura 1, se presenta la clasificación establecida en la Ley Orgánica 2/2006 de Educación y actualmente mantenida en la Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa y en la cual se basará el presente trabajo:

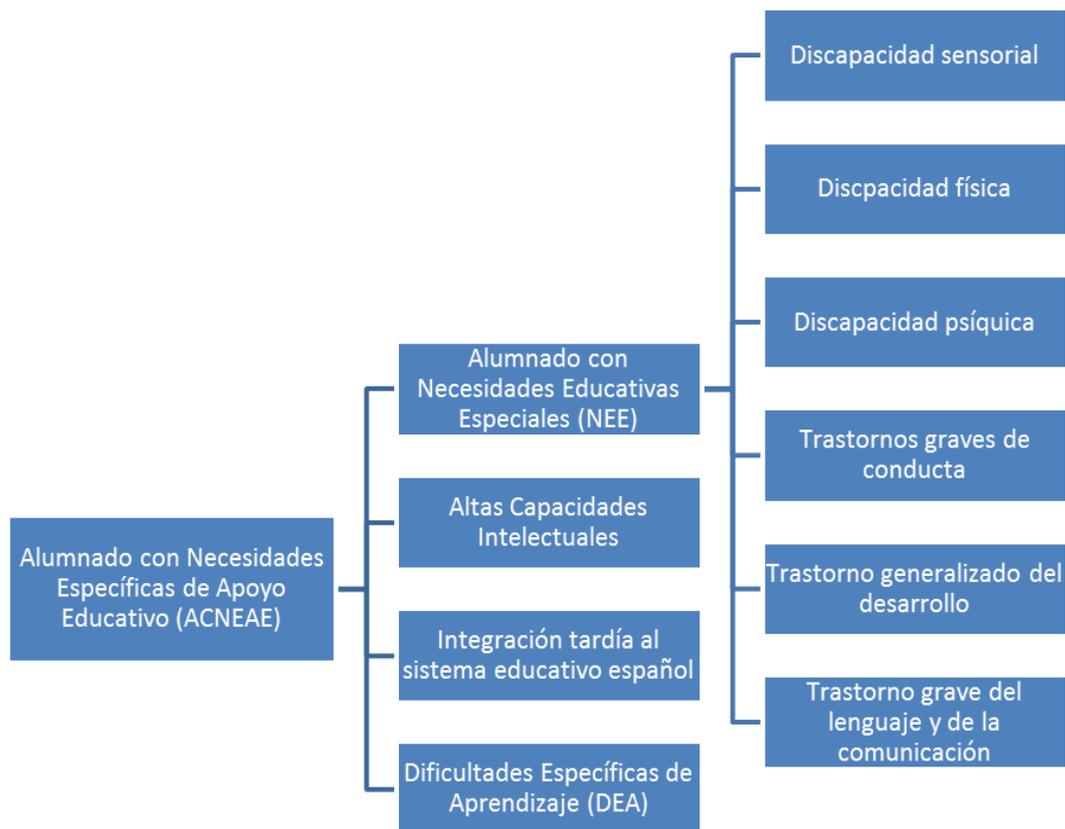


Figura1. Clasificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

2.2.1 Alumnado con discapacidad sensorial

Los alumnos con discapacidad sensorial presentan una deficiencia auditiva o visual (Luque y Luque-Rojas, 2013). A consecuencia de dicho déficit, estos alumnos tienen graves dificultades para el procesamiento de la información, la adquisición del lenguaje y el manejo de las relaciones personales. A continuación, se revisan las características de ambas discapacidades y cómo éstas afectan al desarrollo de la práctica educativa en el aula de lengua inglesa.

En función de la gravedad de la deficiencia visual del alumnado, se pueden establecer dos grupos: alumnos con ceguera y alumnos con baja visión (De Carlos et al., 1995). Es evidente que carecer del sentido de la vista afecta al desarrollo psicosocial del alumno puesto que carece de un sentido fundamental para el conocimiento del mundo exterior, controlar aquello que lo rodea y relacionarse con él. Será necesario tener en consideración que estos alumnos, debido a la falta o los escasos estímulos visuales, utilizan principalmente información táctil o auditiva para captar la información del contexto más cercano (Luque y Luque-Rojas, 2013). Además, pueden desarrollar una tendencia a la dispersión e hiperactividad debido a que las dificultades de percepción mencionadas y la lenta exploración que hacen de la realidad pueden derivar en un desinterés por aquello que los rodea (De Carlos et al., 1995).

Por ello, el asesoramiento del profesorado será fundamental en este punto. La respuesta educativa en estos casos deberá centrarse en el impulso de la autonomía del alumno así como en el entrenamiento del uso de diferentes aparatos ópticos (De Carlos et al., 1995). Se deberán proporcionar materiales específicos al alumnado que así lo requiera además de desarrollar la lectura y escritura del sistema Braille, cuando se considere oportuno. Por otro lado, de acuerdo con Luque y Luque-Parra (2013), se deberá hacer un mayor uso de situaciones comunicativas donde predomine la lengua hablada acompañada por unos estímulos verbales constantes por parte del profesor, de modo que se evite la pasividad de estos alumnos en la realización de las tareas escolares.

El alumno con discapacidad sensorial y, en especial, con déficit visual presenta una principal dificultad para su adecuada integración en el aula de lengua extranjera. El aprendizaje de una lengua extranjera consiste no únicamente en la adquisición del código lingüístico correspondiente sino también en la adquisición de un lenguaje no verbal que proporciona tanta información como el lenguaje verbal. El alumnado con déficit visual se encuentra muy limitado a la hora de adquirir matices comunicativos no verbales e incluso puede llegar a malinterpretar mensajes de tipo jocoso debido a la falta de ese estímulo visual (Solé, Quesada y Canals, 1998). Se deberán diseñar materiales específicos adaptados a las circunstancias de dichos alumnos en los cuales domine la lengua oral y se intente fomentar la autonomía personal.

Los alumnos con déficits auditivos, por su parte, representan un grupo muy heterogéneo que precisa de respuestas educativas muy diversas. Es necesario tener en cuenta una serie de aspectos, tales como la edad de comienzo del déficit auditivo, el grado de discapacidad o las causas que la provocan de modo que se pueda atender a esta necesidad de forma efectiva (De Carlos et al., 1995). Estos autores sugieren que el alumnado con déficits auditivos tiene un pensamiento más concreto vinculado a la percepción directa y poca capacidad de abstracción, debido posiblemente a que el sistema educativo ha primado la lengua oral por encima de la escrita. Sin embargo, otros autores como Luque y Luque-Parra (2013) mencionan que el pensamiento de un alumno con discapacidad auditiva rendirá de manera similar a aquel de un alumno exento de este déficit si la planificación del proceso educativo proporciona las herramientas necesarias para ello.

Por todo ello, es necesaria una atención individualizada a este grupo de alumnos por parte del profesorado con el fin de apoyar las explicaciones teóricas en demostraciones y esquemas. Se deberá, además, alternar el uso de diferentes códigos y evitar que el código verbal sea el dominante en el aula, de modo que el alumnado con discapacidad auditiva tenga acceso a la realidad de la misma (De Carlos et al., 1995). Por otro lado, se intentará evitar la carga de conceptos abstractos en favor de la demostración de conceptos más concretos, por lo mencionado previamente (Luque y Luque-Parra, 2013). Los recursos materiales y las personas, adecuadamente presentados, serán

esenciales para la superación de la deficiencia en beneficio del aprendizaje de este tipo de alumnado. Además, se deberá favorecer su autoestima con el fin de desarrollar plenamente su ser y aprendizaje personal (Luque y Luque-Parra, 2013).

Con el fin de proporcionar una respuesta educativa adecuada desde la clase de lengua extranjera, es necesario recordar que todos los individuos tienen una capacidad innata para aprender una lengua, incluso el alumnado con déficit auditivo (Ávila, 2011). Según un estudio descrito por Ávila (2011) donde once estudiantes con discapacidad auditiva recibieron clases de inglés, el aprendizaje cooperativo es la técnica preferida por dichos estudiantes para la adquisición de la lengua extranjera ya que perciben un mayor progreso de su aprendizaje cuando se comparten experiencias con los iguales. Por otro lado, el estudio menciona que se requiere una amplia variedad de recursos visuales para fomentar la comprensión de aspectos gramaticales y de vocabulario por parte de este alumnado. Además de lo ya mencionado, el estudio reveló que una adecuada combinación entre diferentes técnicas de aprendizaje como el trabajo colaborativo, sesiones individuales con el tutor y trabajo individual en plataformas online beneficia y favorece el aprendizaje del alumnado con déficit auditivo puesto que esto les permite adaptar el proceso a su propio ritmo de aprendizaje y fomentar su autonomía.

2.2.2 Alumnado con discapacidad física

Estos alumnos presentan dificultad motora y requerirán diversas respuestas educativas en función de su gravedad. Los alumnos con déficit motriz (De Carlos et al., 1995) presentan, en su mayoría, dificultad de movimiento, control postural y/o en la manipulación. Algunas de las lesiones que dificultan dicha movilidad son las lesiones cerebrales, la espina bífida, los problemas asociados al crecimiento por alteraciones óseas y distrofias musculares (Salvador et al., 2006). Pese a las características propias que puede presentar cada una de estas afecciones, los alumnos con discapacidad motora y dificultad de movimiento demandan una serie de necesidades educativas comunes, tales como un centro que se adapte a sus circunstancias y fomente su autonomía, el uso de recursos materiales y estrategias para el establecimiento de una comunicación aumentativa.

De forma que el alumno con déficit motor tenga la opción de acceso al centro escolar, se deberá proceder a la eliminación de barreras arquitectónicas así como a las adaptaciones necesarias en los cuartos de baño o aulas (Luque y Luque-Rojas, 2013). Por otro lado, será necesaria la modificación del mobiliario escolar y la adquisición de instrumentos tales como atriles o máquinas de escribir para garantizar una correcta y cómoda posición postural así como facilitar la manipulación de objetos y materiales didácticos en clase (Salvador et. al., 2006; Luque y Luque-Rojas, 2013).

Finalmente, habrá que considerar el desarrollo de estrategias para establecer, en los casos que así lo requieran, una comunicación aumentativa. En numerosas ocasiones, el alumnado con discapacidad motora no va a ser capaz de hacer uso del lenguaje oral para establecer una comunicación con su interlocutor (Salvador et al., 2006). Esto, sin duda, afectará notablemente a todas las áreas del currículum pero, en especial, al aula de lenguas extranjeras debido a su alto componente oral. Existen numerosas estrategias para establecer comunicación en dicho entorno descritas en el *Manual de Atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de limitaciones en la movilidad* impulsado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2006). En el manual, se menciona, por ejemplo, la importancia de los gestos y la comunicación a través de pictogramas y objetos reales para establecer una eficaz comunicación con el alumno. Será importante recordar además las características de estos alumnos con déficit motor para el diseño y puesta en marcha de actividades en el aula de inglés.

2.2.3 Alumnado con discapacidad psíquica

La Asociación Americana del Retraso Mental considera que los alumnos con discapacidad psíquica presentan un desarrollo intelectual inferior a la media (Domínguez, 2002). El término conocido como “retraso mental” ha estado presente en todas las sociedades a lo largo de la historia, donde se han identificado, bajo numerosas etiquetas, a aquellos individuos con limitaciones para hacer frente a demandas sociales (Peydró, Agustí y Company, 1997). Hoy en día, se intenta apartar dicho encasillamiento para definir cuáles son las necesidades de estos alumnos y proporcionar una respuesta efectiva desde la escuela. Por ello, la integración de estos alumnos en el sistema educativo ordinario no consiste únicamente en la puesta en marcha de buenas prácticas, sino que ésta se debe fomentar desde una escuela comprensiva e inclusiva y una educación en valores (Font, 1994). Se debe dejar de lado la atención en el déficit para dar importancia al sistema de apoyos pertinente.

De acuerdo con Gómez (2001), los alumnos con discapacidad psíquica o retraso mental presentan dificultades para mantener la atención así como para discriminar aquellos conceptos que se han de aprender. Además, carecen de estrategias de planificación y les resulta tedioso extrapolar conocimientos adquiridos en un área determinada a otros contextos o situaciones. Para estos alumnos la retención de información es un proceso complicado por lo que aprender, en el sentido estricto de la palabra, les resulta una tarea de elevada dificultad.

Para autores como Font (1994), el currículum ordinario es el instrumento base para dar una respuesta educativa eficaz al alumnado con discapacidad psíquica. Teniendo como base el nivel de competencias de dicho alumnado y los recursos materiales y personales necesarios se deberá establecer un marco básico sobre el cual trabajar la atención individualizada a estos alumnos. Este

alumnado necesita, en términos generales, adquirir mayor autonomía en todos los ámbitos de su entorno, desarrollar capacidades cognitivas básicas como la memoria, atención o razonamiento y aumentar su capacidad de comunicación tanto a través de la comprensión y expresión oral como escrita (Gómez, 2001). Debido a la dificultad de estos alumnos para comprender conceptos abstractos y generalizar lo aprendido a otros contextos, el papel del profesorado será de gran importancia en este punto. Éste deberá proveer al alumno con instrucciones comprensibles, apoyadas por los recursos necesarios, para la correcta asimilación de conceptos (Gómez, 2001). Además, sería interesante que conociese los intereses de sus alumnos y, en especial, del alumnado con discapacidad psíquica para diseñar actividades que se ajusten a dichos intereses de modo que así mejore la autoestima y autoconcepto de estos alumnos (De Carlos et al., 1995).

La integración de estos alumnos en el aula ordinaria no solo hace referencia a su integración física, es necesario conseguir su implicación y participación constante en la dinámica diaria de aula. Será fundamental, por tanto, el refuerzo positivo por parte del profesorado así como una actitud favorable y positiva hacia la capacidad de logro del alumno. Finalmente, no se puede olvidar la revisión constante de las adaptaciones o actividades planteadas para dichos alumnos; si el objetivo es conseguir la mayor personalización posible de la enseñanza, ésta deberá ser revisada y transformada de acuerdo al progreso de todos los alumnos y, en especial, de aquellos con NEE.

Según un estudio realizado por Pedraza y Acle (2009) donde se observó la dinámica de aula de español en la cual había tres alumnos con discapacidad intelectual, la integración de dichos alumnos en el aula es difícil de cumplirse cuando se lleva a cabo una práctica docente tradicional. En ella, estos alumnos apenas tienen participación en actividades grupales y dependen estrictamente de las instrucciones del docente para la realización de las tareas escolares. Los alumnos con discapacidad intelectual que, por lo general, tienen un nivel inferior en cuanto a lectura y escritura del idioma, se dedican a realizar ejercicios de menor dificultad que el resto de sus compañeros. Estas autoras sugieren que aunque el objetivo de dicha integración sea positivo no sirve de mucho si el docente no es capaz de establecer un diálogo más cercano con sus alumnos y, en especial, con aquellos con discapacidad intelectual con el fin de trabajar más allá de las competencias individuales. El diálogo beneficiará tanto a alumnos como a docentes si éstos últimos, a través del mismo, saben cómo activar conocimientos previos, negociar significados y evitar el uso exclusivo de un diálogo instructivo. Se entiende que dicho estudio basado en el aula de español puede extrapolarse al contexto del presente trabajo, el aula de inglés. Será interesante, por tanto, que, con el fin de integrar a los alumnos con discapacidad psíquica en el aula, el docente sepa establecer un diálogo eficaz con su alumno al igual que con el resto de compañeros actuando como guía para conseguir el éxito de éstos.

2.2.4 Alumnado con trastornos graves de conducta: déficit de atención e hiperactividad

Los alumnos con déficit de atención e hiperactividad (en adelante, TDAH) se caracterizan por tener deficiencias para mantener la atención e hiperactividad motriz (Rodríguez, 2008). Según este autor, el déficit de atención (TDA) se manifiesta en una interrupción prematura de la realización de tareas, mientras que la hiperactividad implica una inquietud excesiva. El TDA o TDAH constituye un grave y preocupante problema cuyo impacto es especialmente notable en el ámbito educativo ya que los alumnos diagnosticados presentan graves dificultades para aprender que pueden derivar, en casos extremos, en fracaso escolar (Rodríguez, 2008).

La Asociación Americana de Psiquiatría expone en la *Guía para padres sobre el TDAH y los medicamentos* (2013) que los alumnos con dichos trastornos pueden experimentar síntomas de distracción, hiperactividad y/o impulsividad. A continuación, se detallan algunos de los síntomas de falta de atención en alumnos con TDAH:

- Escasas habilidades de organización.
- Evitar y/o posponer tareas arduas y tediosas.
- Exceso de actividades que no se finalizan.
- Dificultades para empezar o terminar actividades o para cambiar de una tarea a otra.

Por otro lado, los síntomas de la hiperactividad en alumnos con TDAH se manifiestan de diferentes formas:

- Están constantemente en un estado de inquietud.
- Eligen tareas arduas que requieran mucha dedicación así como actividades de un alto nivel académico.
- Evitan tareas de menor nivel académico así como aquellas que requieran de un periodo sedentario.
- Existe una cierta tensión familiar debido a la constante actividad del alumno.

Finalmente, los alumnos manifiestan los síntomas de la impulsividad del TDAH de la siguiente manera:

- Se frustran con facilidad.
- Cambian las relaciones de amistad con frecuencia.
- Tienen dificultades para conducir coches o motos, lo que provoca muchas infracciones o accidentes de tráfico.

- Pierden los nervios con facilidad.
- Toman decisiones sin que haya habido reflexión previa.
- Tienen poca tolerancia al estrés.
- Interrumpen conversaciones y hablan sin pensar en las consecuencias de aquello que comunican.

Algunos niños con TDAH sufren trastornos de conducta, una enfermedad psiquiátrica grave que deriva en la violación constante de derechos de los demás, agresividad y robos (APA, 2013). Se observa, por tanto, la necesidad de una intervención educativa en alumnos con este tipo de diagnósticos. Según indica la Fundación ADANA (s.f.), el abordaje escolar es imprescindible ya que estos alumnos, frente a las tareas encomendadas, se muestran desorganizados, impulsivos e ineficaces. Necesitan, por tanto, una mayor organización y estructuración y una adecuada fragmentación de las actividades escolares además de una mayor supervisión en la realización de las mismas. Para ello, es necesaria una formación continua del profesorado ya que la prevalencia de fracaso escolar entre alumnos con TDAH es significativamente alta. Finalmente, es oportuno reforzar y potenciar las habilidades sociales así como fomentar la capacidad de resolución de conflictos a través de una reflexión crítica.

Teniendo en consideración lo mencionado, los alumnos con TDAH o TDA se podrían beneficiar de una metodología cooperativa dentro del aula de inglés. Como veremos más adelante en el presente trabajo, el agrupamiento cooperativo en el aula favorece la interacción entre los individuos y fomenta la adquisición positiva de modelos de conducta que se observan en dicho agrupamiento. Por tanto, se podría situar a estos alumnos que presentan dificultades en la organización y la realización de las tareas junto con alumnos que no presenten dichas dificultades particularmente. De este modo, el trabajo interpersonal podría beneficiar a todos los integrantes del grupo. Además, el trabajo cooperativo resultaría beneficioso para los alumnos con TDAH o TDA puesto que podrán practicar habilidades de resolución de conflictos mientras potencian las habilidades sociales en el grupo. Por todo ello, es posible que la metodología fuese una opción adecuada en el aula de inglés con alumnos con TDAH o TDA.

2.2.5 Alumnado con trastornos generalizados del desarrollo: síndrome asperger

Dentro de los trastornos generalizados del desarrollo, se ha creído conveniente desarrollar en exclusiva el denominado síndrome Asperger, debido a la falta de recursos funcionales para realizar un análisis exhaustivo de todos ellos y el desconocimiento generalizado de este síndrome en contraposición al más conocido autismo.

De acuerdo con autores como Granizo, Naylor y Del Barrio (2006), los sujetos con síndrome de Asperger tienen un Coeficiente Intelectual medio y no presentan ningún retraso cognitivo significativo. Sin embargo, tienen graves dificultades en las interacciones sociales de modo que carecen de capacidad para desarrollar relaciones apropiadas con sus iguales. Por otro lado, su abanico de intereses es muy restringido, presentan comportamientos impulsivos y tienden a repetir la misma frase, gesto o movimiento incansablemente (De Carlos et al., 1995). Cabe mencionar las siguientes características de estos alumnos por orden de importancia:

- Los problemas para el contacto con sus iguales, lo cual impide seriamente la integración de estos alumnos en grupos de trabajo o grupos de ocio y tiempo libre.
- Las dificultades para expresarse adecuadamente y comprender que frenan considerablemente la capacidad de comunicación social de estos alumnos.
- Los problemas cognitivos que distorsionan, por ejemplo, las nociones de tiempo y la abstracción de conceptos.
- Las dificultades para adaptarse a situaciones que no les resultan familiares.
- Los problemas para comprender los sentimientos y puntos de vista de los demás así como expresar sus propios sentimientos y estados emocionales.

Por todo ello, ciertos autores sugieren que, debido a las dificultades de coordinación motora de este tipo de alumnos, su falta de reciprocidad, sus dificultades para compartir intereses y empatizar, el uso que hacen de un lenguaje más adulto que el resto de alumnos de su edad y los problemas que ostentan para comprender el lenguaje no verbal, estos alumnos son muy propensos a sufrir abuso escolar (Granizo, Naylor y Barrios, 2006). En un estudio realizado por estos autores donde se analizaron las relaciones de seis alumnos con síndrome Asperger con el resto de sus compañeros, todos afirmaban haber sido víctimas de maltrato por sus iguales y, por tanto, quedó patente que el abuso de poder es parte de las experiencias escolares de dichos alumnos. Por ello, resulta esencial que la respuesta educativa que se dé a estos alumnos tenga como base la enseñanza de estrategias de integración social para fomentar contactos con el resto de alumnos. Así, Granizo, Naylor y Barrios (2006) establecen como ejes fundamentales que, por un lado, los alumnos con síndrome Asperger aprendan a comprender los sentimientos ajenos, a actuar de la forma que a ellos les gustaría que sus iguales se comportaran con ellos y a resolver conflictos de manera autónoma, mientras el resto de alumnos pongan en práctica comportamientos más empáticos hacia estos alumnos de modo que tenga lugar la verdadera inclusión de alumnos con síndrome Asperger en la escuela ordinaria.

Una vez analizadas algunas de las características del alumnado con síndrome Asperger, sería oportuno fomentar un aprendizaje más cooperativo en el aula de inglés en contraposición a un trabajo más individual y/o competitivo. Si se tienen en cuenta las dificultades que presenta este

alumnado en las interacciones sociales, el aprendizaje cooperativo se presenta como una técnica eficaz y adecuada para promover la adquisición de dichas habilidades por parte del alumno. No será un proceso exento de dificultades; por ello, el docente debería actuar como guía haciendo que el resto de compañeros comprenda las dificultades que el alumno con síndrome Asperger presenta y fomentando una profunda educación en valores que promueva la ayuda y entendimiento interpersonal.

2.2.6 Alumnado con trastornos graves del lenguaje y la comunicación: Disfasia

El hombre es un ser social por naturaleza y la comunicación oral es el medio principal a través del cual se abre al mundo que lo rodea (Hurtado, 2009). De acuerdo con esta autora, el ser humano posee estructuras específicas para la adquisición del lenguaje que se completa mediante la interacción con el medio socio – familiar. De ahí la gravedad de los trastornos asociados al lenguaje y la comunicación. En el presente trabajo, se abordará, por la gravedad que presenta y el interés para el aula de inglés, uno de los diversos trastornos asociados al lenguaje: la disfasia.

La disfasia es una disfunción en el desarrollo del lenguaje que no puede asociarse a causas externas como la sordera, desórdenes emocionales o daño cerebral (Fernández, 1999; Hurtado, 2009). Tal y como se viene diciendo en cada subgrupo de alumnado con NEE, es difícil en este caso también mencionar las dificultades que presentan los alumnos con disfasia como si de un grupo homogéneo se tratara (Fernández, 1999). Sin embargo, de acuerdo con esta autora, en líneas generales se puede establecer que estos alumnos tienen graves dificultades para comprender, así como para expresar, palabras o sílabas de forma encadenada. Presentan un vocabulario muy reducido y una sintaxis cargada de agramatismos, lo cual consiste en la eliminación de ciertos elementos gramaticales como artículos, pronombres o preposiciones a la hora de elaborar una frase. Por otro lado, estos alumnos también pueden tener dificultades con el proceso de memorización, así como en la discriminación de estímulos auditivos. Además, suelen presentar hiperactividad y déficit de atención.

Analizadas, en líneas generales, las características de los alumnos con disfasia, se puede observar la dificultad que tiene la integración de estos alumnos en el aula de inglés, donde el lenguaje oral y el escrito son su seña de identidad. Según Fernández (1999), el primer paso es la *estimulación reforzada*, que consiste en la creación de entornos comunicativos adecuados a las características del alumno donde la intervención del mismo en dichas situaciones aumente progresivamente. Hurtado (2009) también considera necesario impulsar la interacción de los alumnos con disfasia en entornos comunicativos con el fin de que éstos adquieran progresivamente modelos lingüísticos adecuados mediante la interacción con sus iguales. Además, sugiere crear un clima estimulante y

de confianza donde el alumno se sienta capacitado para mejorar y corregir su trastorno asociado al lenguaje. Finalmente, la autora recomienda establecer, en los casos que así lo requieran, un apoyo logopédico que ayude al alumno a reconstruir las bases para la adquisición del lenguaje.

2.2.7 Alumnado con altas capacidades intelectuales

Es posible que, hasta hace relativamente poco, cuando se hablaba de NEE se hablara únicamente de aquellos alumnos con un menor rendimiento académico a la media (Marín, 2009). Sin embargo, los alumnos con altas capacidades intelectuales, comúnmente denominados superdotados, los cuales tienen manifestaciones destacadas o bien una habilidad potencial, también requieren NEE (De Carlos et al., 1995). Según estos autores, aquellos que presentan un nivel intelectual superior son alumnos con una gran capacidad para aprender con rapidez y retener una cantidad de información superior a la de sus compañeros. Muestran una elevada capacidad en la resolución de problemas, así como en la comprensión de ideas abstractas y complejas. Además, suelen ser muy curiosos y poseen una alta capacidad creativa. Sin embargo, en la mayoría de los casos, es común que estos alumnos muestren desinterés y aburrimiento en el aula ya que han superado esa etapa de aprendizaje con anterioridad (Marín, 2009). Por esa razón, aproximadamente un 60% de los alumnos con altas capacidades intelectuales muestran un bajo rendimiento escolar.

Por otra parte, la superdotación es un fenómeno muy complejo que no abarca únicamente las altas capacidades intelectuales. De acuerdo con Renzulli (1975, cit. en Rodríguez y Díaz, 2005), existen tres áreas independientes de cuya intersección surge la superdotación, tal y como se muestra en la Figura 2.



Figura 2. Teoría de los tres anillos de Renzulli

Por otro lado, también hay alumnos con talentos específicos, es decir, que destacan en una determinada área, al contrario que los alumnos con altas capacidades intelectuales. Estos talentos se relacionan con la Teoría de las Inteligencias de Howard Gardner (1993), quien estableció la

existencia de ocho inteligencias diferentes en contraposición a la creencia de que solamente existía una única inteligencia. A continuación, se analizan brevemente dichas áreas en las que un determinado alumno puede resultar talentoso (De Carlos et. al, 1995):

- Talento social (relacionado con la inteligencia interpersonal): estos alumnos poseen buenas habilidades de interacción social, ejercen una influencia importante en el funcionamiento del grupo y asumen responsabilidades mayores de las esperadas para su edad.
- Talento artístico (relacionado con la inteligencia espacial): estos alumnos son originales en la combinación de ideas, métodos y formas de expresión artística y poseen una habilidad excepcional para las artes plásticas.
- Talento académico (relacionado con la inteligencia lógico – matemática): aquellos que poseen este talento aprenden a un ritmo muy rápido y obtienen excelentes resultados escolares, por lo que pueden confundirse con alumnos con altas capacidades intelectuales, quienes destacan en términos generales. Estos alumnos aprenden con mayor rapidez cuando la tarea presenta una estructura lógica, pero se encuentran incómodos en situaciones más flexibles y menos estructuradas dado que su capacidad creativa es semejante a la del resto de niños de su edad.
- Talento verbal (relacionado con la inteligencia lingüística): estos alumnos poseen altas habilidades y aptitudes intelectuales relacionadas con el lenguaje: capacidad de comprensión, fluidez expresiva, dominio del vocabulario, aprendizaje de la lectura y escritura, etc.
- Talento matemático (relacionado con la inteligencia lógico – matemática): los alumnos que poseen este talento son hábiles para el aprendizaje de las matemáticas (sistemas de numeración, operaciones de cálculo, resolución de problemas, etc.) pero no sobresalen en el resto de las áreas.
- Talento musical (relacionado con la inteligencia musical): estos alumnos presentan una extraordinaria capacidad para el aprendizaje de la música y demuestran un gran interés por la misma. Además, disponen de una desarrollada percepción musical; desde muy pequeños pueden reproducir fielmente canciones y melodías y tienen la capacidad de reproducir una melodía con un instrumento musical sin aprendizaje previo.
- Talento motriz (relacionado con la inteligencia cinestésica): estos alumnos destacan por sus aptitudes físicas (agilidad, coordinación de movimientos, etc.). Sus habilidades son perceptibles cuando practican algún deporte o danza.

Como se puede observar, existe una amplia heterogeneidad dentro de los alumnos con altas capacidades por lo que no sería oportuno llevar a cabo prácticas educativas homogéneas que se basaran en un único tipo de alumno con altas capacidades. La intervención educativa en el aula de inglés debe centrarse en el trabajo autónomo, en la resolución creativa de problemas y en el

dominio progresivo de los métodos propios de la disciplina (De Carlos et al., 1995). Según estos autores, además, no sólo será necesaria la adopción de medidas ordinarias y extraordinarias, como la reducción del período de escolarización, se deberán priorizar además aquellos objetivos afectivos que capaciten a los alumnos para desarrollar un concepto positivo de sí mismo, desarrollar valores como el respeto, aceptación y confianza, y desarrollar su propia socialización construyendo relaciones positivas con los compañeros.

2.2.8 Alumnado con incorporación tardía al sistema educativo español

En este apartado se agrupan aquellos alumnos procedentes de otros países y/o culturas así como aquellos que, por cualquier motivo, se hayan incorporado tardíamente al sistema educativo español.

Tal y como apuntan Fernández y Darretxe (2011), nos encontramos ante una sociedad plural, cuyo reflejo se ve en los centros educativos, y ya no resulta tan llamativo estar en un aula donde conviven alumnos de diferentes países o contextos. Estos alumnos presentan necesidades educativas derivadas por el hecho de pertenecer a una cultura distinta a la dominante (a la cual puede añadirse el desconocimiento de la lengua vehicular) o por provenir de contextos marginales (De Carlos et al., 1995). Dentro de la escuela inclusiva e igualitaria que se defiende, no se debería, por tanto, acoger a un alumno perteneciente a una cultura minoritaria y obligarle a adoptar el modelo dominante apartándolo de su propia cultura y creencias y, a su vez, su singularidad. Fernández y Darretxe (2011) resumen las causas y consecuencias que, para Ainscow (2001), tiene el hecho de no atender las necesidades especiales que requiere este tipo de alumnado. Entre dichas consecuencias destacan, por ejemplo, la limitación que tiene este tipo de alumnado para progresar, de acuerdo a sus capacidades, derivado de las expectativas negativas hacia dicho progreso por parte del profesorado y las familias. Por ello, tienden a sufrir una cierta segregación y discriminación y se convierten en sujetos pasivos cuya opinión no se tiene en cuenta para la realización de una correcta evaluación de seguimiento, que pretenda identificar las necesidades que estos alumnos requieren.

Estos alumnos, generalmente en desventaja socioeconómica y cultural, presentan algunos problemas en el entorno educativo. Entre estos problemas se encuentra la incapacidad para comprender y poner en práctica las normas y objetivos establecidos en el centro, en muchas ocasiones provocado por la falta de normas y hábitos existentes en el ámbito familiar (Carlos et al., 1995). Por otro lado, estos alumnos suelen carecer de hábitos de estudio por lo que presentan dificultades para la adquisición de conceptos abstractos debido a su escaso campo de conocimientos previos. Finalmente, otro de los problemas en la integración de este tipo de alumnado es la falta de motivación e interés por el logro académico que presentan por no haber desarrollado previamente una sólida confianza en las capacidades personales.

Estos alumnos, generalmente víctimas de una situación familiar o social, generan conductas violentas y muestran hostilidad hacia la autoridad (De Carlos et al., 1995). El papel de la escuela y del profesorado en este punto es crucial puesto que deben transmitir pautas de respeto y tolerancia a la vez que hacen que los alumnos más desfavorecidos se sientan apreciados dentro de su singularidad. Así el aprendizaje de contenidos procedimentales y actitudinales resulta fundamental en este tipo de alumnado (De Carlos et al., 1995), a la vez que se valora y respeta su bagaje cultural y lingüístico. Este es el camino para la inclusión de los alumnos más desfavorecidos en un aula multicultural, donde todos los alumnos sean valorados independientemente de su procedencia cultural o social. El aula de inglés debería, por tanto, ser un espacio donde, además de proporcionar conocimientos sobre la cultura y valores de los países anglosajones, cada alumno aprendiese a valorar tanto el propio bagaje cultural como el ajeno y construir así un lugar de intercambio multicultural que enriqueciera a todos los alumnos de la clase.

Con todo lo visto hasta ahora, se entiende que se defiende una inclusión real de estos alumnos con NEE no sólo en el aula ordinaria sino en la dinámica social y educativa del centro. Una vez analizadas algunas de las necesidades educativas más comunes presentes en el entorno educativo, se puede observar que, pese a las peculiaridades que cada alumno con una necesidad educativa distinta pueda manifestar, todos necesitan de una revisión constante por parte de diferentes agentes y un cambio en las dinámicas de aula para integrar a estos alumnos en el grupo clase. Gabriela Marín (2004) menciona las premisas que requiere una inclusión de este tipo:

- Es un proceso difícil y complejo que requiere del conocimiento específico de cada caso así como de la situación particular de cada alumno y familia.
- El alumno necesita revisiones periódicas constantes que tengan como fin último el bienestar del mismo.
- El proceso da comienzo con la evaluación de las NEE de cada alumno y a continuación se procede a la búsqueda de recursos (personales, materiales o adaptaciones curriculares) que permitan el desarrollo adecuado de dicha necesidad.
- La integración de estos alumnos en el aula supone la participación de los agentes implicados apoyándose en las adaptaciones y medidas adquiridas.

Sin embargo, algunos autores como Granizo, Naylor y Barrios (2006) sugieren que esta inclusión no se está dando de la forma esperada puesto que los abusos dirigidos a los alumnos con NEE están impidiendo dicha inclusión. En ese sentido, Whitney, Smith y Thompson (1994, cit. en Granizo, Naylor y Barrios, 2006) comentan que los alumnos con NEE son más vulnerables a esta victimización por tres principales razones:

- Poseen características diferentes al resto de alumnos y esto los convierte en sujetos posibles para intimidaciones.
- Tienen menos amigos y están poco integrados socialmente.
- Algunos tienen comportamientos problemáticos, incluso agresivos, lo que los convierte en víctimas provocativas.

La inclusión de alumnos con NEE deberá tener lugar, por tanto, atendiendo las particularidades de cada estudiante pero sin olvidar que existen muchos factores, tales como la dinámica del aula o las actitudes docentes, que favorecerán o impedirán la integración de dichos alumnos. Será fundamental una educación en valores para todos los estudiantes de modo que aprendan a respetar a sus iguales y consideren la diferencia como una fuente de riqueza y no un motivo para la victimización de unos pocos. La evaluación de cualquier alumno con discapacidad o trastorno, lejos de ser un motivo para poner de manifiesto sus limitaciones, deberá servir para identificar las necesidades específicas de apoyo educativo que, tras una correcta intervención, permitirá la consecución del éxito personal de dicho alumno.

2.3 ORGANIZACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA

A la hora de atender al alumnado con NEE de la forma más integrada posible, se necesita que la respuesta educativa se dé de la manera más organizada y consciente posible (De Carlos et al., 1995). Estos autores sugieren que las situaciones didácticas que se den en el aula determinarán la organización de contenidos, tiempo y espacio así como las interacciones entre profesor y alumnos: cuanto más flexible sea la respuesta educativa, mayor posibilidad de integración tendrán todos los alumnos en la dinámica de aula. Se busca, por tanto, apartar una respuesta homogeneizadora y empaquetada que atienda a todos los alumnos por igual, que no presta atención a su singularidad, intereses y motivaciones. Se intenta favorecer, sin embargo, una dinámica flexible que se adapte a la realidad de aula en cada momento y situación concreta, de modo que todos sus integrantes se sientan parte del proceso enseñanza – aprendizaje.

En este punto, se necesita enfatizar la importancia del papel docente en la integración o no de los alumnos en la dinámica de aula. En muchas ocasiones, la atribución de características para referirse al alumno con NEE por parte del profesor deriva en problemas psicológicos y sociales para el niño (Mares, Martínez y Rojo, 2009). De acuerdo con estos autores, numerosos estudios han demostrado que las expectativas que el docente muestra para con sus alumnos influyen negativamente en el rendimiento académico y disciplina escolar de los mismos. La relación existente, por tanto, entre las expectativas docentes y la actuación escolar del alumno pone de manifiesto la necesidad apremiante que los docentes tienen para ser conscientes de la trascendencia de su labor magisterial en la formación personal y académica de sus alumnos. Si se

sigue defendiendo una escuela inclusiva “para todos”, la labor docente en el ámbito motivacional y de refuerzo positivo será importante; así se generarán expectativas realistas y viables para cada alumno de modo que los logros obtenidos sean la vía para el convencimiento personal de las capacidades propias.

A lo largo del presente trabajo se ha mencionado la importancia tanto del trabajo cooperativo como de la educación en valores para la integración de alumnos con necesidades educativas especiales. En los siguientes apartados, se analizará cada uno de estos aspectos con el fin de abordar más adelante una propuesta de intervención basada en la cooperación y educación en valores.

2.3.1 Metodología cooperativa

Johnson y Johnson (1999) sugieren que los docentes parecen cautivados por el aprendizaje individualista y competitivo pese a los numerosos estudios que demuestran la relación entre cooperación y éxito. ¿Por qué, entonces, se fomenta una metodología más individualista en detrimento del aprendizaje cooperativo? Estos autores mencionan la larga historia del aprendizaje cooperativo y señalan cómo Piaget y Vygotsky sostienen que el aprender cooperando acelera el desarrollo intelectual del sujeto. Según la teoría de la controversia por Johnson y Johnson (1995), el hecho de enfrentarse a puntos de vista diferentes mientras se trabaja cooperativamente crea conflictos conceptuales, lo cual deriva en una reconceptualización que da lugar a una conclusión más refinada y razonada. Fernández (2011) recuerda que el aprendizaje cooperativo consiste en una práctica innovadora de la enseñanza basado en la influencia de la interacción social. Esta autora considera, además, que la cooperación garantiza el éxito si, de verdad, alumnos y profesores se implican en la tarea. Sin embargo, ambos autores coinciden en que el hecho realizar agrupamientos con los alumnos y permitir su interacción no implica el aumento del aprendizaje de los integrantes (Johnson y Johnson, 1995; Fernández, 2011). La verdadera interacción que garantizará el éxito y fomentará el aprendizaje se caracteriza por (Johnson y Johnson, 1995):

- Prestar ayuda eficaz a los compañeros.
- Intercambiar recursos con el fin de procesar la información con efectividad.
- Retroalimentar a los compañeros así como crear conflictos que favorezcan el razonamiento en la toma de decisiones.
- Esforzarse para el cumplimiento de objetivos propios.
- Colaborar en el logro de los objetivos comunes.
- Tener motivación y confianza en la tarea que se va a realizar así como sentirse cómodo sin de ansiedad y/o estrés.

En estas situaciones cooperativas se da, por tanto, una unidad entre los integrantes del grupo de la que se beneficiarán en mayor medida aquellos alumnos con NEE. En este contexto, los alumnos presentan un objetivo común y tienen una identidad compartida que les permitirá festejar los éxitos ajenos y sentir que aquellos les benefician (Johnson y Johnson, 1995). Estos autores mencionan una idea muy interesante con respecto al trabajo cooperativo. La cooperación genera vínculos emocionales que dan como resultado el compromiso por el bienestar y el éxito ajenos. La influencia que ejerce el trabajo cooperativo en los alumnos se manifiesta en tres formas diferentes:

- **Influencia directa:** todos los alumnos ejercen una cierta influencia en sus compañeros en la medida que perciben que la relación cooperativa beneficia la consecución de los objetivos establecidos.
- **Modelos sociales:** todos los alumnos actúan como modelos de conducta, valores y habilidades para el resto de compañeros.
- **Normas grupales:** las normas establecidas en los grupos cooperativos favorecen la consecución de los objetivos planteados; por tanto, todos los integrantes se benefician de dichas normas.

Con todos los estudios existentes en torno a esta temática, todavía los docentes son reacios a incorporar una metodología cooperativa en la dinámica de aula, donde se sigue fomentando un aprendizaje individualista y competitivo (Johnson y Johnson, 1995). Es necesaria una reflexión en torno a los beneficios que este aprendizaje reportaría a alumnos con NEE ya que, si la cooperación favorece que las relaciones entre alumnos se conviertan en algo más importante que el trabajo bien hecho, se fomentaría una inclusión real de estos alumnos en su grupo clase. Johnson y Johnson (1995) son contundentes y sugieren que, cuando existe variedad étnica, social, lingüística o de aptitudes en los alumnos, el aprendizaje cooperativo es necesario para la construcción relaciones positivas entre iguales y eliminar la segregación.

El aprendizaje cooperativo se presenta como una metodología adecuada para ser utilizada en numerosas áreas, incluida el aula de inglés. Turrión (2013) nos recuerda que el aula ordinaria ofrece limitadas opciones para la práctica comunicativa del idioma y, por tanto, el aprendizaje cooperativo se posiciona como una opción adecuada para ampliar dichas opciones. A lo largo de los años, se ha primado la enseñanza del idioma desde una perspectiva gramatical, obviando su componente oral. El aprendizaje cooperativo podría ser, por tanto, una técnica apropiada para practicar con más asiduidad esa destreza olvidada.

Brewster (1992, cit. en Turrión, 2013) menciona las ventajas del aprendizaje cooperativo en el aula inglés:

- Mediante la interacción que se produce en los grupos cooperativos, los alumnos practican durante un mayor espacio de tiempo la lengua meta.
- Las interacciones entre los componentes de grupo fomentan un mayor acercamiento entre los mismos generando así unas sólidas relaciones sociales.
- Las situaciones de interacción oral que se crean a través del trabajo cooperativo son lo más parecido que puede haber en el aula ordinaria a las situaciones comunicativas en la vida real.
- Aumenta la confianza en uno mismo ya que los estudiantes se sienten más relajados cuando interactúan en la lengua meta con un igual que con el docente, ya que éste primero no lo puntuará ni juzgará por su intervención oral.

Sin embargo, Brewster (1992, cit. en Turrión, 2013) refleja la existencia también de ciertos inconvenientes de dicha metodología cooperativa en el aula de inglés:

- Se requiere bastante más tiempo para la realización de este tipo de tareas cooperativas. Por ello, los alumnos deben aprender a gestionar adecuadamente el tiempo durante el proceso de la tarea.
- Estas tareas cooperativas generan mucho ruido en el aula provocado por las numerosas interacciones que se dan en los diferentes grupos cooperativos. En este punto, será necesario que los alumnos aprendan a respetar el turno de palabra y a interactuar ordenadamente.
- Es posible que se use la lengua materna excesivamente en este tipo de tareas. Para evitar esto, será necesario que las tareas diseñadas fomenten el uso progresivo de la lengua meta de modo que los alumnos adquieran confianza en el uso de la misma.

Tal y como se puede observar, las ventajas existentes en el uso del aprendizaje cooperativo en el aula de inglés superan los posibles inconvenientes. Será necesaria una adecuada planificación de las actividades así como una progresiva instauración de dicha práctica en el aula para poder conseguir el fin último que es la inclusión de todos los alumnos y, en especial, de los alumnos con NEE en el aula de inglés.

Sin embargo, dentro de esta metodología existen numerosas técnicas diseñadas para fomentar dicho aprendizaje cooperativo que se diferencian, por ejemplo, en el grado de estructuración de las metas (Turrión, 2013). De acuerdo con el autor, la estructuración de las metas será alta cuando los objetivos planteados se consigan únicamente a través de la cooperación de los miembros del grupo mientras que ésta será baja si el trabajo individual, independientemente del grupal, permite alcanzar dichos objetivos. En este caso concreto, se considera esencial poner en práctica una técnica cuya estructuración de las metas sea alta puesto que, para promover la integración de todos

los alumnos en el aula de inglés, será necesaria una técnica que permita la interrelación positiva con los compañeros así como la necesidad del trabajo grupal como única vía para la consecución de los objetivos propuestos. Esta técnica es aquella denominada Jigsaw o rompecabezas.

La técnica Jigsaw fue desarrollada por Aronson y sus colaboradores en 1975 (Turrión, 2013). De acuerdo con esta técnica, los estudiantes son divididos en grupos y a cada miembro se le da parte de la tarea, la cual ha sido fragmentada previamente. Los alumnos estudian individualmente su parte correspondiente y, a continuación, se reúnen con aquellos estudiantes que tienen la misma información para formar el llamado “grupo de expertos”. Aquí, el grupo se especializará en aquello que se les ha asignado discutiendo el contenido en grupo y ayudándose mutuamente de modo que todos los miembros del equipo se conviertan en expertos. Una vez esta etapa ha concluido, los alumnos vuelven a su grupo inicial para explicar su trabajo al resto de los miembros y así, entre todos, realizar otra tarea encomendada. Los alumnos no tienen otra forma de obtener información más que de sus compañeros; por ello, cada miembro prestará especial atención a lo que sus compañeros explican y, a su vez, cada uno de ellos se sentirá parte importante del grupo al tener información única e importante para el mismo.

Se considera que la técnica Jigsaw será de especial relevancia en la consecución de los objetivos planteados para el presente trabajo por los siguientes motivos (Turrión, 2013):

- Los alumnos dependen unos de otros para realizar la tarea por lo que la interdependencia entre los mismos es alta.
- Los alumnos tienen una alta responsabilidad a la hora de transmitir el conocimiento adquirido por lo que todos los alumnos forman parte indispensable del grupo de trabajo.
- La estructura de la meta es alta por lo que los alumnos solo conseguirán el objetivo si los demás también lo consiguen.
- Los alumnos desarrollan una mayor empatía y tienen mayor facilidad para ponerse en el lugar del otro.

Turrión (2013) menciona que esta técnica también tiene sus inconvenientes; la recompensa por el trabajo realizado es baja ya que no existen recompensas por el hecho de cooperar y esto puede derivar en un desinterés por parte del alumno. Sin embargo, es necesario mencionar que Aronson obtuvo excelentes resultados en la puesta en práctica de dicha técnica con niños desfavorecidos y señaló que ésta fomentó la interdependencia de los alumnos, incrementó la atracción interpersonal y aumentó su autoestima (Turrión, 2013). Por las razones expuestas, por tanto, la técnica Jigsaw será la escogida en el presente trabajo con el fin de incluir a los alumnos con NEE en el aula de inglés.

2.3.2 Educación en valores

Los valores son aquellas creencias que hacen que un individuo actúe de una determinada manera (Fernández, 2011). La tenencia de unos valores adecuados, por tanto, fomentará en el individuo no solamente el propio crecimiento personal sino una pacífica supervivencia en la sociedad en la que se encuentre. La escuela debería ser el lugar donde se promueva la educación de dichos valores.

No obstante, Ochoa y Peiró (2012) recuerdan que todavía hoy la escuela sitúa la enseñanza de conceptos por encima de la educación de las personas. La educación en valores se posiciona como el objetivo prioritario de la educación si se pretende que los alumnos comprendan la diversidad, respeten a sus iguales y acepten la diferencia con respeto y tolerancia. Fernández (2011) recuerda la crisis existente en la educación de dichos valores. La razón para dicha crisis subyace en la afirmación de que todo sujeto es libre de crear su propio proyecto de vida, donde primen unos valores por encima de otros. Ante dicha libertad, la escuela se encuentra en una posición difícil intentando elegir qué virtudes se deberían inculcar o a qué valores otorgar mayor prioridad. La autora recuerda, sin embargo, que educar en la escuela es educar para la vida y, por tanto, se deberían trabajar aspectos genéricos como la tolerancia, la solidaridad, la vida en democracia y los derechos humanos.

Por otro lado, Stainback y Stainback (2009) mencionan que en un aula multicultural la obligación de la escuela consiste en tener en cuenta las diferencias existentes. Así, las diferencias raciales, familiares, culturales, religiosas, de destreza o capacidades deberían ser parte integral del currículo escolar así como la base sobre la cual el docente eduque y forme a sus alumnos.

El aula de inglés proporciona un contexto idóneo para la educación en valores. Quizás algunos docentes se puedan sentir perdidos a la hora de incluir dichos valores su programación de aula. Fernández (2011), sin embargo, recuerda que la amistad, por ejemplo, no debe ser un tema en sí mismo en la asignatura de matemáticas; consiste en promover dichos valores en los procedimientos diarios de aula. La asignatura de inglés, sin embargo, ofrece un marco adecuada para inculcar valores como la tolerancia y respeto a culturas y creencias diferentes debido al componente cultural que tiene la enseñanza de una lengua extranjera. Por todo ello, el docente de inglés debería partir de este hecho para preparar a sus alumnos para una convivencia segura en una sociedad donde se acepte y respete la diferencia. La asignatura de inglés se posiciona así como un lugar y espacio adecuada para la inclusión de alumnos con NEE.

3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

3.1 ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN EDUCATIVA

La presente propuesta de intervención se ha diseñado para su aplicación en un grupo de tercero de educación secundaria del instituto público Pedro de Atarrabia en Villava – Atarrabia, Navarra. El grupo lo componen veintiséis alumnos y, dentro del mismo, hay un alumno con una discapacidad psíquica severa así como otro alumno diagnosticado con TDAH. Las relaciones sociales en el grupo son satisfactorias aunque se observa que el alumno con discapacidad psíquica no mantiene relaciones de amistad con ninguno de sus compañeros a excepción de una alumna brillante. Por otro lado, el alumno diagnosticado con TDAH se sienta en la primera fila de mesas al lado del profesor y muestra una gran hiperactividad e incapacidad para realizar la tarea encomendada en su totalidad, puesto que continuamente comienza una nueva tarea sin haber terminado la anterior.

Se observa la existencia de grupos de amigos tanto entre chicas como entre chicos. En las actividades de esta propuesta de intervención se intentará, por tanto, crear agrupamientos variados de modo que los alumnos se interrelacionen con aquellos con los que lo hacen con menos frecuencia pero que a su vez favorezcan el trabajo en grupos cooperativos. El grupo, en general, muestra inquietud e interés por aprender aunque la metodología tradicional llevada a cabo hasta el momento ha provocado una notable disminución de interés por el aprendizaje del inglés. Se espera, por tanto, presentar el idioma de una manera más atractiva mediante la presente propuesta.

Las actividades y proyectos diseñados pueden ser fácilmente adaptados a grupos de estudiantes de niveles inferiores o superiores. Por otro lado, es oportuno recordar que las características de un grupo de estudiantes en cuanto a intereses y motivaciones, o a las necesidades educativas que requieran determinarán la organización y planificación de la práctica educativa. Por ello, la propuesta diseñada será fácilmente modificable y adaptable para atender a las características propias de cualquier grupo concreto de estudiantes.

3.2 OBJETIVOS

El objetivo principal planteado en la presente propuesta es la inclusión de alumnos con NEE en el aula de inglés mediante una metodología cooperativa y de educación en valores. En este caso, se intentará que dicha metodología ayude a la integración del alumno con discapacidad psíquica en el grupo clase y favorezca la realización de tareas para el alumno diagnosticado con TDAH. Sin embargo, este objetivo principal se concreta en otros más específicos que se enumeran a continuación:

- Fomentar el respeto y solidaridad con los compañeros así como inculcar la tolerancia con respecto a opiniones ajenas.
- Concienciar al alumnado de su rol y responsabilidad personal dentro del grupo cooperativo y promoverlo de manera que favorezca al trabajo en equipo.
- Promover el uso de la lengua inglesa, en la medida de lo posible, durante las interacciones orales entre alumnos.
- Facilitar en las actividades de expresión oral y escrita el uso de expresiones y vocabulario adquirido en los ejercicios de comprensión.
- Fomentar la creatividad y originalidad en las actividades propuestas.

3.3 METODOLOGÍA

Tal y como se ha venido explicando hasta ahora, la metodología elegida para fomentar la integración de alumnos con necesidades educativas especiales en el aula de inglés es la metodología cooperativa y, en especial, la técnica Jigsaw. Los alumnos de este grupo de tercero de educación secundaria obligatoria están habituados a una enseñanza y aprendizaje gramatical de la lengua inglesa, especialmente debido al elevado uso que se hace del libro de texto. Por ello, se cree oportuno introducir elementos más culturales en el aula de modo que los alumnos también tengan conocimientos acerca de diversos aspectos de la vida e historia de los países anglosajones así como fomentar la participación e implicación de los mismos a través de una metodología cooperativa. Para ello, se ha diseñado un proyecto denominado *The Cultural Project*.

En esta propuesta, se han incluido la literatura y la gastronomía como áreas desde donde trabajar los contenidos por dos razones: en primer lugar, este grupo muestra gran interés por la lectura por lo que se ha pensado que sería interesante, aprovechando dicho interés, acercar al alumnado a la literatura inglesa. En segundo lugar, se ha considerado oportuno trabajar la gastronomía como un tema novedoso en el aula que permite a todos los alumnos involucrarse en la dinámica de la misma mediante el intercambio de aspectos gastronómicos que cada uno conozca. Además, el alumno con discapacidad psíquica muestra un elevado interés por dicha temática. Sin embargo, el proyecto permite introducir temas como el deporte, la música, el cine o la danza siempre que el grupo manifieste su interés por los mismos.

El presente proyecto, por tanto, se centrará en la literatura y gastronomía desde donde se pondrán en práctica todas las destrezas lingüísticas: la expresión escrita, la comprensión escrita, la expresión oral y la comprensión oral. Se considera que no hay alumno que domine todas ellas a la perfección, siempre una destreza cuesta más que el resto. Por ello, las actividades se han diseñado de tal manera que los alumnos que sean buenos en una destreza ayuden a aquellos que flaquean en

la misma y viceversa. Así, se conseguirá la ayuda interpersonal que se busca para la integración de todos los alumnos y, en especial, de aquellos con NEE.

3.4 PLANIFICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

El proyecto diseñado consta de dos temas (gastronomía y literatura) para los cuales se han diseñado cuatro actividades paralelas.

Cada tema, planificado de manera similar, se trabajará en dos sesiones de 55 minutos y, aunque por cada sesión se hayan previsto dos actividades, el cronograma es flexible y permite la adaptación de las actividades al ritmo de trabajo que lleve el grupo. Por ejemplo, si la segunda actividad se finaliza antes de lo previsto, se podría comenzar con la tercera actividad (propuesta para la segunda sesión) al final de la primera sesión. Se cree importante flexibilizar el tiempo puesto que se trabajará en grupos cooperativos y es necesario tener en cuenta que no todos los grupos realizarán las actividades simultáneamente.

Finalmente, cada uno de los temas se estructura de una forma similar. En primer lugar, se realizará un ejercicio de precalentamiento que servirá para situar a los alumnos en el tema del proyecto así como para fomentar su motivación y atracción por el mismo. En segundo lugar, se crearán grupos heterogéneos donde a cada miembro se le repartirá una parte de la tarea que tendrá que trabajar individualmente. Posteriormente, se crearán los grupos de expertos donde todos los alumnos dispondrán de la misma información y conjuntamente deberán aprender y entender el contenido. En tercer lugar, los alumnos volverán a su grupo inicial para iniciar una discusión y, entre todos, realizar la tarea propuesta mediante la aportación individual de cada experto. Finalmente, cada tema finalizará con la realización de un proyecto final por parte de cada grupo cooperativo.

A continuación, en la Tabla 1 se resume el proyecto mencionado:

Tabla 1. Temporalización de la propuesta de intervención

THE CULTURAL PROJECT			
Tema	Sesiones	Actividades	Duración
Literature	1 ^o	Warm-up activity: <i>Do you like reading? Quiz</i>	15'
		Team of experts: <i>A Christmas carol</i>	40'
	2 ^o	Group discussion and task	25'
		Final project: <i>Dickens in Twitter</i>	30'
Gastronomy	1 ^o	Warm-up activity: <i>Do you like cooking? Quiz</i>	15'
		Team of experts: <i>English and American recipes</i>	40'
	2 ^o	Group discussion and task	25'
		Final project: <i>Be a chef for a day</i>	30'

3.5 SESIONES

3.5.1 Literature: Sesión 1 y Sesión 2

A continuación, se analiza con más detalle el desarrollo de las dos sesiones dedicadas a la literatura. Se ha considerado necesario unir el análisis de ambas sesiones por la razón previamente mencionada, la flexibilidad. El hecho de trabajar con grupos cooperativos permite presagiar que unos trabajarán más rápido que otros en ciertas actividades y más lentamente en otras. Por ello, el docente ha de mostrarse flexible y organizar la planificación de las actividades previstas adaptándose al ritmo que marque el alumnado. En esta primer parte dedicada a la literatura se trabajará la comprensión y expresión escritas sin olvidar que las interacciones grupales entre alumnos se deberán llevar a cabo en la lengua meta.

Los objetivos de aprendizaje propuestos para las actividades de esta sección son los siguientes:

- Mostrar respeto, solidaridad y tolerancia hacia los compañeros así como con opiniones ajenas.
- Asumir el rol y la responsabilidad personal dentro del grupo cooperativo e implicarse de forma que favorezca el trabajo en equipo.
- Hacer uso de la lengua inglesa, en la medida de lo posible, durante las interacciones orales con los compañeros.
- Utilizar en la actividad de expresión escrita las expresiones y vocabulario adquirido en el ejercicio de comprensión escrita.
- Hacer uso de la creatividad y originalidad en las actividades propuestas.

La primera actividad consiste en un precalentamiento que servirá para atraer la atención y motivación de los estudiantes así como para situarlos en el tema a trabajar. Por ello, se ha pensado realizar una ronda de preguntas similar a aquellas realizadas en concursos de televisión. Para ello, el docente dividirá el grupo en cinco creando, de esta manera, grupos de 5 o 6 estudiantes y les lanzará una pregunta con cuatro opciones. A continuación, les dará un minuto a los equipos para discutir las opciones y si aciertan obtendrán un punto y sino el segundo equipo tendrá la opción de responder a la misma pregunta. El objetivo principal de este ejercicio es, además de introducir al alumnado en el tema, impartir conocimientos sobre la literatura de los países anglosajones. Para ello, por cada pregunta, acertada o no, se espera que el docente dé una pequeña explicación o aclaración sobre la misma que resulte interesante y atrayente para los estudiantes. A continuación, en la Figura 3, se muestra un ejemplo, el resto del ejercicio se adjunta en el Anexo I.

a. Which of these writers' family was so poor that he had to start work in a factory at the age of 12?

1. Charles Dickens
2. William Shakespeare
3. Robert Louis Stevenson
4. Oscar Wilde

Answer: Charles Dickens. His father owed such a large amount of money to the bank that he was imprisoned. In that moment, Dickens started work in a factory and moved to a college far from his family. He had to work for 10 hours every day and won 6 shillings a week. Later on, in his books (Oliver Twist), he would describe how hard working conditions were those days.

Figura 3. Ejemplo de pregunta. Literature Quiz.

Para la realización de esta actividad, se les pedirá que, a la hora de proporcionar una respuesta, ésta haya sido consensuada por todo el equipo. De este modo, se fomentará la participación del alumno con discapacidad psíquica y del estudiante diagnosticado con TDAH en sus respectivos equipos, dando así validez a su respuesta. Ambos alumnos trabajarán en equipos separados donde haya un alumno al menos que, por su forma de ser, pueda favorecer la participación de estos. El docente deberá asegurarse que la posición espacial de los alumnos permita la interacción de todos los integrantes del equipo. Para ello, será oportuno situar a los equipos alrededor de una mesa formando un círculo. De esta forma, no habrá opción para la discriminación en la participación de ningún alumno en el aula.

Tras esta primera actividad de precalentamiento, una vez que los alumnos se encuentran inmersos en la temática, se procede a la realización de las tareas dos y tres, el grupo de expertos y *group discussion*, mediante la técnica Jigsaw. A continuación, se describe con detalle el procedimiento.

1. En primer lugar, se les comunica a los estudiantes que durante las próximas sesiones se va a trabajar el tema de la literatura inglesa mediante una dinámica de trabajo que no han practicado hasta el momento. Se les explica que durante este trabajo será importante la colaboración entre ellos ya que cada uno será una pieza importante en la resolución de la tarea. Por tanto, se espera que cada uno de ellos muestre respeto por sus compañeros. Se les informa cuáles son los objetivos del proyecto y, en especial, que el medio de comunicación entre ellos será, a partir de este momento, el inglés.
2. En segundo lugar, el docente realiza los agrupamientos. El grupo lo forman 26 alumnos por lo que se deberían crear 4 grupos de 5 alumnos y uno de 6. Como se ha comentado

anteriormente, existen grupos de amistades dentro del grupo clase. Con el fin de crear vínculos diferentes a los habituales entre los estudiantes, se distribuirán en diferentes grupos aquellos alumnos que tengan una relación de amistad más cercana. Por otro lado, se situará al alumno diagnosticado con TDAH en un grupo cuyos integrantes muestren una mayor calma y serenidad en la realización de tareas. El alumno con discapacidad psíquica, sin embargo, será incluido en el grupo de 6 integrantes junto a la alumna con gran capacidad que se muestra como su único apoyo en la clase. De este modo, se pretende que el alumno con discapacidad tenga más facilidad para integrarse en el grupo con sus compañeros y esta excelente alumna le pueda proporcionar la ayuda necesaria en la realización de las tareas. Por tanto, ambos alumnos trabajarán juntos en todo momento.

3. En tercer lugar, se les indica a los estudiantes que trabajarán una pequeña historia escrita por Charles Dickens. Se les puede situar en el contexto de la historia de modo que la lectura posterior les resulte algo más sencilla. A cada integrante del grupo se les da un capítulo de la historia *A Christmas Carol* y se les pide que lo lean sin preocuparse por no entender todas las palabras².
4. Una vez hayan leído su capítulo, se les pedirá a los alumnos que se unan a aquellos compañeros que tengan el mismo capítulo de la historia. Se les comunica que ahora serán expertos en ese capítulo y que, entre todos, deberán estudiarlo en profundidad haciendo uso de diccionarios o preguntando al docente. La fragmentación de tareas resultará beneficioso para el alumno diagnosticado con TDAH puesto que el no saber cuál será el siguiente paso le permitirá concentrarse en aquella actividad que realiza en ese momento. Por otro lado, el apoyo de la alumna brillante y de los demás compañeros del grupo ayudará a que el estudiante con discapacidad psíquica también se convierta en experto de su capítulo. El docente podrá ofrecer ayuda extra si observa que este así lo requiere.
5. Este quinto paso pertenece a la segunda sesión del proyecto. Con el fin de volver a conectar con el tema se reunirán los grupos de expertos y repasarán brevemente aquello estudiado en la sesión anterior. Una vez esto ha concluido, los alumnos volverán a sus grupos iniciales los cuales lo conformará un experto por cada capítulo a excepción del alumno con discapacidad psíquica y la alumna brillante, quienes han trabajado conjuntamente. En este punto, los integrantes discutirán en orden de capítulos el contenido de la historia, dando forma así a la misma. De esta forma, todos comprenderán el sentido de su capítulo así como el mensaje de la historia. La aportación de todos los integrantes será fundamental para que cada equipo conforme la historia al completo. En el caso del alumno con discapacidad y la alumna brillante se les pedirá que cada uno explique la mitad de su capítulo al resto de integrantes del equipo. De esta forma, se asegura que este estudiante no quede a la sombra de su compañera y también participe en la actividad.

² <https://www.ego4u.com/en/read-on/literature/christmas-carol>

6. Una vez el equipo ha creado la historia, realizarán un ejercicio de comprensión grupal. A través de dicha tarea, se comprobará el nivel de comprensión adquirido así como la competencia oral del experto para comunicar su propio contenido. Este ejercicio se encuentra adjunto en el Anexo II.

Finalmente, se realizará el proyecto final mediante la herramienta Twitter. Esta aplicación presenta un límite de caracteres que exige al usuario precisión y brevedad. Se considera interesante el uso de esta aplicación para que los alumnos reescriban la historia leída en 5 tweets diferentes puesto que frecuentemente el alumnado presenta grandes dificultades para poner en prácticas dichas habilidades. Esta actividad fomentará el uso de la expresión escrita así como la creatividad y originalidad en la reescritura de la historia. Para ello, los estudiantes pensarán en un nombre para su grupo y, con la ayuda del docente, abrirán una cuenta en Twitter³. Seguidamente, escribirán un tweet como resumen para cada capítulo leído. Se les pedirá, además, el uso de expresiones y vocabulario aprendido durante las fases previas así como originalidad en cada una de las intervenciones que se realicen. El docente deberá estar alerta y apoyar la integración de los alumnos con discapacidad psíquica y TDAH en sus respectivos grupos, haciéndoles sentir cómodos de modo que participen de igual manera que sus compañeros. Finalmente, se leerán todas las historias en un proyector de aula de modo que los alumnos se sientan partícipes de la consecución de los objetivos.

3.5.2 Gastronomy: Sesión 1 y Sesión 2

En este segundo apartado, se analizará con mayor detalle el desarrollo de las dos sesiones dedicadas al tema gastronómico. Tal y como se ha mencionado anteriormente, se considera una temática novedosa que con toda probabilidad interesará al alumnado y una vía para expresar e intercambiar tradiciones o hábitos gastronómicos personales en el aula. Esta última característica puede ser muy beneficiosa cuando existen alumnos procedentes de minorías culturales en aula; compartir cultura gastronómica resultaría un camino atractivo para fomentar su integración en el aula. En este grupo concreto, sin embargo, no existe dicha variedad cultural pero igualmente resulta interesante aprender a compartir costumbres personales como medio para entender y respetar la diferencia. A lo largo de estas sesiones se trabajarán especialmente las destrezas de comprensión y expresión oral.

Los objetivos de aprendizaje propuestos para las actividades de esta sección son los mismos que los planteados en las dos sesiones anteriores.

³ La idea original de esta actividad es de Sergio Tejero, profesor de IES Ekialde de Vitoria – Gasteiz. Enlace al proyecto realizado por sus alumnos: <https://storify.com/ElQuijoTweet/elquijotweet>.

Del mismo modo que se ha empezado a desarrollar la actividad en torno a la literatura, la primera actividad en esta ocasión también tendrá como objetivo introducir al alumnado en la temática y despertar un cierto interés por la misma. Para ello, se realizará una ronda de preguntas similar a la planteada en la sesión anterior pero, en esta ocasión, uno de los objetivos principales será proporcionar al alumnado vocabulario útil para la posterior realización de las tareas previstas. El docente dividirá el grupo en cinco para crear grupos de 5 o 6 estudiantes y les pedirá a los alumnos que se sitúen alrededor de una mesa de modo que todos tengan la misma opción de participación, incluidos los alumnos con necesidades educativas especiales. Se les informará que para responder a las preguntas planteadas, todo el grupo deberá llegar a un acuerdo mutuo. De esta forma, se asegura la participación de todos los integrantes de los grupos. En la Figura 4 se muestra un ejemplo, el resto del ejercicio se adjunta en el Anexo III.

a. You want to eat spaghetti with tomato and cheese on top. What do you do with the cheese?

1. grill
2. grate (*correct answer*)
3. cook
4. cut

Figura 4. Ejemplo de pregunta. Gastronomy Quiz.

Antes de la realización de la actividad, el docente asignará al secretario de cada grupo, el cual elaborará una lista con el vocabulario que se aprenda en esta ronda de preguntas. Después, esa lista les será de utilidad en la elaboración de las tareas posteriores. El docente encomendará al alumno con discapacidad psíquica y al estudiante diagnosticado con TDAH esa tarea en sus respectivos grupos ya que resulta una tarea de cierta importancia y su implicación directa en la misma aumentará la motivación de ambos estudiantes así como su percepción de pertenencia al grupo.

Tras la realización de esta primera actividad de precalentamiento, se procederá a la realización de las dos siguientes actividades mediante la técnica Jigsaw. A continuación se especifica el cronograma de las mismas:

1. En primer lugar, se les comunicará a los estudiantes la temática de las próximas sesiones y se les motivará diciendo que aprenderán mucho tanto acerca de la gastronomía inglesa y americana como de la suya propia. Se les dirá además que para la realización de las tareas se llevará a cabo la técnica usada en las pasadas sesiones dedicadas a la literatura. Al no ser una técnica nueva en el aula es probable que se sientan más cómodos en la realización de las tareas. Finalmente, será importante recordarles los objetivos para las actividades.

2. En segundo lugar, se realizarán los agrupamientos para la realización de la tarea de comprensión así como el proyecto final. El docente deberá haber observado en las sesiones anteriores dedicadas a la literatura el desarrollo del trabajo en los diversos grupos y considerar si resultaría beneficioso para los estudiantes modificar los grupos o no. Desde una perspectiva teórica, se considera oportuno realizar nuevos agrupamientos para fomentar las relaciones entre diferentes estudiantes así como la integración de los dos alumnos con NEE en diferentes grupos de trabajo. En esta ocasión, se realizarán 4 grupos de 4 estudiantes y otros 2 grupos de 5. Se situará al estudiante con discapacidad psíquica junto con la alumna brillante en uno de esos grupos de 5 personas y ambos actuarán como un único participante, teniendo un único material para los dos. En el otro grupo de 5 estudiantes, dos de ellos también actuarán como una única persona. No se considera oportuno que uno de estos estudiantes sea el alumno diagnosticado con TDAH puesto que ello puede hacer que se sienta valorado como un alumno con poca capacidad. Para evitar que la otra pareja de participantes se sienta también de esta manera, se optará por juntar a dos alumnos con muy buena relación y buenos estudiantes que vean en dicho agrupamiento la oportunidad de trabajar junto a su amigo y no un motivo para verse inferior al resto. A cada uno de los integrantes del equipo se le dará una de las siguientes recetas:

- Full English Breakfast (Gary Rhodes)
- Scotch Eggs (Gary Rhodes)
- Homemade Chocolate Donuts (Gordon Ramsay)
- Sliders with BBQ sauce (Gordon Ramsay)

3. Una vez se les haya explicado que cada integrante del grupo va a visualizar una receta de un famoso chef, se les pedirá que se unan con los compañeros que tengan la misma receta. Así se formarán 2 grupos de 6 estudiantes y otros 2 de 7. Cada grupo se situará en una esquina del aula, puesto que deberán visualizar las recetas online y, de esta forma, se molestarán con menos probabilidad. A cada grupo se le proporcionará una Tablet o portátil y podrán ver la receta del chef en el canal YouTube. El cometido del grupo de expertos es tomar nota de los ingredientes necesarios así como del procedimiento para posteriormente contárselo a sus compañeros de grupo. Se cree conveniente realizar esta actividad mediante la visualización de un vídeo ya que el hecho de ver lo que el chef explica facilitará la comprensión de la lengua meta. Aquí, por tanto, se trabajará en especial la destreza de la comprensión oral.

4. A partir de este punto, las actividades tendrán lugar en la segunda sesión. Cuando la fase previa haya concluido, los alumnos volverán a sus respectivos grupos de inicio y explicarán la receta al resto de los integrantes. Así todos conocerán las cuatro recetas trabajadas en el aula. Una vez hayan explicado todo lo aprendido, con esta información deberán completar

una ficha que se adjunta en el Anexo IV. Aquí se comprobará el grado de comprensión de los estudiantes así como el trabajo realizado en el grupo de expertos.

Como proyecto final para esta temática, se les pedirá a los integrantes de los grupos que diseñen un menú para el día de su cumpleaños. Siguiendo la plantilla proporcionada (Anexo V) deberán elaborar un menú (con variedad en la cantidad de platos) explicando los ingredientes que necesitarán y el procedimiento para la elaboración del mismo. Todos los integrantes se deberán poner de acuerdo y, por mutuo acuerdo, elegir qué platos, diferentes a los visualizados, añadir. La plantilla mencionada servirá como borrador puesto que el trabajo final se deberá presentar en un Power Point diseñado por ellos mismos. Para ello, disponen de la Tablet o portátil previamente proporcionados que también podrán utilizar para buscar información en la red acerca de aspectos concretos de la elaboración de las recetas. Finalmente, cada grupo deberá presentar su menú al resto de sus compañeros haciendo uso del proyector del aula. Cada integrante del mismo tendrá un mínimo de 2 minutos y máximo de 5 para exponer la parte que le haya correspondido. Así se trabajará la última de las destrezas, la expresión oral, una de las más complicadas para la mayoría de los estudiantes. En cuanto al alumno con discapacidad psíquica, al formar pareja con la alumna brillante, dispondrá de menor tiempo para expresarse oralmente. Sin embargo, se considera que será suficiente puesto que dicha tarea requerirá de un mayor esfuerzo por su parte.

3.6 RECURSOS

Para la puesta en marcha del presente proyecto se necesitarán una serie de recursos materiales y espaciales que se especifican a continuación.

En primer lugar, es necesario apuntar que no se requerirá la presencia de personal de apoyo en el aula. Tal y como se ha comentado anteriormente, ni el alumno con discapacidad psíquica ni el estudiante diagnosticado con TDAH precisan de adaptación curricular y tampoco requieren la presencia de personal especializado en el aula. Por ello, las personas implicadas en este proyecto se limitan a docente y alumnos del grupo de tercero de educación secundaria obligatoria del instituto Pedro de Atarrabia.

Por lo que a los recursos materiales se refiere, serán necesarios una serie de objetos que se especifican a continuación. Para el correcto desarrollo de las sesiones dedicadas a la literatura, serán esenciales las habituales mesas y sillas en el aula así como diccionarios, bolígrafos y fotocopias donde se repartan los capítulos de la historia a leer. Por otro lado, con el fin de poder llevar a cabo el proyecto mediante la herramienta Twitter, será necesaria la presencia de un cierto número de teléfonos móviles en el aula. Se considera que los alumnos tienen capacidad para actuar de manera responsable por lo que se podrá usar un teléfono propio por cada equipo. También se

tiene constancia de la tenencia de teléfonos móviles por parte de todos los alumnos. Sin embargo, si esto supusiera un obstáculo para la correcta realización de la actividad, el instituto dispone de una serie de Tablet y portátiles a disposición de los docentes que así lo soliciten y se haría uso de dichas herramientas. Finalmente, será necesario usar un proyector en el aula con conexión a Internet mediante el cual se puedan ver los tweets escritos por todos los grupos cooperativos.

Para la realización de las sesiones dedicadas a la gastronomía, harán falta las habituales mesas y sillas en el aula dispuestas en cuatro diferentes grupos así como fotocopias y lápices para coger los apuntes necesarios durante la visualización de los videos. Para poder reproducir estos videos, el docente deberá hacer uso de las Tablet o portátiles disponibles en el centro y será una excelente ocasión para fomentar la responsabilidad y cuidado por el material ajeno. Finalmente, estas mismas herramientas pueden servir para la realización del Power Point como proyecto final pero, si éstos han de ser expuestos posteriormente para el grupo clase, será necesaria también la presencia de un proyector en el aula mediante el cual los alumnos puedan realizar las presentaciones para el proyecto final.

Finalmente, las sesiones se podrían llevar a cabo en el aula ordinaria. Sin embargo, como se ha especificado, es necesario hacer uso de proyectores en ambos proyectos. Por tanto, por comodidad, las sesiones se llevarán a cabo en el aula de reserva, espacio habilitado con pizarra digital, proyector y ordenador. El centro cuenta con cuatro de estas aulas por lo que el docente deberá reservar el uso de una de ellas con el fin de poder llevar a cabo parte del presente proyecto. Teniendo en cuenta que el proyector se utilizará en la fase final de los proyectos, quizás solo sea necesario reservar dicha aula para la realización de éstas actividades y no para llevar a cabo las actividades de precalentamiento y las de los grupos cooperativos. En la Tabla 2 se presenta el resumen de la propuesta de intervención diseñada.

Tabla 2. Resumen de la propuesta *The Cultural Project*.

THE CULTURAL PROYECT					
Actividades	Temporalización	Recursos	Destrezas	Agrupamientos	
Literature Project					
Quiz	Sesión 1	15'	Tarjetas quiz (docente)	--	Grupos de 5 / 6
Grupo de expertos		40'	Fotocopias	Comprensión escrita	
Actividad en grupo inicial	Sesión 2	25'	Fotocopias	--	Grupos de 5 / 6 (técnica Jigsaw)
Proyecto final		30'	Móvil, tablets, proyector	Expresión escrita	
Gastronomy Project					
Quiz	Sesión 1	15'	Tarjetas quiz (docente)	--	Grupos de 5 / 6
Grupo de expertos		40'	Tablet/portátiles	Comprensión oral	
Actividad en grupo inicial	Sesión 2	25'	Fotocopias, Tablets	--	Grupos de 5 / 6 (técnica Jigsaw)
Proyecto final		30'	Tablet/portátiles, proyector	Expresión oral	
Objetivos de los proyectos:					
<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar el respeto, solidaridad y tolerancia. • Promover el uso de la lengua inglesa. • Fomentar la implicación en el trabajo cooperativo. • Promover la creatividad y la originalidad. • Facilitar el uso de expresiones y vocabulario en las actividades de expresión. 					

3.7 EVALUACIÓN PREVISTA

La evaluación se llevará a cabo de dos formas diferentes. En primer lugar, se evaluará el aprendizaje por parte de los estudiantes a lo largo de todo el proceso. No se evaluará únicamente el resultado de las tareas encomendadas sino su actitud y predisposición en los grupos cooperativos.

Por otro lado, se evaluará la presente propuesta para observar el cumplimiento o no de su principal objetivo: la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales en el aula de inglés.

3.7.1 Evaluación del aprendizaje

Con el fin de evaluar el aprendizaje por parte de los estudiantes de este grupo de tercero de educación secundaria, se ha diseñado una rúbrica mediante la cual se valorará el grado de consecución de los objetivos propuestos. El docente llevará a cabo la evaluación del aprendizaje mediante la técnica de la observación que pondrá en práctica desde el inicio del proyecto hasta el final. A continuación se presenta la rúbrica para la evaluación del aprendizaje de los alumnos (ver Tabla 3).

Tabla 3. Rúbrica para la evaluación del alumnado

	1	2	3	4
Respeto, solidaridad y tolerancia	El alumno no muestra respeto por sus compañeros, se muestra irascible, no presta ayuda a los compañeros y no respeta los turnos de palabra.	El alumno solo ofrece ayuda por interés personal y le cuesta actuar de manera relajada y mostrarse tolerante cuando existe una confrontación de intereses.	El alumno respeta la diversidad y la variedad de opiniones aunque le cuesta integrar activamente en el grupo al que considera diferente.	El alumno es muy tolerante con la diversidad de opiniones, las respeta y ayuda a aquellos compañeros que así lo requieran.
Implicación en la tarea	El alumno deja en manos de sus compañeros la realización de las tareas encomendadas sin involucrarse en nada.	El alumno no tiene iniciativa propia y hace aquellas tareas que sus compañeros le asignan contribuyendo muy poco con aportaciones personales.	El alumno es parte activa del grupo, se involucra en la toma de decisiones y la realización de las tareas grupales pero solo cuando su grupo de trabajo le transmite confianza.	El alumno tiene iniciativa y le motiva formar parte de un grupo de trabajo. Tiene peso en la toma de decisiones, y guía el trabajo de compañeros con menos iniciativa.
Uso de la lengua inglesa	El alumno no ha hecho uso de la lengua meta más que en aquellas ocasiones estrictamente necesarias.	El alumno ha hecho uso de la lengua inglesa en la realización del proyecto final y en interacciones con el docente.	El alumno ha hecho un uso amplio de la lengua inglesa exceptuando ciertas interacciones informales con compañeros	El alumno ha utilizado la lengua meta durante la mayor parte de las interacciones con sus compañeros así como con el docente.
Utilización de expresiones	El alumno no ha hecho el esfuerzo de incorporar	El alumno ha incorporado vocabulario y	El alumno ha intentado incorporar	El alumno ha incorporado gran cantidad de

aprendidas en otro contexto	expresiones y vocabulario nuevo en la realización de los proyectos.	expresiones ya conocidas para él al proyecto final intentando no arriesgar en el mismo.	algunos conceptos estudiados al proyecto final aunque ha hecho un mayor uso de lo ya conocido.	vocabulario y expresiones al proyecto final enriqueciendo el mismo y mostrando el avance en el nivel de su conocimiento.
Creatividad y originalidad	El alumno no se ha mostrado interesado ni motivado para proponer ideas originales al grupo y las ideas propuestas no son llamativas ni atractivas.	El alumno se limita a reproducir el ejemplo dado haciendo muy pocos cambios y mostrando poco pensamiento original.	El alumno tiene algunas ideas creativas y originales y las propone con ilusión y con frecuencia al resto de compañeros.	El alumno tiene muchas ideas creativas y originales y resultan de gran interés para el resto de compañeros.

3.7.2 Evaluación de la propuesta

Con el fin de evaluar la adecuación de la propuesta para la consecución de los objetivos planteados, se plantean una serie de aspectos a tener en cuenta por parte del docente. Será importante que el docente realice una profunda observación del desarrollo de las actividades para, una vez finalizado el proyecto, pueda reflexionar acerca de los aspectos que se especifican en la Tabla 4, y realizar las modificaciones oportunas para fomentar la mejora del proyecto en futuras aplicaciones. Al finalizar el proyecto el docente se debería preguntar si las afirmaciones mencionadas en la tabla son ciertas o no. Si así lo fueran, no habría nada que cambiar. Si la realidad acontecida contradice estas frases será el momento de modificar aquellos aspectos de la realidad de aula que impiden que dicha frases se muestren certeras.

Tabla 4. Aspectos para la evaluación de la propuesta por parte del docente.

Evaluación de la propuesta <i>The Cultural Project</i>
Los agrupamientos han favorecido la realización de las tareas.
Las actividades han presentado un nivel adecuado para los estudiantes.
Los contenidos han sido de interés para los alumnos.
La temporalización ha sido la adecuada.
La técnica Jigsaw ha favorecido la creación de nuevos vínculos afectivos así como una mejora en la integración de alumnos con necesidades educativas especiales.
La técnica Jigsaw ha favorecido la inculcación de valores como el respeto, la solidaridad y la tolerancia a la diferencia.

3.8 RESULTADOS ESPERADOS

Mediante la presente propuesta se espera, principalmente, que los alumnos diagnosticados con discapacidad psíquica severa y TDAH formen parte activa del grupo de alumnos y se comience a formalizar su inclusión en la dinámica de aula. Se pretende que, mediante la metodología cooperativa, los alumnos encuentren aspectos que les unan con sus compañeros y, a partir de ellos, se creen vínculos afectivos entre los mismos.

Por otro lado, se espera que la metodología propuesta permita inculcar en los alumnos valores como el respeto, solidaridad y tolerancia para con sus iguales y la capacidad para trabajar en grupos cooperativos poniendo en práctica dichos valores. No se pretende explícitamente inculcar el valor de la amistad sino que éstos se hallen inmersos en la dinámica de trabajo y convivencia en el aula. Además, tal y como se mencionó en el marco teórico, la cooperación entre alumnos permite que ellos mismos sean modelos de conducta para sus compañeros. Así, se espera que la cooperación permita la valoración de la diferencia así como de las cualidades personales de cada uno.

Finalmente, con el presente proyecto se espera una mayor atracción y motivación por parte de los estudiantes hacia la lengua extranjera. Hasta el momento han aprendido dicha lengua mediante una metodología muy tradicional y poco motivante. Se quiere que este proyecto les despierte ese interés necesario para un fructífero aprendizaje de la lengua extranjera y que fomente a su vez el aprendizaje de conocimientos culturales tan importantes como los aspectos gramaticales de la lengua.

4. DISCUSIÓN

La realización del presente trabajo ha surgido tras la necesidad de proporcionar al profesorado pautas concretas de actuación en el aula de inglés para fomentar la inclusión de alumnos con NEE. Se menciona en el marco teórico que, pese a la amplia presencia teórica del concepto escuela inclusiva, esta no se observa con tanta contundencia en el ámbito práctico. Esta presencia tan notoria en la legislación española y tan débil en la realidad de aula ha originado el proyecto aquí presentado.

Durante el diseño de la presente propuesta de intervención se ha pretendido en todo momento ser fiel a la tantas veces mencionada escuela inclusiva ya que se considera este el lugar idóneo para ofrecer educación de calidad e igualitaria para todos. Sin embargo, tal y como Tomlinson (2001) menciona, los docentes se encuentran, frecuentemente, atemorizados y con gran incertidumbre ante la diversidad de alumnos. Por todo ello, el presente trabajo pretende, por un lado, hacer del

aula de inglés un entorno inclusivo para todos y, por otro lado, hacer sentir al docente más cómodo en su labor educativa mediante la creación de proyectos concretos.

Se ha mencionado en numerosas ocasiones, a lo largo de la presentación del proyecto diseñado, la importancia de la flexibilidad por parte del docente a la hora de la puesta en marcha del mismo en el aula. Pese a la incorporación de una tabla donde se ha especificado el cronograma de las actividades diseñadas, se ha enfatizado la importancia de que la decisión de adaptación de dichas actividades sea del profesorado, atendiendo al ritmo de trabajo, interés y motivación de los estudiantes. Esta idea ya se comentó en el marco teórico cuando se mencionaba, citando a autores como De Carlos et al. (1995), que, con el objetivo de integrar a los alumnos con NEE en el aula, se necesita dar una respuesta educativa organizada, consciente y lo más flexible posible, intentando favorecer una dinámica que se adapte a la realidad de cada aula.

Por otro lado, el grupo para el cual ha sido diseñado el presente proyecto ha trabajado constantemente en una dinámica de aula muy tradicional, siendo el profesor el único transmisor de conocimientos y los alumnos sujetos pasivos en su mayor parte tomando nota de lo explicado en clase. Se observó que dicha dinámica no permitía la integración de alumnos con NEE en el aula de inglés y, por esa razón, en la presente propuesta se ha optado por una metodología totalmente diferente. En el marco teórico se recordó que numerosos autores, tales como Piaget o Vygotsky, sostienen que el hecho de aprender cooperando acelera el desarrollo intelectual del cerebro. Otros autores como Johnson y Johnson (1999) sugieren la aplicación de dicha metodología en el aula puesto que el hecho de trabajar en grupos cooperativos permite enfrentarse a puntos de vista diferentes que, a su vez, crean conflicto internos que derivan en conclusiones e ideas más razonadas y refinadas. Por todo lo investigado en torno a esta temática, la metodología utilizada en la propuesta de este trabajo se basa en el aprendizaje cooperativo, considerándolo como el más oportuno para la integración de todos los alumnos y, en especial, de aquellos con NEE.

A lo largo de la presente propuesta también se ha recalcado la importancia del aprendizaje cultural de la lengua extranjera en el aula, como parte importante del aprendizaje de la misma. En el marco teórico se cita a Ochoa y Peiró (2012) quienes sostienen que el aprendizaje de conceptos está todavía por encima de la educación de personas. Se considera que este es también el caso de la lengua inglesa, la cual todavía se enseña basándose en una metodología tradicional y fomentando el aprendizaje gramatical. Este es el caso igualmente del grupo de tercero de educación secundaria obligatoria para el cual ha sido diseñada la presente propuesta. Por todo ello, el proyecto diseñado se basa en un aprendizaje cultural de los países anglosajones a partir del cual es posible la creación de un entorno donde las diferencias raciales, culturales, religiosas, familiares o de capacidades se respeten y toleren. La asignatura de inglés, por su componente cultural, se posiciona como un lugar adecuado para la educación en valores como la tolerancia, solidaridad y respeto. Teniendo todo ello

en consideración, la presente propuesta pretende crear ese marco donde el aprendizaje de una lengua sea también el momento y lugar para educar a personas y no únicamente transmitir conceptos.

5. CONCLUSIONES

En este apartado se recogen las principales conclusiones extraídas del presente trabajo.

En primer lugar, la revisión bibliográfica realizada para el presente proyecto permite dar cuenta del impulso realizado durante las últimas décadas hacia la creación de escuelas inclusivas. Asimismo, todos los autores estudiados sostienen la necesidad de ofrecer las mismas oportunidades educativas a todos los alumnos considerando las diferencias entre los mismos como punto de partida para la creación de una convivencia rica en valores y pacífica.

Igualmente se puede afirmar que, pese al apoyo legislativo en España para la creación de dichas escuelas inclusivas y la inclusión en las mismas de alumnos con NEE, los docentes carecen, en muchas ocasiones, de recursos, formación o creatividad para favorecer dicha integración. Por otro lado, se observa que las necesidades educativas especiales recogidas en la legislación española presentan una variedad de aspectos a tener en cuenta por parte del profesorado y, por ende, una urgente formación de los mismos, si se pretende ofrecer las mismas oportunidades de aprendizaje para todos.

En segundo lugar, la metodología cooperativa y, en especial, la técnica cooperativa denominada Jigsaw se posicionan como una vía adecuada para la integración de todos los alumnos en el grupo clase, objetivo principal de la presente propuesta. Por todos los beneficios que los estudios han demostrado que sostiene dicha metodología, se considera la más idónea para aplicar en el grupo de tercero de educación secundaria con el fin de crear vínculos afectivos entre los estudiantes e integrar a los alumnos con discapacidad psíquica y con TDAH en el grupo.

Finalmente, la realización de una propuesta como la presente que promueva la educación en valores y cuyo objetivo sea la inclusión de alumnos con NEE en el aula de inglés requiere una profunda implicación y trabajo por parte del docente. Pese a la flexibilidad que se le exige al profesorado en tareas que requieran trabajo cooperativo, es necesaria una exhaustiva planificación de las acciones así como de los objetivos y evaluación de modo que la dinámica de aula permita la consecución del objetivo principal.

6. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

Las principales limitaciones existentes en la realización del presente trabajo han estado relacionadas con la dificultad para encontrar estudios similares con propuestas prácticas diseñadas para atender la inclusión de alumnos con NEE. Se ha encontrado una amplia variedad de estudios teóricos al respecto pero escasas propuestas prácticas como esta que sirvan al profesorado para planificar y organizar sus clases realizando mínimas adaptaciones de la propuesta para adecuarla a los intereses, destrezas, capacidades o necesidades educativas de su grupo en concreto en la clase de inglés. Por otro lado, tampoco se han encontrado muchas propuestas prácticas en torno a la educación en valores, salvo excepciones que, sin embargo, no han resultado ser fuentes muy actuales.

En lo que se refiere a la prospectiva del presente trabajo, las líneas futuras de investigación consisten en continuar con aquello iniciado con esta propuesta de intervención. A pesar de haber diseñado una propuesta para la integración de alumnos con NEE no ha sido posible su puesta en práctica. Por ello, se considera oportuno que el siguiente paso sea estudiar la adecuación o no de los proyectos diseñados en un aula de tercero de educación secundaria obligatoria. Por otro lado, se hubiese querido realizar una propuesta de intervención más amplia que la presente donde no solo se incluyesen proyectos en torno a la literatura y gastronomía sino también al deporte, música, historia o festividades. Se considera que, habiendo realizado la propuesta de todos estos proyectos, los futuros lectores de la propuesta hubiesen tenido más proyectos de más amplia variedad a su disposición. Queda, por tanto, la ampliación de la presente propuesta como futuro proyecto.

La puesta en práctica del proyecto en el aula de tercero de educación secundaria hubiera podido permitir el análisis de los resultados obtenidos y la consecución o no del objetivo principal de la propuesta. En el caso de que dicha propuesta cumpliera con los objetivos establecidos tras su aplicación real en el aula, sería interesante la realización de más propuestas prácticas en esta misma línea con el objetivo de proporcionar al profesorado proyectos concretos y reales para la directa puesta en marcha de los mismos en el aula de inglés. Asimismo, estas futuras propuestas deberían ir encaminadas en la utilización de una metodología cooperativa añadiendo, si así se cree necesario, nuevas técnicas de aprendizaje cooperativo.

Finalmente, sería interesante la creación de nuevos proyectos a partir del presente en los cuales se incluyesen alumnos con otras necesidades educativas a las ya presentadas. Este proyecto incluía a un alumno con TDAH y a otro con discapacidad psíquica severa, puesto que así es la composición real del grupo de tercero del centro Pedro de Atarrabia. Sin embargo, la realidad educativa es muy diversa y los docentes deberían tener recursos prácticos para atender a todo tipo de alumnado y necesidades educativas especiales en el aula de inglés.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar Montero, L. A. (1991). El informe Warnock. *Cuadernos de Pedagogía*, 197, 62-64. Recuperado de: <http://blocs.xtec.cat/seminariecerdanyola/files/2009/04/informe-warnock.pdf>
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5 (1), 39. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4105297>
- American Academy of Child & Adolescent Psychiatry and American Psychiatric Association. (2013). *TDHA. Guía para padres sobre medicamentos*. Material no publicado. Recuperado de <http://www.psychiatry.org/adhd>
- Ávila Caica, O. L. (2011). Teacher: can you see what I'm saying? A research experience with deaf learners. *Profile issues in teachers' professional development*, 2 (13), 131-146. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/27809/1/25702-90161-1-PB.pdf>
- Coll, C., Marchesi, A. y Palacios, J. (1990). *Desarrollo psicológico y educación, vol. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp. 24-33). Madrid: Alianza Editorial. http://msec.unir.net/cursos/lecciones/ARCHIVOS_COMUNES/versiones_para_imprimir/mfpes_as2/t1a_fondo3.pdf
- De Carlos, A., Arregi, A., Ugariza, J. R. y Lobato, M. J. (1995). *Las necesidades educativas especiales en la educación secundaria obligatoria*. Gobierno Vasco, Departamento de educación, universidades e investigación. Recuperado de http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43573/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_neespeci/adjuntos/18_nee_110/110009c_Doc_EJ_nee_secundaria_c.pdf
- De León Anaya, N. (2010). *De la educación especial al paradigma de la cultura de la diversidad y la educación inclusiva. El caso del instituto Herbert* (Tesis doctoral). Universidad Internacional de Andalucía, Jaén. Recuperado de http://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/207/0077_DeLeon.pdf?sequence=1
- Escarbajal, A., Mirete, A. B., Maquilón, J., Izquierdo, T., López, J. I., Orcajada, N. y Sánchez, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *Revista electrónica interuniversitaria de formación de profesorado*, 15 (1), 135 – 144. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4617037>
- Fernández Sarmiento, C. (1999). Trastornos específicos del desarrollo del lenguaje. La disfasia. *El Guiniguada*, 8-9, 195-208. Recuperado de http://acceda.ulpgc.es/bitstream/10553/5395/1/0235347_01999_0012.pdf
- Fernández, A. y Darretxe, L. (2011). La escuela inclusiva: realidad intercultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55 (2). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3912Fernandez.pdf>

- Fernández, I. (2011). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Gómez Vela, M. (2001). *Retraso mental y necesidades educativas especiales*. En M. A. Verdugo (Presidencia), *La atención a la diversidad en el sistema educativo*. Curso llevado a cabo en la Universidad de Salamanca, España. Recuperado de <http://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/6.pdf>
- González Fontao, M. P. (2001). Necesidades educativas especiales. *Revista galego – portuguesa de psicología e educación*, 7, 333 – 344. Recuperado de http://ruc.udc.es/bitstream/2183/6895/1/RGP_7-27.pdf
- Granizo, L., Naylor, P. y Del barrio, C. (2006). Análisis de las relaciones sociales de los alumnos con síndrome de asperger en escuelas integradas de secundaria: un estudio de casos. *Revista de psicodidáctica*, 11 (2), 281. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2198012>
- Grañeras, M., Lamelas, R., Segalerva, A., Vázquez, E., Gordo, J. L. y Molinuevo, J. (1997). *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España*. Ministerio de Educación y Cultura, Centro de Investigación y Documentación Educativa. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/58099/008199920198.pdf?sequence=1>
- Hurtado Gómez, M. J. (2009). Trastornos del lenguaje. *Revista digital. Innovación y experiencias educativas*, 16. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/MARIA%20JOSE_HURTADO_1.pdf
- Johnson, D. y Johnson, R. (1999). Algunas reflexiones. En D. Johnson y R. Johnson (1ª Ed.). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. (pp. 257-305). Buenos Aires: Grupo Editor Aique. Recuperado de <http://terras.edu.ar/jornadas/3/biblio/3JOHNSON-David-JOHNSON-Roger-Apendice.pdf>
- Ley 13/1982, de 7 de abril, de *integración social de los minusválidos*. Boletín Oficial del Estado, 103, de 30 de abril de 1982.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de *Educación*. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, *para la mejora de la calidad docente*. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Luque D. J. y Luque-Rojas M. J. (2013). Necesidades Específicas de Apoyo Educativo del alumnado con discapacidades sensorial y motora. *Summa psicológica UST*, 2 (10), 57-72. Recuperado de <http://www.summapsicologica.cl/index.php/summa/article/view/141/128>
- Mares, A., Martínez, R. y Rojo, H. (2009). Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales. *Revista mexicana de*

investigación educativa, 14 (42), 969-996. Recuperado de:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3133483>

Marín Arias, M.G. (2004). *Alumnos con necesidades educativas especiales*. Recuperado de
[https://books.google.es/books?id=T_DDoMQERkAC&pg=PR9&lpg=PR9&dq=Alumnos+con+necesidades+educativas+especiales+marin+arias&source=bl&ots=O26GBW9ESg&sig=LYvQoTy5EHd4ew-](https://books.google.es/books?id=T_DDoMQERkAC&pg=PR9&lpg=PR9&dq=Alumnos+con+necesidades+educativas+especiales+marin+arias&source=bl&ots=O26GBW9ESg&sig=LYvQoTy5EHd4ew-8ktXEfkanpfi&hl=es&sa=X&ei=nbcBVa3fBIPkUq_wgMgL&ved=oCCYQ6AEwAQ#v=onepage&q=Alumnos%20con%20necesidades%20educativas%20especiales%20marin%20arias&f=false)

[8ktXEfkanpfi&hl=es&sa=X&ei=nbcBVa3fBIPkUq_wgMgL&ved=oCCYQ6AEwAQ#v=onepage&q=Alumnos%20con%20necesidades%20educativas%20especiales%20marin%20arias&f=false](https://books.google.es/books?id=T_DDoMQERkAC&pg=PR9&lpg=PR9&dq=Alumnos+con+necesidades+educativas+especiales+marin+arias&source=bl&ots=O26GBW9ESg&sig=LYvQoTy5EHd4ew-8ktXEfkanpfi&hl=es&sa=X&ei=nbcBVa3fBIPkUq_wgMgL&ved=oCCYQ6AEwAQ#v=onepage&q=Alumnos%20con%20necesidades%20educativas%20especiales%20marin%20arias&f=false)

Marín Martínez, I. (2009). Superdotación en el aula. *Revista digital. Innovación y experiencias educativas*, 24. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_24/INMACULADA_MARIN_1.pdf

Ochoa, A. y Peiró, S. (2012). El quehacer docente y la educación en valores. *Teoría de la educación: educación y cultura en la sociedad de la información*, 3 (13), 28-48. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2010/201024652002.pdf>

Peydró, S., Agustí, J. y Company, J. (1997). *La educación de los alumnos con necesidades educativas especiales graves y permanentes*. Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. Recuperado de <http://www.cece.gva.es/ocd/areacd/docs/esp/neeg.Pdf>

Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de *ordenación de la Educación Especial*. Boletín Oficial del Estado, 65, de 16 de marzo de 1985.

Rodríguez Pérez, C. (2008). *El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y las Dificultades de Aprendizaje en escritura. Estudios experimental y comparativos* (Tesis doctoral). Universidad de León, León. Recuperado de <https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/1112/2007ON-RODR%25CDGUEZ%20P%25C9REZ%2c%20CELESTINO.pdf?sequence=1>

Rodríguez, L. y Díaz, O. (2005). Identificación de alumnos con alta capacidad cognitiva. *Revista galego do ensino*, 13, 1465-1478. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2554861>

Salvador, M. L., Gallardo, M.V., García, J., Cabillas, M. C., Guerra, A., Arroyo, A. ... Santacruz, M. A. (2006). *Manual para la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de limitaciones en la movilidad*. Junta de Andalucía, Consejería de Educación, Dirección General de Participación e Innovación Educativa. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/PSE/orientaciony tenciondiversidad/educacionespecial/ManualdeatencionalalumnadoNEAE/1278660309068_03.pdf

- Solé A., Quesada LL. y Canals C. (1998). Integración escolar de una alumna con sordoceguera. *Integración. Revista sobre ceguera y deficiencia visual*, 26, 34-44. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2666481>
- Stainback, S. y Stainback, W. (2007). Celebrar la diversidad, crear comunidad. En S. Stainback y W. Stainback (4ª Ed). *Aulas inclusivas*. (pp. 37-54). Madrid: Narcea Ediciones. Recuperado de <http://msec.unir.net/cursos/lecciones/ARCHIVOS COMUNES/versiones para imprimir/mfpes as2/t1no dejes leer.pdf>
- Turrión Borrero, P. (2013). *La enseñanza de lenguas extranjeras a través del aprendizaje cooperativo: El aprendizaje de inglés en alumnos de primaria*. (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/2962/1/TESIS339-130610.pdf>
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Recuperado de <http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO1005/6.1.3.4-1005.pdf>
- Warnock, M. (1987). Encuentro sobre necesidades de educación especial. *Revista de Educación, número extraordinario*, 45-73. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/numeros-completos/re1987.pdf?documentId=0901e72b813b4968>

ANEXOS

ANEXO I. LITERATURE QUIZ.

a. Which of these writers' family was so poor that he had to start work in a factory at the age of 12?

5. Charles Dickens
6. William Shakespeare
7. Robert Louis Stevenson
8. Oscar Wilde

Answer: Charles Dickens. His father owed such a large amount of money to the bank that he was imprisoned. In that moment, Dickens started work in a factory and moved to a college far from his family. He had to work for 10 hours every day and won 6 shillings a week. Later on, in his books, he would describe how hard working conditions were those days.

b. Which of the following writers was imprisoned for being homosexual?

1. Charles Dickens
2. William Shakespeare
3. Robert Louis Stevenson
4. Oscar Wilde

Answer: Oscar Wilde. In 1895, a Lord accused Wilde of having an affair with his son and was sent to prison for two years. The English Society was horrified and Wilde's writing career finished dramatically. When he was released, he and his boyfriend went to Naples and lived together until their families stopped sending them money. Then they broke up and a few years later Wilde died in Paris.

c. Which American writer came to Pamplona and got attracted to the San Fermes?

1. Mark Twain
2. Ernest Hemingway
3. Edgar Allan Poe
4. William Faulkner

Answer: Ernest Hemingway. He called his book Fiesta where he described with a lot of details the San Fermes. He came to Pamplona for the first time in 1923 with his wife and then he repeated

the following two years. He got fascinated by the corrida de toros and that is what inspired him to write his first important book called Fiesta.

d. Who wrote Alice's Adventures in Wonderland?

1. Lewis Carroll
2. Virginia Woolf
3. Mark Twain
4. Agatha Christie

Answer: Lewis Carroll. Carroll got on well with a bishop that had recently moved to the town he was living in. The bishop had three little daughters and Carroll started to spend time with them. One of them, Alice, used to like the stories Carroll made up to entertain them. After a one-day trip to the mountains with the girls, Alice asked Carroll to write a story for her. That is the way the famous book was created.

e. Which of these books wrote the famous writer Agatha Christie?

1. Oliver Twist
2. Romeo and Juliet
3. Murder in the Orient Express
4. The picture of Dorian Gray

Answer: Murder in the Orient Express. Agatha Christie was an English crime novelist. She wrote some of her romantic stories under the name of Mary Westmacott but she is more well – known for her 66 detective novels. In the First World War, she worked as a nurse in a hospital and that gave her the knowledge of poisons she would use afterwards in her novels. She holds the word record for being the best-selling novelist of all times.

f. William Shakespeare wrote a play about a king of Denmark who was killed by his brother in order to become king himself. The murdered king then appeared as a ghost in front of his son asking him to kill the new king of Denmark. How is this play called?

1. Hamlet
2. Romeo and Juliet
3. Othello
4. Macbeth

Answer: Hamlet. This is Shakespeare's longest play and one of the most influential tragedies in English literature. Lots of writers were inspired by this play and it has been represented a number of times; the Simpsons series has also readapted this play. It is said that Hamlet is the world's most filmed story after Cinderella.

ANEXO II. COMPREHENSION TASK

Complete the following chart according to what you have learned in the story.

1. Who is who? Complete the sentences according to the text.

collect money for the poor	works for Scrooge	is dead
is Scrooge's boss	have no home	is Scrooge's nephew
is a cruel man		

- Marley: _____
- Fred: _____
- Bob Cratchit: _____
- Scrooge: _____
- The two gentlemen: _____

2. Choose the correct answer according to the text.

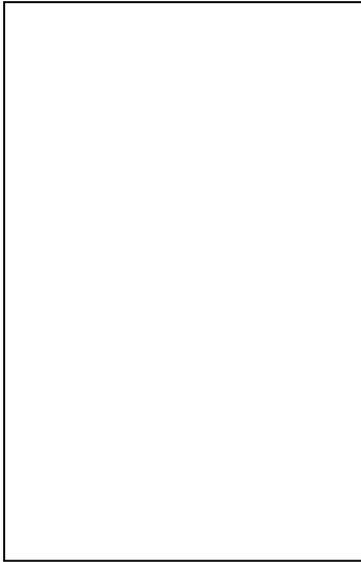
- When Scrooge was a boy, he enjoyed Christmas / he didn't enjoy Christmas.
- When Catchit asked Scrooge for a day off, he was happy to give him a day off / he refused to give him a day off.
- That night, Marley's ghost appeared to warn Scrooge about the dangers of being mean / to tell Scrooge that the three spirits that would visit him were scary.
- The three spirits showed Scrooge scenes that he was pleased to see / that he didn't want to see.

3. Find a synonym for each word in Chapters 1 and 2.

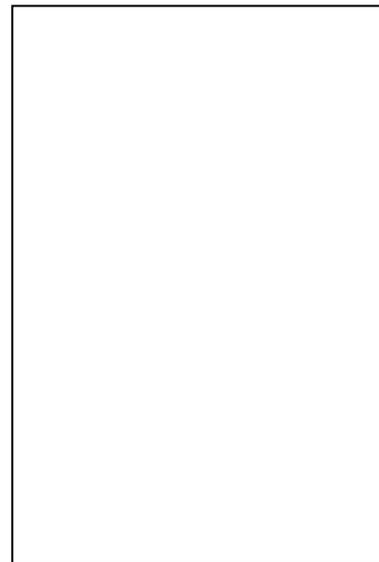
WORD	SYNONYM
Cruel	
Mean	
Fought	
Tired	
Earlier	

4. Using your imagination, draw Scrooge, Tiny Tim and and Cratchit and write 5 short sentences that you consider describe them the best.

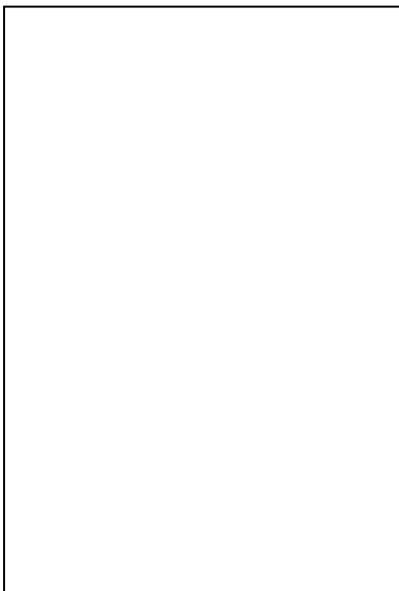
SCROOGE



TINY TIM



CRATCHIT



5. Find the opposite for each word in Chapter 4.

Quickly

Cried

Dead

Happy

Seldom

6. What have you learned after having read this story? What is the message that it is trying to get across? Explain with your own words.

ANEXO III. GASTRONOMY QUIZ.

a. You want to eat spaghetti with tomato and cheese on top. What do you do with the cheese?

5. grill
6. grate (*correct answer*)
7. cook
8. cut

b. You cook food in water. How do you call this cooking method?

1. boil (*correct answer*)
2. grill
3. bake
4. fry

c. You need to cut an onion into very small pieces. How do you call that?

1. chop (*correct answer*)
2. peel
3. dice
4. cut

d. Which ingredient does Argiñano the cook use all the time?

1. basil
2. celery
3. parsley (*correct answer*)
4. chilli

e. Which ingredient do you need if you want to cook aioli sauce?

1. tomato and mayonnaise
2. oil and tomato
3. garlic and mayonnaise (*correct answer*)
4. milk and oil

f. Which of these dishes made with pork is typical in Scotland?

1. Haggies (*correct answer*)
2. Hamburgers
3. Roast beef
4. Fish and chips

ANEXO IV. COMPREHENSION TASK.

1. Imagine that you are going to cook all these dishes. Write down all the ingredients you need to buy at the supermarket.

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

2. Which tips have you learned with the chefs today? Write three of them.

- _____
- _____
- _____

3. Write briefly the procedure to cook these four dishes.

- Full English Breakfast

- Scotch Eggs

- Homemade Chocolate Donuts

- Sliders with BBQ Sauce

ANEXO V. BE A CHEF FOR A DAY

What are you going to cook for your birthday party?

1ST COURSE

Ingredients:

Procedure:

2ND COURSE

Ingredients:

Procedure:

DESSERT

Ingredients:

Procedure:
