



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

TRABAJO DE FIN DE MASTER

Propuesta didáctica para la inclusión de minorías y fomento de la lengua extranjera en el aula

Sara Astudillo Losada

Tutor: Fernando Colomer

2018-2019

COLOMER SERNA
FERNANDO
JAVIER -
12389505A

Firmado digitalmente
por COLOMER SERNA
FERNANDO JAVIER -
12389505A
Fecha: 2019.06.11
14:33:27 +02'00'

Resumen

Este trabajo de final de master tiene como finalidad hacer una propuesta de intervención para fomentar la integración e inclusión de minorías en las aulas de primer curso de educación secundaria obligatoria durante la asignatura de lengua extranjera (inglés). En primer lugar, se estudiará una fundamentación teórica sobre las habilidades que los estudiantes desarrollan durante el aprendizaje de una lengua extranjera. A continuación, se analizarán las dificultades físicas y psicológicas más comunes en alumnos de dicha edad y el acoso escolar que sufren dentro de los centros escolares. Por último, se explican detalladamente los objetivos, la temporalización, las habilidades a desarrollar y la metodología de la propuesta de intervención, la cual consta de cinco actividades muy variadas diseñadas para fomentar la integración.

PALABRAS CLAVE: integración e inclusión, secundaria, lengua extranjera, dificultades físicas y psicológicas, acoso, propuesta de intervención.

Abstract

This end of master dissertation deals with a proposal of intervention to promote the integration and inclusion of minorities in the classrooms of the first course of “Educación Secundaria Obligatoria” during the subject of foreign language (English). First of all, a theoretical investigation will be studied on the skills that students develop during the learning of a foreign language. Next, the most common physical and psychological difficulties in students of that age and the bullying they suffer within schools will be analyzed. Finally, the objectives, the timing, the skills to be developed and the methodology of the intervention proposal, which consists of five very varied activities designed to encourage integration, are explained in detail.

KEY WORDS: integration and inclusion, secondary, foreign language, physical and psychological difficulties, bullying, intervention proposal

TABLA DE CONTENIDO

1. Introducción	6
2. Justificación	6
3. Objetivos	8
4. Competencias	9
5. Fundamentación Teórica	12
5.1. Competencia comunicativa en lengua extranjera	12
5.2. Destrezas	13
5.2.1 Destrezas Orales	13
5.2.1.1. Listening	13
5.2.1.2. Speaking	14
5.2.2. Destrezas escritas	15
5.2.2.1. Reading	15
5.2.2.2. Writing	16
5.3. La conversación	16
5.4. La comunicación verbal y la comunicación no verbal	17
5.5. Habilidad de pensamiento	18
6. Atención a la Diversidad	19
6.1. ACNEAE vs ACNEE	19
6.2. Estudiantes con necesidades educativas especiales (ACNEE)	20
6.2.1. Estudiantes con pérdida visual	21
6.2.2. Estudiantes con pérdida auditiva	23
6.2.3. Estudiantes con Trastorno Grave de Conducta (TGC)	24
6.2.3.1. Estudiantes con TDAH	25
6.2.3.2. Estudiantes con TND	26
6.3. Diversidad sociocultural en el aula	27
7. Acoso escolar	28

7.1. Acoso a ACNEE	29
7.1.1. Acoso a estudiantes con pérdida visual o auditiva	29
7.1.2. Acoso a estudiantes con TGC	30
7.2. Acoso cultural	31
8. Propuesta didáctica	31
9. Actividades Propuestas	34
9.1. Inclusión de ACNEE	34
9.1.1. Inclusión de estudiantes con perdida visual	34
9.1.2. Inclusión de estudiantes con pérdida auditiva	35
9.1.3. Inclusión de estudiantes con TGC	36
9.1.3.1. Inclusión de estudiantes con TDAH	36
9.1.3.2. Inclusión de estudiantes con TND	36
9.2. Inclusión cultural	37
10. Propuesta de mejora y rúbrica	38
11. Conclusión	40
12. Bibliografía	42
13. Anexo	47
14. Índice de tablas e imágenes	49
Ilustración 1: Clasificación de la CNV según Crystal.....	18
Ilustración 2: Tipos de ACNEAE.....	20
Ilustración 3: Tipos de ACNEE	20
Ilustración 4: Estadios de la discapacidad visual en España	21
Ilustración 5: Situación laboral de las personas con discapacidad visual (%).....	22
Ilustración 6: Estadísticas nacionales de bullying o acoso escolar en España.....	28
Ilustración 7: Calendario y organización de la UD propuesta	34
Ilustración 8: Rúbrica	39

1. Introducción

Durante las últimas décadas la población europea ha sufrido grandes cambios demográficos, políticos, culturales, económicos... Lo cual ha causado que la población sea más heterogénea en todos los campos, incluyendo los centros educativos. Además, con el avance de las tecnologías, los medios de transporte y el uso diario y masivo de internet y las redes sociales, la sociedad, y todo lo que ella conlleva ha cambiado.

Hoy en día podemos encontrar en los centros educativos un alumnado muy heterogéneo y diverso. El porcentaje de acoso escolar, según varios estudios como el realizado por la ONG “Bullying sin fronteras” (aprobada por la UNESCO y reconocida por el Senado de España), está en auge en los centros de secundaria españoles, siendo cada vez más los estudiantes que sufren discriminación. La diversidad es algo inevitable en el ser humano, pero las diferencias que tenemos entre nosotros, ya sean psíquicas o físicas, no son cuestión de burla ni de opresión. Es por ello que la función del docente se vuelve más compleja, ya que no solo ha de impartir su materia, sino que a la vez debe promover e impulsar el respeto, la tolerancia y la integración. Debe hacer visibles esas diferencias para poder demostrar que cada alumno aprende a un ritmo diferente, y que por ello hay estudiantes que necesitan más ayuda y apoyo que otros. Pero esto no es malo, lo malo sería no aceptar las diferencias e insistir y obsesionarse con ser igual al resto.

Este documento apoya y defiende la diversidad, y es por ello que tratará múltiples dificultades que pueden sufrir las personas, como la ceguera, la sordera o con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (al cual nos referiremos con las siglas TDAH a partir de ahora) entre otros, que se ven intensificados durante la adolescencia y que pueden generar situaciones de bullying en el centro. Al mismo tiempo, este trabajo estudia cómo hacer que el docente identifique y sepa tratar correctamente el dilema mientras fomenta la integración del individuo durante las lecciones de lengua extranjera. Aprovecharemos esta asignatura para así también desarrollar algunas habilidades comunicativas además de mejorar las destrezas escritas y orales en lengua inglesa.

2. Justificación

Como se reconoce y se contempla en la ley, la diversidad en los centros educativos es una realidad. En consecuencia, se deben implementar metodologías y mecanismos específicos necesarios para potenciar, reconocer y fomentar los talentos personales de los estudiantes.

La siguiente cita ha sido extraída de la LOE (Ley Orgánica de Educación) modificada por la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa) incluida en el Boletín Oficial del Estado (BOE), la cual enfatiza el aspecto positivo de la diversidad dentro de los centros de secundaria “Todos los estudiantes poseen talento, pero la naturaleza de este talento difiere entre ellos. (...) El reconocimiento de esta diversidad entre alumno o alumna en sus habilidades y expectativas es el primer paso hacia el desarrollo de una estructura educativa que contemple diferentes trayectorias”.

En la actualidad, existen varias formas de incluir e integrar en la educación y en el contexto social del centro a alumnos con necesidades educativas especiales ya sean psíquicas (como un estudiante con TDAH) o físicas (como un alumno con pérdida parcial o total de la visión). Es por eso que hoy en día está vigente el II Plan de Atención a la Diversidad el cual fue aprobado por el ACUERDO 29/2017, de 15 de junio, de la Junta de Castilla y León para implementarlo a partir de dicho año hasta el 2022. Este extenso documento, es el marco estratégico para fomentar la inclusión dentro de la comunidad de la comunidad castellanoleonesa. Su propósito es ofrecer a todos los estudiantes una educación de calidad sin que sus circunstancias personales, económicas o sociales sean un impedimento, marcando unas estrategias y objetivos específicos. La siguiente cita extraída del BOCYL en la introducción del II Plan de Atención a la Diversidad clarifica y acentúa sus propósitos en cuanto a la inclusión e integración de todos los estudiantes en el ámbito educativo:

(...) es necesario ofrecer oportunidades reales de aprendizaje a todo el alumnado, en diferentes contextos educativos, y en especial a la población escolar más vulnerable y con mayor riesgo de exclusión social y/o educativa. La equidad y la calidad, son dos de los objetivos estratégicos de la Consejería de Educación para esta legislatura que sólo pueden alcanzarse desde una nueva forma de entender la «Educación para Todos».

Así mismo, el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, dedica el capítulo IX a esta parte del alumnado con necesidades específicas de apoyo en el aprendizaje. En este capítulo, el BOE recoge los criterios, cambios y modificaciones que deben seguir los centros en cuanto a esta parte del alumnado para ayudarles con su educación y fomentar su inclusión en el centro. Se establece que deberán de seguirse unas adaptaciones curriculares, planes de actuación, condiciones de accesibilidad, recursos de apoyo y material especializado entre muchos otros aspectos importantes.

El segundo punto del noveno capítulo, resume muy bien los objetivos que tiene dicha ley en cuando a la educación:

Las Administraciones educativas fomentarán la calidad, equidad e inclusión educativa de las personas con discapacidad, la igualdad de oportunidades y no discriminación por razón de discapacidad, medidas de flexibilización y alternativas metodológicas, adaptaciones curriculares, accesibilidad universal, diseño universal, atención a la diversidad y todas aquellas medidas que sean necesarias para conseguir que el alumnado con discapacidad pueda acceder a una educación de calidad en igualdad de oportunidades.

Para concluir, podemos observar que cada vez es más importante y hay más leyes que regulan una educación de calidad para todos. Los recursos y metodologías que se han estado implementando en los últimos años especializados en el cuerpo estudiantil con dificultades sociales, físicas o psíquicas han aumentado y esto favorece su inclusión no solo en el centro educativo, sino en su vida social, familiar y laboral.

3. Objetivos

Los adolescentes que sufren cualquier tipo de bullying pasan por varias dificultades que obstaculizan su desarrollo social, personal y académico. En la actualidad, cada vez son más los centros educativos, organizaciones y comunidades que están más concienciados con la integración e inclusión de todo el alumnado. Tras varios estudios sobre ello, se ha demostrado que los alumnos con algún tipo de dificultad física, psicológica o de diferente nacionalidad son los casos más comunes durante el periodo de educación obligatoria.

Esta tesis está enfocada a los obstáculos y dificultades que pueden sufrir dichos alumnos en el centro escolar y como los docentes y familiares pueden detectarlo y tratarlo de la manera adecuada. Es por ello que el propósito es aprender sobre cómo es actualmente el trato que reciben algunos Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales (a los cuales nos referiremos con la sigla ACNEE a partir de ahora) y las minorías culturales. De acuerdo con la segunda parte del II Plan de Atención a la Diversidad (2017), los objetivos y estrategias principales para conseguir fomentar la inclusión del alumnado en los centros educativos españoles son las siguientes:

LÍNEAS ESTRATÉGICAS Y OBJETIVOS.

Línea Estratégica 1. Promoción de la cultura inclusiva en los centros educativos.

Línea Estratégica 2. Mejora de los procesos de prevención, detección e intervención temprana de las necesidades educativas del alumnado.

Línea estratégica 3. Mejora de las tasas de los indicadores internacionales (objetivos 2020, OCDE...).

Línea estratégica 4. Fomento de procesos de participación de la familia y la sociedad en los centros educativos.

Línea estratégica 5. Refuerzo y apoyo a líneas de investigación, innovación y evaluación pedagógica como estrategia que estimule el desarrollo de prácticas eficaces e inclusivas e impulse la mejora de las competencias profesionales docentes como parte de un sistema educativo de calidad.

Línea estratégica 6. Impulso de la igualdad, la cultura de la no violencia y respeto a todas las personas.

Asimismo, este trabajo no solo analiza, estudia y explica la situación de estos individuos en los centros educativos y su relación con el docente. Al final del documento, se proponen varias actividades para fomentar e incentivar la participación, inclusión e integración de dicha parte del alumnado con dificultad para integrarse. Además, aprovechando el aspecto de integración sociocultural, enfocaremos las actividades propuestas a realizarlas durante la asignatura de inglés o francés, mejorando a su vez muchas destrezas en lengua extranjera. Por otra parte, trata de hacer comprender a los estudiantes sobre las dificultades que tienen que superar sus compañeros discapacitados y/o en riesgo de exclusión social para ser aceptados e integrados en la sociedad y sobre todo por el resto de sus compañeros dentro del centro educativo, fomentando e incentivando la participación, inclusión e integración de todo el alumnado.

4. Competencias

Aunque de acuerdo con el II Plan de Atención a la Diversidad (2017), el cual establece que el proceso de evaluación deberá estar más enfocado en los contenidos que en las competencias, es importante tener en cuenta cuales son las competencias que deben alcanzar los estudiantes y cómo el centro pretende lograrlo.

Es el docente quien, al fin y al cabo, sabe cómo es la convivencia con los alumnos dentro del aula. Por ello, durante la realización del Master en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, los futuros docentes son instruidos en competencias clave y específicas, marcadas por Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, para el trato de estudiantes con necesidades especiales o en riesgo de exclusión. Dentro de las competencias generales del master, encontramos los siguientes cinco apartados (de once) referidos al campo de estudio de esta tesis:

- G.2. Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las competencias propias de las respectivas enseñanzas, atendiendo al nivel y formación previa de los estudiantes, así como la orientación de los mismos, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
- G.4. Concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro docente participando en la planificación colectiva del mismo; desarrollar y aplicar metodologías didácticas tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad de los estudiantes.
- G.5. Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.
- G.7. Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos.
- G.8. Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde esté ubicado; desarrollar las funciones de tutoría y de orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada; participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En cambio, en las competencias específicas de cada asignatura podemos destacar las siguientes:

- E.G.1. Conocer las características de los estudiantes, sus contextos sociales y motivaciones.

- E.G.2. Comprender el desarrollo de la personalidad de estos estudiantes y las posibles disfunciones que afectan al aprendizaje.
- E.G.3. Elaborar propuestas basadas en la adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes intelectuales y emocionales.
- E.G.4. Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y diferentes ritmos de aprendizaje.
- E.G.5. Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula y en el centro, abordar y resolver posibles problemas.
- E.G.8. Promover acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana.
- E.G.9. Participar en la definición del proyecto educativo y en las actividades generales del centro atendiendo a criterios de mejora de la calidad, atención a la diversidad, prevención de problemas de aprendizaje y convivencia.
- E.G.10. Relacionar la educación con el medio y comprender la función educadora de la familia y la comunidad, tanto en la adquisición de competencias y aprendizajes como en la educación en el respeto de los derechos y libertades, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.
- E.G.11. Conocer la evolución histórica de la familia, sus diferentes tipos y la incidencia del contexto familiar en la educación.
- E.G.12. Adquirir habilidades sociales en la relación y orientación familiar.
- E.E.5. En el caso de la orientación psicopedagógica y profesional, conocer los procesos y recursos para la prevención de problemas de aprendizaje y convivencia, los procesos de evaluación y de orientación académica y profesional.
- E.E.8. Adquirir criterios de selección y elaboración de materiales educativos.
- E.E.9. Fomentar un clima que facilite el aprendizaje y ponga en valor las aportaciones de los estudiantes.
- E.E.15. Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación y evaluación educativas y ser capaz de diseñar y desarrollar proyectos de investigación, innovación y evaluación.

Como se puede observar, son bastantes las competencias enfocadas en fomentar la diversidad y la educación de calidad para todos. Gracias a estas competencias del master, los futuros docentes estarán más concienciados y preparados para sobrellevar adecuadamente la situación actual de muchos centros españoles.

5. Fundamentación Teórica

Desde hace varias décadas, los colegios e institutos españoles han implementado el inglés como materia educativa y evaluable. Algunos centros, en cursos altos, llamarán a esta materia “lengua extranjera”, así, los estudiantes podrán elegir el idioma que estudiar entre los más comunes: inglés, francés o alemán. Pero no todos los estudiantes entienden y aprenden la lengua extranjera de la misma manera.

5.1. Competencia comunicativa en lengua extranjera

La enseñanza de una segunda lengua, según Stephen Krashen (1981), puede ser aprendida o adquirida por el estudiante, haciendo una gran distinción entre ambos conceptos. “Aprender” hace referencia al estudio formal y consciente de una segunda lengua, los conocimientos de este segundo idioma se deben al estudio de sus reglas, estructuras sintácticas, vocabulario, etc. Por otra parte, la “adquisición” hace referencia a la obtención del conocimiento de forma automática e inconsciente, el estudiante comprende las reglas del lenguaje inconscientemente, focalizando su atención en el significado y no en las estructuras.

Muchos son los autores especializados en este campo de la enseñanza de una lengua extranjera (Chomsky, Savignon, Canale y Swain, etc.), y por lo tanto muchas son las teorías que tratan de definir el concepto de competencia comunicativa y las características y aspectos que lo definan. Entre ellos se encuentra Dell Hymes (1972), quien tras realizar varios estudios definió “competencia comunicativa” de la siguiente manera:

La competencia comunicativa es el término más general para la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones, y la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias.

Con esta definición, entendemos que el hablante tiene que ser capaz de expresar sus opiniones y emociones en una lengua extranjera tras haber experimentado el contacto con la lengua repetidas veces y en multitud de ocasiones.

Unos años después del ensayo de Hymes (1972), M. Canale (1983) afirma que la competencia comunicativa está formada por cuatro aspectos claves y necesariamente interrelacionados para una correcta comunicación entre hablantes no nativos:

- La competencia lingüística: Producir una expresión estructurada y comprensible, que incluya vocabulario gramatical, pronunciación y ortografía.
- La competencia sociolingüística: Implicar el conocimiento de las reglas socioculturales del lenguaje y del discurso.
- La competencia discursiva: Dar forma al lenguaje y comunicarse a propósito en diferentes géneros (tipos de texto), utilizando la cohesión (enlace estructural) y la coherencia (relaciones significativas en el lenguaje).
- La competencia estratégica: Mejora la efectividad de la comunicación y compensar los fallos en la comunicación.

Respetando los aspectos que cataloga Canale (1983), en 1986 J. Van Ek propone sumar otras dos competencias; la competencia sociocultural y la competencia social.

5.2. Destrezas

Ahora que sabemos a qué se refiere el término “competencia comunicativa” veamos las diferentes habilidades y destrezas que el grupo estudiantil debe desarrollar para comunicarse adecuadamente en una lengua que no sea la materna. Por un lado, se analiza la producción y comprensión oral, que abarca los ejercicios y actividades de listening y speaking, por otro lado, estudia la producción y comprensión escrita, comprendiendo el reading y el writing. Tanto la comprensión como la producción son habilidades fundamentales para integrarse en una comunidad de hablantes de dicha lengua, y es por eso que son habilidades evaluables en los colegios e institutos españoles.

5.2.1 Destrezas Orales

5.2.1.1. Listening

La habilidad de escuchar en otro idioma y entender el mensaje que nos envía un receptor corresponde a lo que en inglés se llama “listening”. Pero no todos los mensajes requieren la misma atención ni el mismo nivel de idioma; para entender una clase de ciencias en lengua extranjera hace falta más conocimientos lingüísticos y atención que en un encuentro casual donde los emisores y receptores se saludan. Pero dentro de un aula, la enseñanza de esta destreza debe tener unos objetivos y unas metodologías claras para asegurar una buena educación en lengua extranjera. Es por eso, que Harmer, J. (1983) ha concluido cinco principios clave que

han de llevarse a cabo para asegurar una buena enseñanza de la destreza auditiva cuando se crea una sesión:

- Las lecciones de comprensión auditiva deben tener unos objetivos claramente definidos y respetando el curriculum.
- Las actividades de listening deben ser cuidadosamente planeadas empezando desde lo simple y aumentando la complejidad poco a poco y dando directrices a los alumnos sobre cuándo, cómo quién y por qué.
- El alumnado debe participar activamente para así mantenerles motivados (sobre todo durante las actividades más complicadas).
- Estas actividades deben trabajar la memoria de los estudiantes de forma consciente.
- Las actividades de comprensión lectora deben enseñar a través de la corrección de ciertas preguntas para poder ofrecer feedback de las actividades a los estudiantes.

Estos principios han sido elaborados para que los docentes los implanten en sus sesiones de lengua extranjera antes de realizar la actividad (pre-listening), durante su realización (while-listening) y al final de esta (post-listening).

5.2.1.2.Speaking

El termino speaking hace referencia a la habilidad del estudiante para comunicarse en lengua extranjera de forma oral en el discurso. Para muchos expertos, es la habilidad donde más afecta tener una buena fluidez en lengua extranjera, ya que el emisor tiene que tener en cuenta tres áreas de conocimiento durante la comunicación:

- Mecánicas: (pronunciación, gramática y vocabulario), Usar las palabras correctas, en el orden adecuado y con una buena pronunciación.
- Funciones: El individuo debe saber cuándo la claridad del mensaje y los detalles son esenciales (transacciones) y cuando no se requiere una comprensión precisa (relaciones sociales).
- Convenciones y reglas sociales y culturales: Entender quién está hablando a quién, en qué circunstancias, sobre qué y por qué motivo.

El cuerpo docente debe preparar a los alumnos teniendo en cuenta estas áreas de conocimientos para que los estudiantes estén mejor preparados para una conversación en la vida real. Stovall (1998) realizó un estudio sobre la importancia que tiene que el docente enseñe estrategias para

que el estudiante además de aprender coja confianza en sí mismo y se sienta más cómodo a la hora de hablar en lengua extranjera. Las tres estrategias que plantea en su estudio son: utilizar respuestas mínimas, reconocer patrones sociales, y el uso del lenguaje para hablar sobre el propio lenguaje. Además, el portfolio europeo de las lenguas (2003), evalúa la facilidad para establecer y mantener una interacción oral en lengua extranjera lógica y fluida. Esto nos ayuda a entender mejor la visión de Edward de Bono (1992) sobre su propuesta de estudiar la conversación como una destreza más, la cual viene explicada en detalle en el punto 5.3. (pág.16) de este documento.

5.2.2. Destrezas escritas

5.2.2.1. Reading

En esta ocasión, la habilidad que analizaremos será la comprensión lectora, o lo que es lo mismo “reading”. La lectura en lengua extranjera puede hacerse por varios motivos; por ocio (lectura de una novela), para obtener información (lectura de un periódico), para formar una opinión o una crítica (como las ideas o formas de escribir de un periodista), para confirmar o desmentir una noticia, etc. Algunos lectores no necesitarán muchos conocimientos sobre la lengua inglesa (para leer un menú en un restaurante) pero otros necesitarán haber estado expuestos a la lengua extranjera y tener conocimientos tanto lingüísticos como aspectos culturales (un lector de un ensayo científico). Por lo tanto, el propósito del individuo a la hora de leer, determinará el enfoque apropiado que tendrá que seguir durante la lectura, y a su vez a la correcta elección de textos.

La lectura, es una estrategia clave y necesaria para la enseñanza de una lengua extranjera a varios niveles:

- Leer para aprender la lengua: ofreciendo a los alumnos una gran variedad de textos de lectura los estudiantes estarán expuestos a vocabulario y a estructuras gramaticales y discursivas más comunes en conversaciones reales. De esta forma el alumnado puede comprender como funciona el lenguaje.
- Leer para obtener información: al igual que en su lengua materna, el grupo estudiantil puede obtener información veraz sobre múltiples temas.
- Leer para obtener conocimientos culturales y conciencia: la lectura de material auténtico dedicado a hablantes nativos de la lengua (revistas, periódicos, páginas web, etc.), puede ser de gran ayuda para los estudiantes, ya que de este modo pueden entender mejor la forma de vivir, pensar y actuar de los países de habla inglesa.

La comprensión lectora de un texto en lengua extranjera, se debe, no solo a la decodificación del vocabulario, sino también cuando el individuo sabe qué tipo de estrategia usar en cada texto elegido y con qué propósito.

Al igual que en otras destrezas, el seguimiento de cómo desarrollan los estudiantes su comprensión lectora debe hacerse antes, durante y después de la lectura de esta para motivar y guiar a los estudiantes. Se recomienda realizar actividades de seguimiento para asegurarnos de que han comprendido la lectura, algunos métodos para ello son: la lectura en voz alta y la contestación de ciertas preguntas que el profesor debe preparar acorde con los propósitos de la lectura.

5.2.2.2. Writing

La habilidad de escritura en lengua extranjera, es una destreza que los estudiantes deben desarrollar a la vez que el resto de habilidades necesarias para una buena comunicación. Según Matthews (1991) un individuo que escriba en una lengua que no sea la materna debería desarrollar cinco habilidades:

- Destreza gráfica: puntuación, formato, deletreo, etc.
- Destrezas estilísticas: capacidad para expresar una misma idea en diferentes estilos y registros.
- Destrezas organizativas: una buena organización de las ideas sabiendo resumir y omitir las partes que lo requieran.
- Destrezas gramaticales: capacidad de usar correctamente distintos patrones y construcciones gramaticales para expresarse.
- Destrezas retóricas: uso correcto de los elementos de cohesión para que esté lógicamente estructurado.

Esta destreza, al igual que el resto, no deben ser instruidas de manera aislada. Al contrario, deben estar interconectadas entre sí para asegurar un buen desarrollo de todas las competencias comunicativas en las cinco destrezas (listening, speaking, reading, writing y conversación).

5.3. La conversación

No conforme con las cuatro habilidades comunicativas ya explicadas, Edward de Bono (1992) propone el estudio de la conversación como una destreza más.

Conversar puede ser definido como el acto de hablar con una o más personas creando así una comunicación interactiva y espontánea que sigue unas reglas sociales. Esta necesidad de participar en una conversación, bien sea para obtener información o tener compañía, está en la naturaleza del ser humano. Dado que conversar es una acción social, los participantes siguen unas reglas que se han ido desarrollando teniendo en cuenta las convenciones sociales del momento.

A continuación, se muestra cómo se han clasificado los diferentes tipos de conversaciones:

- Debate: el intercambio de opiniones sobre temas diferentes temas. Generalmente y siguiendo las reglas sociales y de conversación, el tema a debatir cambia antes de que la discusión se transforme en disputa.
- Tema
 - o Conversaciones sobre ideas subjetivas
 - o Conversaciones sobre hechos objetivos
 - o Conversaciones sobre otras personas
 - o Conversaciones sobre uno mismo
- Función
 - o Conversación funcional: obtener información para un fin concreto.
 - o Conversación pequeña: importa más el vínculo social que el tema.

Chascarrillos: conversación llena de humor y llena de bromas generalmente entre amigos y poco seria.

5.4. La comunicación verbal y la comunicación no verbal

Dentro del aula, la comunicación entre el docente y sus estudiantes es muy importante. Pero no solo nos referimos a la comunicación oral o escrita para transmitir información u opinión, también a los gestos, mímica y comportamiento que sucede en la lengua materna.

Muchos expertos en este campo tratan de concluir cuáles son los aspectos clave para una buena comunicación teniendo en cuenta ambos tipos de comunicación (la verbal y la no verbal). La mayoría de expertos coinciden en las ideas o principios básicos sobre el adecuado aprendizaje de una segunda lengua elaborado por Richard y Rogers:

- El principio de comunicación: las actividades en las que se desarrollan conversaciones reales.
- El principio de la tarea: realización de actividades que imiten la vida real.

- El principio de significado: uso de un lenguaje autentico.

Si las actividades que realiza el docente en el aula cumple estos tres principios básicos la adquisición de la segunda lengua será correcta.

Aun así, la comunicación no consiste simplemente en hablar, leer, escribir o escuchar. La comunicación no verbal está altamente vinculada a la sociedad y cultura de la lengua extranjera en cuestión y es importante para que el estudiante se sienta integrado en una comunidad de hablantes. El ensayo de Crystal sobre la comunicación no verbal en una determinada sociedad de hablantes está enfocado desde un punto de vista semiótico¹, y determina lo siguiente:

Oral-Auditivo	Visual	Táctil	Olfato	Gusto
<ul style="list-style-type: none"> · Discurso. · Reflejos fisiológicos. · Efecto musical. · Cualidades de voz. 	<ul style="list-style-type: none"> · Lengua de signos. · Código escrito. · Cinética. 	<ul style="list-style-type: none"> · Lenguaje de sordos y ciegos. · Códigos secretos. · Proxemia². 		

Ilustración 1: Clasificación de la CNV según Crystal

Como conclusión de este apartado, podemos concluir que ambos tipos de comunicación son necesarios para una correcta interpretación y una adecuada emisión de mensajes. Por lo tanto, los centros educativos españoles deberían instruir a los alumnos usando diferentes metodologías y estrategias para asegurar que entienden ambos tipos de lenguaje.

5.5. Habilidad de pensamiento

Edward de Bono (1992) propone la habilidad de pensamiento como la 6ª destreza, ya que, tras años de estudios, asegura que el ser humano piensa y analiza las dificultades y los beneficios de un tema desde el punto de vista de las emociones y los sentimientos.

Las personas, a lo largo de su vida, aprenden a reflexionar sobre sus propios pensamientos y a admitir que se requiere un pensamiento diferente dependiendo de la situación de aprendizaje. La habilidad de pensamiento no es más que los procesos mentales que intentan dar sentido a la experiencia, a integrar experiencias nuevas y a aprender de nuestras propias experiencias. Esto es importante desde el punto de vista de la educación, dado que la calidad de pensamiento prepara a los estudiantes tener más éxito en el aprendizaje, en la vida y en desarrollo de su propio potencial (además de contribuir al desarrollo de la sociedad). En "*How to Create and*

¹ Ciencia que estudia los diferentes sistemas de signos que permiten la comunicación entre individuos, sus modos de producción, de funcionamiento y de recepción.

² Parte de la semiótica dedicada al estudio de la organización del espacio en la comunicación lingüística.

Develop a Thinking Classroom" (2003), Mike Fleetham escribió:

En nuestro mundo en evolución, la capacidad de pensar es cada vez más deseable que cualquier conjunto fijo de habilidades o conocimientos. Necesitamos solucionadores de problemas, tomadores de decisiones e innovadores. Y para producirlos, necesitamos nuevas formas de enseñar y aprender. Necesitamos preparar a nuestros hijos para su futuro, no para nuestro pasado.

A pesar de lo mucho que estos autores han investigado la habilidad de pensamiento, en la actualidad esta sigue sin ser una destreza reconocida.

6. Atención a la Diversidad

6.1. ACNEAE vs ACNEE

La diversidad es definida por la RAE con el adjetivo “variedad”. El alumnado de la mayoría de los centros es muy variado en cuanto a creencias religiosas, raza o etnia, cultura, condición social, estilo de aprendizaje... y es por ello que es importante educar en tolerancia y respeto hacia los demás desarrollando en ellos diferentes aptitudes y comportamientos. A veces es difícil ver esas diferencias, pero en otras ocasiones dichas diferencias son bastante notorias, aunque no por ello dicha diferencia es mejor o peor. La diversidad debe ser vista como una ventaja dentro del aula, que nos permita enriquecernos culturalmente y ver otros puntos de vista para aceptar las diferencias y las semejanzas de los demás. No podemos obviar la diversidad y lo que ello conlleva; alumnos con distintas necesidades educativas.

Por un lado, los Alumnos Con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (a partir de ahora nos referiremos a ellos con las siglas ACNEAE) han sido definidos por el Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España del siguiente modo: “Son aquellos alumnos que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar”.

Por otra parte, los Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales son definidos por el mismo Ministerio de Educación y Formación Profesional con la siguiente explicación: “Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de la conducta, la personalidad o el desarrollo”.

De este modo, podemos concluir que los ACNEE forman un grupo que se encuentra dentro de los ACNEAE. Las siguientes imágenes muestran a la perfección que tipo de alumnado pertenece a cada grupo:



Ilustración 2: Tipos de ACNEAE



Ilustración 3: Tipos de ACNEE

Esta tesis está centrada en los ACNEE y su adaptación en los centros escolares de secundaria, más concretamente en la asignatura de lengua extranjera. Los próximos apartados estarán dedicados a los tres tipos de ACNEE más habituales en los centros además de los alumnos pertenecientes a otro país y por lo tanto con una cultura diferente a la española. Se analizarán los comportamientos y los distintos contratiempos que pueden sufrir los estudiantes con pérdida visual, con pérdida auditiva y con algún tipo de trastorno grave de conducta (diferenciando en este último los dos tipos más comunes: Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad y el Trastorno Negativista Desafiante (a este último haremos referencia con la abreviatura TND)).

6.2. Estudiantes con necesidades educativas especiales (ACNEE)

Hoy en día, el término “alumno con necesidades educativas especiales” no sorprende a nadie. De hecho, mucha gente afectada o no, lucha para poder ejercer su derecho a una educación especial y de calidad para todos, sin tener en cuenta la necesidad específica del estudiante. Sin embargo, esto no ha sido siempre así. La primera vez que se planteó una educación especial y más personalizada para cierta parte del alumnado en España fue en 1970 con la Ley General de Educación (LGE). Dicha ley de educación proponía la inclusión educativa de estudiantes NEE

en los centros ordinarios, reservando los centros educativos especiales para los casos que realmente lo requirieran, es decir, donde las anomalías y necesidades que padezca el estudiante lo hagan estrictamente necesario.

En 1986 el Instituto Nacional de Educación Especial (INEE), fundado en 1975, fue sustituido por el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (CNREE) con el objetivo de apoyar y contribuir este tipo de educación. Pero todo esto termina en 1990 con la aprobación de la LOGSE, la cual dedicará en el capítulo V los artículos 36 y 37 a la inclusión y adaptación educativa de ACNEE.

Posteriormente, en 2002, la ley orgánica de calidad de la educación (LOCE) modifica los artículos 36 y 37 de la LOGSE y los reubica en el capítulo VII, comprendiendo los artículos del 44 al 48.

Todo esto ha llevado a que, en la actualidad, la LOE modificada por la LOMCE, regule la Equidad en Educación, haciendo hincapié en la inclusión y el plurilingüismo como partes fundamentales para lograr, favorecer y fomentar dicha equidad en los centros educativos.

6.2.1. Estudiantes con pérdida visual

Como es de imaginar, no todas las personas con pérdida visual tienen el mismo grado de discapacidad. Algunas personas sufren pérdida total de visión y no pueden ver nada, y es en estos casos cuando se habla de ceguera, sin embargo, otras personas tienen una visión limitada del espacio que las rodea, y es aquí donde los expertos identifican los diferentes grados de discapacidad. El siguiente gráfico muestra los diferentes estadios de discapacidad en España y el número de personas que lo sufren.

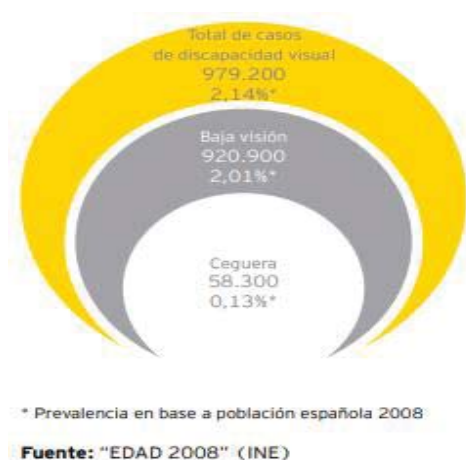
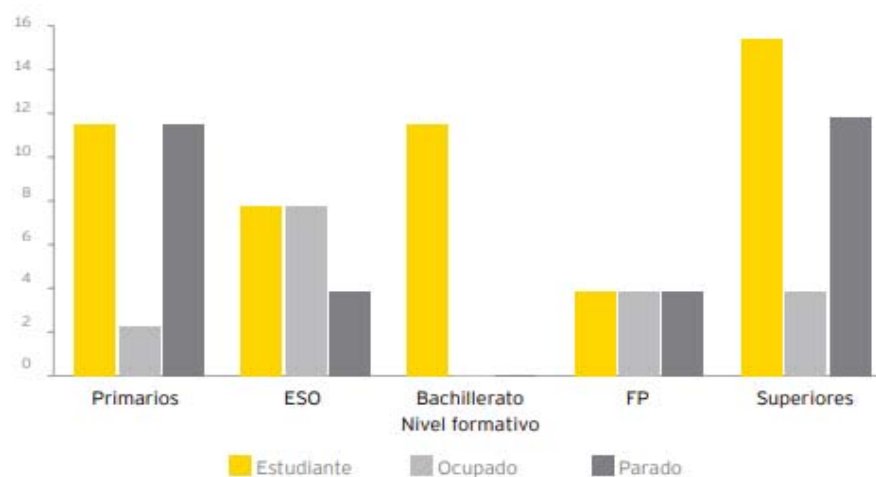


Ilustración 4: Estadios de la discapacidad visual en España

Las dificultades educativas por las que pasan los estudiantes con pérdida visual afectan a su comprensión sobre las materias. La fundación ONCE (Organización Nacional de Ciegos Españoles), facilita al profesorado la transcripción no solo de los libros de texto, también de diferentes ejercicios y actividades didácticas propuestas por los docentes al braille³. Esta fundación adapta los materiales educativos a las necesidades personales de cada estudiante con pérdida parcial o total de visión a su percepción táctil y/o auditiva.

Algunas fundaciones especializadas en este campo como lo son Adecco, Allergan o Fundación Retina España, insisten en que la educación de las personas con pérdida visual no les garantiza el empleo. Esto sucede porque los estudiantes tienen las adaptaciones necesarias en los centros educativos, pero no en los lugares de trabajo. Por eso, dichas fundaciones piden una mayor colaboración por parte de las empresas y adaptaciones adicionales en los puestos de trabajo. Acorde con la siguiente gráfica, podemos observar que en caso de las personas con pérdida visual no se cumple la disposición de “a mayor cualificación mayor probabilidad de encontrar trabajo”. En España, un estudio de la fundación Adecco (2010) sobre la situación laboral de personas con discapacidad visual en activo, confirmó que el 44% de personas afectadas por esta discapacidad que se encuentran en edad laboral tienen trabajo, y debemos tener en cuenta que es una cifra bastante alto si lo comparamos con otras discapacidades como puede ser la discapacidad intelectual.



Fuente: Fundación Adecco, 2010

Ilustración 5: Situación laboral de las personas con discapacidad visual (%)

³ El sistema braille o lenguaje para ciegos es el que utilizan las personas con discapacidad visual o ceguera para poder escribir y leer textos, libros y documentos. Se trata de un sistema de lectura y escritura táctil.

6.2.2. Estudiantes con pérdida auditiva

La pérdida de audición o hipoacusia ha sido clasificada por grados (leve, moderada, severa y profunda) y tipos (conductiva, neurosensorial y combinada) por los expertos, al igual que con la pérdida de visión. La pérdida total o parcial de la audición puede darse por diferentes causas y a cualquier edad, y se debe a uno o varios daños en una o más partes del oído. Las principales causas de sufrir pérdida auditiva se deben a la alta edad o a la sobreexposición a sonidos fuertes.

Dado que sufren un problema de comunicación, estas personas con dificultades auditivas fortalecen y desarrollan más otros sentidos, principalmente el visual, para reducir los inconvenientes de comunicación con la sociedad. Como es de imaginar, y al igual que los discapacitados visuales, los afectados por algún tipo de sordera también emplean un lenguaje personalizado que se basa en la gesticulación llamado lenguaje de signos⁴.

Según la OMS (Organización Mundial de la Salud) 360 millones de personas sufren algún tipo y/o algún grado de pérdida auditiva en todo el mundo. De esa cifra, 3 millones son de nacionalidad española, lo que equivale al 8% de la población del país. España está considerado uno de los países europeos más ruidosos, y esto puede influir notablemente en el porcentaje de personas afectadas por dicha discapacidad. Hoy en día, con el mal y excesivo uso de los auriculares entre los adolescentes y los jóvenes adultos, cada vez se detecta más temprano algún grado o tipo de sordera.

La pérdida auditiva afecta tanto a la vida personal como social de las personas y para los adolescentes es especialmente importante su posición social dentro del aula y del centro educativo, y la competencia comunicativa de estos afecta notablemente. Un estudio realizado por el grupo CER-GISTAL⁵ de la universidad de Barcelona muestra que el 70% de chicas con sordera mantienen mejores amistades sordas, frente al 30% de los chicos. Además, el estudio muestra que los adolescentes con discapacidad auditiva tienden a obedecer y a confiar más a las figuras con autoridad (padres, profesores, familiares cercanos, amigos, etc.)

Una vez que un estudiante termina con el periodo de Educación Secundaria Obligatoria, deciden acceder a estudios universitarios o no. El porcentaje de estudiantes con pérdida auditiva que acceden a estudios universitarios ha incrementado en los últimos años. Uno de los motivos puede ser que hoy en día todos los Planes de Estudio los tienen presentes en todos los grados.

⁴ La lengua de señas, o lengua de signos, es una lengua natural de expresión y configuración gesto-espacial y percepción visual (o incluso táctil por ciertas personas con sordoceguera), gracias a la cual las personas sordas pueden establecer un canal de comunicación con su entorno social.

⁵ Centro de Investigación Psicoeducativa sobre Sorderas y Otras Dificultades Comunicativas.

En España, cada universidad tiene un servicio específico para ofrecer ayudas y proyectos concretos a dicho alumnado, aunque estas pueden variar en las diferentes comunidades autónomas, por eso es importante estudiar detenidamente las oportunidades universitarias antes de matricular a una persona con discapacidad auditiva.

6.2.3. Estudiantes con Trastorno Grave de Conducta (TGC)

Este apartado tratará de explicar que parte del alumnado puede estar sufriendo un trastorno grave de conducta (a partir de ahora TGC) y como los docentes deben tenerlo en cuenta dentro del aula. Es común que los niños y adolescentes se opongan a las normas y formas de pensar de los adultos. Pero no podemos olvidar que la constante negatividad a las normas sociales y la alteración en la convivencia con compañeros, docentes, familiares u otras personas no es común ni correcto. Ha este tipo de comportamientos se les llaman trastornos graves de conducta, y aunque hay varios tipos, esta tesis tratará los dos más comunes en los centros educativos españoles; el TDAH y el TND.

Kazdin (1995) define TGC cómo:

un patrón de comportamiento, persistente a lo largo del tiempo, que afecta a los derechos de los otros y violenta las normas apropiadas de la edad. Implica la presencia de conductas inadecuadas L 4: 9 para la edad, dificultades en el funcionamiento diario del alumno o alumna en el ámbito familiar, escolar y/o social, llegando a ser vistos con frecuencia como “inmanejables” por las personas de su entorno.

Las causas y motivos por los que unas personas sufren TGC pueden ser personales, biológicos o familiares. No siempre es fácil detectar cuando un estudiante puede estar sufriendo un TGC, lo que sí sabemos es que es casi tres veces más común en hombres que en mujeres, y también que se manifiesta antes en hombres.

El comportamiento de los niños y adolescentes que padecen TGC varía según el ambiente (casa, escuela, lugar público...) y las personas de su alrededor (familia, amigos, profesores...). Es por ello que las familias y los docentes deben colaborar para facilitar y ayudar en el proceso de enseñanza y aprendizaje tanto de convenciones sociales como de las materias impartidas en el centro.

6.2.3.1. Estudiantes con TDAH

Actualmente los alumnos que sufren trastorno por déficit de atención e hiperactividad han aumentado en los últimos años, y aunque se suele detectar cuando aún cursan educación primaria (aproximadamente a la edad de 7 años) hay que hacer un seguimiento a lo largo de su vida escolar. Dado que el déficit de atención y la hiperactividad son problemas de salud mental, pueden afectar notablemente el rendimiento escolar del alumno y sus relaciones personales con amigos, familia y docentes, y es por ello que cada caso necesita un tratamiento individual.

Es importante que los docentes y las familias del centro estén bien informados sobre cuáles son los síntomas y cómo detectarlos a una edad temprana para así poder tratarlo adecuadamente. La organización especializada en dificultades de aprendizaje y atención “Understood” ha publicado cuales son los principales síntomas del alumnado con TDAH en los centros de Educación Secundaria Obligatoria:

- Tiene problemas para cambiar de velocidad.
- No sabe cómo integrarse al grupo.
- Hace las cosas a la mitad.
- No sabe cómo terminar las cosas

En ocasiones, algunas personas sufren más de un trastorno psicológico, y esto hace que dichos trastornos interactúen entre sí y empeoren ambas. EL estudio del MTA de 1999 (el Estudio Multimodal de Tratamiento) muestra que el TDH es comúnmente uno de los trastornos que tiende a evolucionar junto con otro en el individuo: “El estudio (...) muestra comorbilidad⁶ en el 69% de los casos siendo el más frecuente el trastorno negativista desafiante, 40%, seguido del trastorno por ansiedad (34%) y las alteraciones del estado de ánimo”.

Los estudiantes diagnosticados con TDAH (o dicho trastorno junto con otro trastorno psicológico) sufren una serie de síntomas que suelen repetirse en el salón de clase, los más comunes son: hablar mucho, interrumpir a los demás, distraerse con facilidad, no terminar las tareas, falta de organización, estado de excitación constante e impulsividad. Es por ello que el docente debe tener muy bien estructurada y organizada la sesión, ya que así facilitará el seguimiento y el aprendizaje de los estudiantes con TDAH. Algunos consejos que podemos

⁶ La comorbilidad se define como: la presencia de dos o más condiciones nosológicas simultáneas, y en el TDAH puede considerarse la norma más que la excepción. Esta implica un peor funcionamiento y pronóstico, especialmente en aquellos casos en los que es múltiple.

llevar a cabo en el aula que ofrece “Understood” para facilitar el aprendizaje de estos estudiantes son:

- Sentar al estudiante cerca del maestro y lejos de las ventanas y puertas.
- Aumentar el espacio entre los escritorios.
- Sentar al estudiante cerca del profesor.
- Proporcionar un grupo de libros adicional para guardar en casa.
- Proporcionar un objeto para descansar los pies, cojines para sentarse o bandas de resistencia para las patas de la silla para satisfacer la necesidad de moverse y mejorar la concentración.
- Dar al estudiante un resumen de la lección.
- Crear una “señal” para obtener la atención del estudiante.
- Usar un plan de conducta con un sistema de recompensas.

6.2.3.2. Estudiantes con TND

El trastorno negativista desafiante (TND) el cual es también conocido como Trastorno Opositor Desafiante (TOD) suele ser notorio desde la niñez, con un comportamiento hostil, no cooperativo, desafiante y enfadado recurriendo en ocasiones a la violencia y la agresividad. Aunque es normal que los niños y adolescentes se enfaden y discutan con sus padres y figuras de autoridad, las personas con TND lo hacen con mucha más frecuencia y llega a interferir en su aprendizaje y sus relaciones personales. Además, una característica muy específica es que tienden a desafiar y a desobedecer con más ímpetu y frecuencia a figuras de autoridad como es el caso de los docentes. Por eso es importante que los profesores y las familias colaboren, porque no siempre es fácil diferenciar un TND de un periodo de crecimiento propio de la edad.

Como hemos mencionado anteriormente, en ocasiones recurren a la agresividad y la violencia y estas son acciones intencionadas en las cuales se produce daño físico o psicológico a algo o a alguien. Esto quiere decir que dicho comportamiento tendrá consecuencias negativas en terceras personas, y en el caso de los centros educativos serían el resto del alumnado y los docentes. Para evitar y controlar estas situaciones en el aula se recomienda:

- Creación de programas de conducta: aplicando refuerzos positivos especialmente de tipo social.

- Creación de programas de educación emocional: ya que tienen poca empatía, se recomienda enseñarles a diferenciar las emociones de los demás y a reflexionar sobre las consecuencias de su conducta.
- Autocontrol: enseñarle a controlar sus impulsos de frustración e ira y sus propias emociones y sentimientos.
- Programas de entretenimiento socio cognitivo: enfocados a la solución de problemas centrándose en el lado positivo. Un buen método es reestablecer los daños causados por el mismo.
- Entretenimiento o hobbies: favorecen la integración y las habilidades sociales del individuo.

6.3. Diversidad sociocultural en el aula

Hoy en día, gracias a los avances tecnológicos, emigrar a un país con la intención de mejorar la calidad de vida es una estrategia bastante común para muchas familias. Eso quiere decir que en un aula ordinaria de cualquier centro es cada vez más común que confluyan personas con distintas culturas, tradiciones, rasgos, etc... esto también incluye el idioma que hablen, y por ello la asignatura de lengua extranjera (comúnmente inglés) tiene cada vez mayor relevancia e importancia en los centros.

La población española no ha dejado de crecer en los últimos años, y esto se debe en gran parte a la inmigración. El sistema estatal de indicadores de la educación (2015) del ministerio de educación, cultura y deporte, muestra que durante el curso 2011-2012, el 12% de los alumnos de la ESO y el 8,2% de los estudiantes de bachillerato eran de origen extranjero⁷, siendo en su mayoría procedentes de Marruecos, Rumanía y Ecuador. Aunque la mayoría de dichos alumnos se sienten incluidos en el centro educativo y con los compañeros, no podemos olvidarnos del resto de estudiantes, que por algún motivo (como puede ser el bullying) no se sienten integrados. En muchas ocasiones, los adolescentes son irrespetuosos con otros estudiantes de origen extranjero por falta de conocimiento sobre su cultura. El papel del profesorado en este caso es educar y fomentar en valores como el respeto, la igualdad y la tolerancia. Pero muchas veces eso no es suficiente, y es por eso que se debe implementar una educación multicultural e intercultural en los IES españoles.

⁷ Alumno extranjero es aquel que no posee la nacionalidad española. Los alumnos con doble nacionalidad se consideran españoles.

7. Acoso escolar

Actualmente, las palabras bullying y/o acoso escolar aparecen casi a diario en los medios de comunicación; televisión, periódicos, redes sociales, vallas publicitarias, etc., y son cuestiones globales que afecta a gran parte del grupo estudiantil en los centros educativos.

“Bullying” es un término que podrían ser definidos con la palabra “acoso”, ya sea físico, psicológico, verbal, sexual, social, etc. Por otra parte, actualmente con el uso masivo de internet, el término “cyberbullying” hace referencia al acoso a través de las redes sociales, ya sea con comentarios o fotografías. Durante el periodo de escolarización, y más concretamente en secundaria, los estudiantes están redescubriéndose a sí mismos, y en ocasiones son insensibles e irrespetuosos con los demás. El acoso o bullying puede ser por diferentes y variables motivos, pero siempre están implicados 3 grupos de personas: el intimidador, la víctima y los espectadores. Estos grupos de personas están siendo influenciados directa o indirectamente y tendrá consecuencias en el desarrollo de sus personalidades y en su formación educativa.

La ONG “Bullying sin Fronteras” ha llevado a cabo en España un estudio sobre el acoso escolar durante los últimos años. El análisis muestra que el bullying ha aumentado un 20% en los últimos años, siendo Murcia, Madrid, Cataluña y Andalucía las comunidades autónomas con mayor porcentaje:

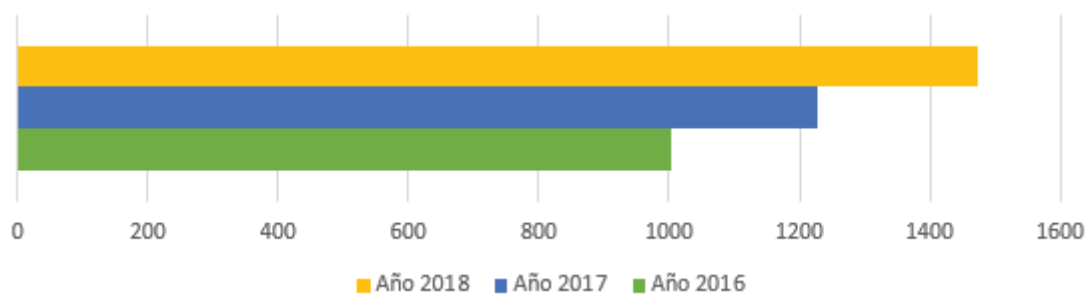


Ilustración 6: Estadísticas nacionales de bullying o acoso escolar en España

Hoy en día, muchos centros educativos están tomando diferentes medidas para prevenir y minimizar el acoso escolar en los centros. Educar en valores como la tolerancia y el respeto fomentan la diversidad y la igualdad dentro y fuera del aula. Realizar talleres culturales en los que se muestra cómo son otras culturas (comidas, tradiciones, fiestas nacionales, música, vestimenta, religión, etc..) es también muy importante, ya que en muchos casos el intimidador acosa a la víctima por falta de conocimiento. Por último, no podemos olvidar que una parte del alumnado sufre algún tipo de discapacidad, ya sea psíquica o física, y que tienen más

dificultades para realizar ciertas actividades educativas. Es común que este último grupo sufra algún tipo de bullying y que este dificulte aún más su educación. Por ello es conveniente que el alumnado sea educado desde los primeros años de escolarización para respetar y valorar el esfuerzo que los alumnos NEE hacen a diario sin ser motivo de burla o discriminación.

Dado que este proyecto trata de aceptar y fomentar la diversidad e igualdad en el aula, vamos a centrar los siguientes apartados en las causas por las que sufren acoso las víctimas con NEE, con TDAH, con TND y los discriminados por razones culturales y/o sociales.

7.1. Acoso a ACNEE

El acoso escolar hacia a alumnos con necesidades educativas especiales y personas de otras nacionalidades es bastante común ya que son víctimas fáciles. Los acosadores tienden a acosar casi el doble a alumnos con necesidades especiales que a sus compañeros sin dichas necesidades. Es por ello que es importante que tengan amigos dentro del ámbito educativo, ya que fomentará la inclusión, subirá la autoestima de la víctima y reducirá las situaciones de acoso. Además, los alumnos con NEE sufren más miedo, estrés y ansiedad ante la idea de ser maltratado que otro compañero sin NEE, dado que ven más difícil defenderse del agresor y a sabiendas de que los espectadores no suelen intervenir para ayudar. Es importante y se debe fomentar la diversidad en los centros, ya que numerosos estudios demuestran que los centros con estudiantes heterogéneos muestran mayor aceptación y tolerancia hacia todo tipo de individuos.

7.1.1. Acoso a estudiantes con pérdida visual o auditiva

Hoy en día existen centros especializados para la educación de alumnos con dificultades graves de visión y/o audición, pero aun así muchos de ellos si son capaces de estudiar en centros de secundaria ordinarios. Es muy común que los jóvenes sufran contratiempos en el aula (de aprendizaje, compañerismo, desarrollo, etc.) y para el alumnado con pérdida visual o auditiva pueden verse incrementados.

Para evitar situaciones de acoso hacia este grupo estudiantil minoritario y que su desarrollo académico sea el adecuado, Wetzel, McNamara Barry y Caldwell (2004) afirman que “el único hecho de tener un amigo en clase se traduce por menos sentimientos de angustia y por lo tanto un mejor rendimiento escolar”. Por lo que podemos concluir que la amistad y la confianza familiar son aspectos importantes tanto dentro como fuera del centro.

Son muchos los que se preocupan por el bullying hacia estas minorías, y por eso Wojslawowicz Bowker, Rubin Burgess, Booth-LaForce y Rose.Krasnor (2006) han estudiado durante años cómo evolucionan las amistades de los adolescentes con discapacidad visual o auditiva para averiguar cómo estas influyen en la tendencia a ser acosado en el centro educativo. Sus conclusiones son las siguientes:

Los niños que establecen una relación durante el curso cada vez sufren menos acoso, y a la inversa, los que dejan de tener un amigo cada lo sufren más. Los niños que cambian de amigo durante el curso y los que conservan el mismo tienen en común que no sufren acoso, se les considera simpáticos, populares y poco agresivos.

Las familias y los docentes deben mantenerse al día sobre muchos aspectos del estudiante, y las relaciones sociales que este mantiene es uno de estos aspectos para así poder evitar el acoso escolar.

7.1.2. Acoso a estudiantes con TGC

Los docentes y las familias deben estar atentos a si los estudiantes en cuestión presentan cambios físicos, psicológicos o anímicos, para poder prevenir y evitar lo antes posible burlas e intimidaciones por parte del resto del alumnado. Por eso es recomendable educar a los estudiantes con TDAH o TND en habilidades sociales, así su integración e inclusión en cualquier entorno será más fácil, además de ayudarles a comprender las emociones y reacciones del resto.

En el caso de los estudiantes con TND o TOD (trastorno oposicionista desafiante) tienen dificultades para obedecer a figuras de autoridad, para comportarse adecuadamente y para diferenciar emociones. La falta de habilidades sociales y de comprender emociones acentúa las probabilidades de que dicho alumno para convertirse en el agresor. Además, al desafiar a figuras de autoridad como puede ser el profesor, los espectadores observan que dicho alumno no tiene miedo a enfrentarse a ningún docente ni estudiante del centro, y esto puede generar rechazo por parte de sus compañeros. De esta manera, los alumnos con TND se convierten en agresores y en victimas (ya que no están integrados en la comunidad educativa del centro).

Si analizamos a los estudiantes con TDAH, observamos que una característica propia es la impulsividad, es decir, actuar sin reflexionar. En diversas ocasiones, un comportamiento impulsivo puede generar rechazo por parte de sus compañeros y derivar en el acoso o maltrato

escolar. No podemos olvidar, que esta parte del alumnado a menudo muestra dificultad para desarrollar habilidades sociales, lo que dificulta aún más la aceptación e inclusión por parte del resto de compañeros.

7.2. Acoso cultural

Los alumnos de origen extranjero a veces sufren maltrato por parte de un agresor que, por desconocimiento o des familiarización sobre su cultura lo acosa. Afecta con mayor probabilidad a alumnos pertenecientes a minorías étnicas que a etnias más comunes, lo que apoya el argumento anterior sobre el desconocimiento. A este tipo de bullying puede llamarse racismo, que es una forma de maltrato (físico o psicológico) por falta de tolerancia, prejuicios y sensación de superioridad sobre gente proveniente de otras regiones. Este tipo de acoso genera un clima hostil y de desigualdad en el aula que no debe permitirse, y es por ello que educar y dar a conocer a los alumnos una sociedad intercultural evitando los prejuicios es tan importante.

8. Propuesta didáctica

Nuestra propuesta didáctica está compuesta por una serie de actividades que fomentan el trabajo en equipo y la integración en el aula de los alumnos con ACNEE (previamente analizados y clasificados) y de los estudiantes pertenecientes a otro ámbito sociocultural. Las actividades diseñadas, pueden y deben ser puestas en práctica durante las sesiones de lengua extranjera, de este modo el alumnado estará en contacto con el vocabulario, las estructuras sintácticas, estructuras gramaticales, patrones sonoros, etc. En un ambiente más relajado en el que tienen que colaborar con sus compañeros y ayudarse mutuamente, tanto para la realización de la actividad como para comunicarse en lengua inglesa. Este último punto es importante desde la posición del estudiante, dado que se sienten más cómodos cuando el que le ayuda y le corrige es un compañero en vez del docente.

Dichas actividades han sido diseñadas para llevarlas a cabo con estudiantes de 1º de la ESO en los centros de educación secundaria en España, dicho grado tiene cuatro horas lectivas de la materia de lengua extranjera a la semana.

Durante el 1 trimestre, los estudiantes trabajarán en sus casas la actividad de “inclusión sociocultural” (en la cual se les pide que elaboren una presentación de un país de habla inglesa), pudiendo pedir ayuda al docente siempre que sea necesario para que les facilite material o les

guie en la elaboración del proyecto. Tendrán todo el 1^{er} trimestre para hacer la presentación, la cual expondrán durante el 2^o trimestre.

Teniendo estos factores en cuenta, todas las actividades están programadas para ser puestas en práctica durante el segundo cuatrimestre. En Castilla y León, el calendario escolar para el año próximo 2019-2020, muestra que el 2^o cuatrimestre consta de 13 semanas lectivas aproximadamente.

Las actividades diseñadas son cinco:

- The guide dog → inclusión de estudiantes con pérdida visual → 10 min.
- Read my lips → inclusión de estudiantes con pérdida auditiva → 20 min.
- Snail race → inclusión de estudiantes con TDAH → 15 min.
- What you see, what you believe → Inclusión de estudiantes con TND → 20 min.
- Other cultures → inclusión sociocultural → 9 exposiciones de 10/15 minutos cada una.

Podemos observar que, aunque sean 5 actividades, necesitaremos 13 sesiones (dado que la actividad de inclusión sociocultural está compuesta por 9 grupos). Se les dirá a la clase que durante el 2^o trimestre, todas las semanas se dedicará un tiempo (no más de 20 minutos) a la realización de actividades de inclusión y aceptación. Un buen día, sería el último día de la semana que tengan la asignatura de lengua extranjera.

Las siguientes tablas muestran un ejemplo de calendario escolar para el año 2019-2020 imaginando que el alumnado de 1^o de la ESO tiene clase de inglés los lunes, martes, miércoles y jueves. Por lo que la puesta en prácticas de las actividades se organizará de la siguiente forma:

ENERO

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
		1	2	3	4	5
6	7	8	9 “The guide dog”	10	11	12
13	14	15	16 “Read my lips”	17	18	19
20	21	22	23 “Snail race”	24	25	26
27	28	29	30 “What you see, what you believe”	31		

FEBRERO

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
					1	2
3	4	5	6 Exposición nº1	7	8	9
10	11	12	13 Exposición nº2	14	15	16
17	18	19	20 Exposición nº3	21	22	23
24	25	26	27 Exposición nº4	28	29	

MARZO

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
						1
2	3	4	5 Exposición nº5	6	7	8
9	10	11	12 Exposición nº6	13	14	15
16	17	18	19 Exposición nº7	20	21	22
23	24	25	26 Exposición nº8	27	28	29
30	31					

ABRIL

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
		1	2 Exposición nº9	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

Ilustración 7: Calendario y organización de la UD propuesta

 → Vacaciones escolares
  → Días no lectivos
  → Comienzo nuevo trimestre

9. Actividades Propuestas

Con el fin de apoyar y fomentar la inclusión e integración de todos los estudiantes del centro, a continuación, se exponen diversas actividades diseñadas para todo tipo de alumnado.

9.1. Inclusión de ACNEE

9.1.1. Inclusión de estudiantes con pérdida visual

Título: The guide dog

Tipo: concienciación y empatía hacia los individuos con problemas de visión.

Temporalización: 10 minutos

Organización de la clase: Los alumnos se colocarán por parejas y todas las mochilas apoyadas en la pared al final del aula.

Material: Un antifaz para dormir por pareja.

Instrucciones: Los estudiantes serán colocados en parejas, un miembro de cada pareja deberá colocarse el antifaz y perder la visibilidad. Mientras ellos se preparan, el profesor podrá colocar obstáculos moviendo las mesas y sillas por el aula. Cuando todos estén listos los alumnos sin antifaz deberán guiar a su compañero con la ayuda de las indicaciones necesarias (derecha, arriba, a un lado, etc.) a través del aula hasta llegar a la pared donde están las mochilas. Una vez allí, tendrá que seguir indicándole hasta que la persona con el antifaz encuentre su mochila. En este último paso, los estudiantes palpan y tocan las mochilas de su alrededor para así distinguir la suya por algo característico (ya sea un llavero, un bolsillo para la botella, un

agujero, etc.) para ello tendrán que realizar preguntas y respuestas a su compañero utilizando frases hechas y estructuras sintáctico discursivas sencillas en inglés.

Cuando todas las parejas hayan terminado, deberán cambiar de roles y repetir la actividad.

Objetivos: Con esta actividad, los estudiantes podrán experimentar la pérdida de visión para poder comprender la importancia de confiar en otras personas. Además, podrán darse cuenta de la importancia del resto de sentidos, como en este caso son el del oído y el del tacto mediante el desarrollo de destrezas orales y auditivas (speaking and listening) en lengua inglesa.

9.1.2. Inclusión de estudiantes con pérdida auditiva

Título: Read my lips

Tipo: empatizar con las personas con problemas auditivos para fomentar su inclusión.

Temporalización: 20 minutos aproximadamente

Organización de la clase: El docente organizará grupos de 3 o 4 personas.

Material: tapones para los oídos, un bote y papeles con palabras de una misma categoría previamente preparados.

Instrucciones: Para comenzar, los grupos se sentarán juntos alrededor de una mesa y se colocarán los tapones. En la mesa del docente se colocará un bote que contendrá trocitos de papel con palabras de una categoría concreta (personajes famosos, deportes, ciudades, títulos de películas o series, etc.)

Una vez que está todo preparado, una persona de cada grupo tiene que coger 1 papelito del primer bote y regresar a su mesa para describir dicho contenido. La regla fundamental es no articular sonido, solo se pueden mover los labios. Cuando el resto del equipo lo adivine otro jugador irá a por otro papelito. Una vez que todos los participantes hayan jugado un turno, se procederá a hacer dos rondas más.

Objetivos: Tras trabajar esta actividad con estudiantes de secundaria, los adolescentes observarán que sus compañeros con dificultades de audición tienen que superar unos obstáculos día a día que ellos no. Ellos habrán trabajado en grupo, lo que significa que han recibido ayuda de sus compañeros para saber sobre qué o quién hablaba la otra persona, y esto conllevará a la reflexión sobre la inclusión e integración de estudiantes con algún tipo de sordera en los centros

educativos. Mientras realizan esta actividad, los estudiantes estarán mejorando su habilidad lectora o reading tratando de leer los labios a su compañero el cual está describiendo algo en lengua extranjera. Por otra parte, cuando tienen el turno de describir están concentrados en su pronunciación (o correcta posición de los labios) trabajando su speaking.

9.1.3. Inclusión de estudiantes con TGC

9.1.3.1. Inclusión de estudiantes con TDAH

Título: Snail race

Tipo: Control de la impulsividad.

Temporalización: 15 minutos aproximadamente.

Organización de la clase: El docente deberá utilizar el gimnasio o el patio de recreo.

Material: un reproductor de CD y altavoces.

Instrucciones: Para comenzar, los alumnos se colocarán uno al lado del otro. El profesor reproducirá y pausará a su antojo la canción elegida en lengua extranjera (Avicii – Hey Brother) Cuando la música suena los alumnos tienen que avanzar muy despacio, como si caminasen a cámara lenta, pues el último en llegar a la meta (previamente acordada) será el ganador. Cuando la música no suena, los estudiantes deben quedarse totalmente quietos, concienciándose acerca de los músculos que hay que tensar y del esfuerzo que ello requiere.

Objetivos: Con esta actividad se pretende mejorar el autocontrol de la impulsividad y la paciencia ejecutando movimientos muy lentos y suaves. Durante su realización, los alumnos y alumnas estarán escuchando una canción en inglés, lo que mejorará su habilidad auditiva (listening).

9.1.3.2. Inclusión de estudiantes con TND

Título: What you see, what you believe

Tipo: comprender diferentes opiniones y puntos de vista.

Temporalización: 20 minutos aproximadamente.

Organización de la clase: Los alumnos serán organizados en parejas previamente seleccionadas por el docente.

Material: en el anexo 1 se adjuntan las imágenes y videos necesarios (imprimir y entregar una copia a cada pareja de estudiantes), acceso a los videos y una pantalla digital. Tanto la explicación de la actividad como el audio de los vídeos será en lengua inglesa.

Instrucciones: Se trabajarán una serie de ilusiones ópticas, tanto imágenes como vídeos (incluidos en el anexo de esta tesis), en las cuales los estudiantes deberán debatir en inglés sobre lo que ven en ellas. La mayoría de las veces su respuesta no coincidirá con lo que realmente muestran las imágenes o con la opinión del compañero. Se les dejará unos minutos para debatir entre ellos las imágenes y a continuación se reproducirán y analizarán los vídeos llevando a cabo la misma temática que con las imágenes.

Objetivos: Con esto pretendemos que el alumno sea consciente de que la interpretación de un hecho no siempre coincide con la realidad descrita, sino que siempre hay más de un punto de vista y de que ambos pueden ser igual de válidos. Al realizar la actividad en lengua extranjera los estudiantes estarán perfeccionando el speaking (mientras dan su opinión), el listening (entendiendo la opinión del compañero) y el reading (a la hora de leer que es lo que deben debatir).

9.2. Inclusión cultural

Título: Other cultures

Tipo: abrir la mente a culturas extranjeras.

Temporalización: cada grupo hará una exposición de 10-15 minutos.

Organización de la clase: 9 grupos de alumnos (el número de alumnos de cada grupo dependerá del número de estudiantes que haya en el aula).

Material: cuentos para narrar, películas seleccionadas y canciones específicas en versión original de la lengua extranjera estudiada. Proyector y pantalla, reproductor de CD y DVD, altavoces, productos originarios de los diferentes países o regiones (frutas, frutos secos, esencias, objetos decorativos, etc).

Instrucciones: Al inicio de cada actividad se realizará una presentación del país o región de habla inglesa a la que hace referencia. Esta exposición habrá sido realizada con anterioridad

por un grupo de alumnos a lo largo del curso, con la ayuda y supervisión del profesor. Como introducción a la misma, se presenta información (consultable en libros informativos o internet) sobre monumentos, alimentos, objetos, instrumentos musicales, imágenes, etc. típicos del lugar. Dicha presentación debe ser realizada utilizando alguna aplicación (PowerPoint, Prezzi, etc.). En la exposición deben incluir algún cuento, canción, película, evento curioso, etc., no solo tradiciones y monumentos. Para finalizar esta parte de la actividad, se puede entablar un pequeño coloquio retomando aquellos elementos de la historia que resulten más curiosos o desconocidos para los estudiantes (situaciones concretas, personajes singulares, determinados términos de vocabulario, etc.).

Objetivos: Fomentar la lectura en todos los soportes, vinculando bajo un mismo marco argumental que abarca diferentes medios de expresión cultural. Conocer una panorámica de la realidad sociocultural propia de la zona elegida (país, región). En cuanto a competencias, desarrollaran y mejoraran las 4 destrezas comunicativas en lengua inglesa: reading, listening, speaking and writing.

10. Propuesta de mejora y rúbrica

Las actividades para fomentar y respetar la diversidad en las aulas de un IES pueden ser evaluadas teniendo en cuenta los valores éticos que la mayoría de los centros educativos mencionan en el PE (proyecto educativo). Las expectativas del docente tienden a ser positivas, pero no debemos olvidar que debemos de seguir trabajando y educando a los estudiantes que menos interés muestren en las actividades y en la inclusión, dado que son dichos estudiantes los que normalmente tienden a agredir o acosar a las minorías.

No todos los estudiantes reaccionarán ni se involucrarán de la misma manera en las actividades relacionadas con la diversidad. La siguiente tabla muestra un ejemplo de cómo puede evaluarse el cuerpo estudiantil teniendo en cuenta la integración y la inclusión de los estudiantes más desfavorecidos en los aspectos mencionados:

Valores	Excelente	Satisfactorio	Regular	Debe mejorar
Respeto	Respeto a todos los compañeros y los materiales del aula.	Respeto a sus compañeros.	Respeto los materiales.	No respeta a los compañeros ni los materiales del aula.
Participación	Trabaja en grupo, ayuda a los compañeros y termina la tarea.	Trabaja en grupo y ayuda a los compañeros.	Trabaja en grupo.	Le cuesta trabajar en grupo y ayudar a los compañeros.
Comprensión	Escucha las instrucciones y responde con coherencia.	Responde con coherencia.	Pide ayuda para comprender la actividad.	Contesta las preguntas sin coherencia.
Ayuda a los desfavorecidos	Respeto y fomenta la integración de los estudiantes en riesgo de exclusión.	Participa en la integración de los compañeros en riesgo de exclusión.	Colabora con los compañeros desfavorecidos.	Evita participar y colaborar con los estudiantes desfavorecidos.

Ilustración 8: Rúbrica

La tabla mostrada anteriormente evalúa cuatro valores ofreciendo cuatro valoraciones posibles; excelente, satisfactorio, regular y deba mejorar. La parte del alumnado que obtengan valoraciones de “regular” y/o “debe mejorar”, será la parte del alumnado con la cual el docente deberá trabajar más y/o citar a los padres o tutores legales correspondientes para fomentar en el alumno los valores del centro.

En este caso, las actividades propuestas en el punto 6 para la inclusión de alumnos que están en riesgo de exclusión, están enfocadas para llevarlas a cabo con estudiantes pertenecientes a 1º de ESO. No obstante, si en el futuro se hiciera una segunda parte de esta tesis haciendo un trabajo de investigación con grupos de 2º de ESO, las actividades propuestas podrían ser ampliadas y/o modificadas de múltiples formas. Algunas ideas para realizar esos cambios y lograr adaptar las actividades para estudiantes de cursos más altos son:

- Ampliando el material con el que se trabaja (mapas, libros, obstáculos, etc.)
- Elevar el grado de dificultad de los materiales.
- Evaluando en la rúbrica otros valores (interés, esfuerzo, voluntariado, etc.)
- Incluyendo una valoración numérica en la rúbrica.
- Llevando a cabo las actividades en lengua extranjera durante las sesiones de las asignaturas de inglés, francés, alemán, etc.
- Pidiendo una reflexión crítica al final de las actividades.

Una vez que este trabajo de investigación se llevara a cabo, se deberían estudiar los resultados, si estos han tenido efectos positivos o negativos en cuanto a la convivencia dentro del aula. Podemos considerar que las actividades han sido un éxito si los estudiantes entienden y fomentan los valores que se muestran en la rúbrica, además de observando y valorando su comportamiento en el aula durante un tiempo prolongado. Por otra parte, podemos considerar que los resultados son negativos si los estudiantes se aburren o no prestan atención e incluso si se han generado conflictos durante la realización de las actividades.

11. Conclusión

Fomentar los valores del centro, como el respeto a los demás, realizando actividades que se encuentran fuera de la rutina de los estudiantes, ayuda a que estos presten más atención y tengan más curiosidad. Además, que las actividades propuestas sean llevadas a cabo en la asignatura de lengua extranjera, ayuda a los estudiantes a desarrollar y potenciar las destrezas sociales como son el listening, writing, reading, speaking, la conversación y la habilidad de pensamiento en lengua inglesa. A su vez, la asignatura de lengua extranjera está fuertemente vinculada a la diversidad cultural, siendo esto de gran ayuda para promover la integración de minorías en nuestra sociedad.

Pero un aspecto clave para el correcto desarrollo de los estudiantes es que los docentes y los familiares se mantengan en contacto para así poder identificar a los estudiantes que sufren algún tipo de trastorno que afecte a su educación para poder tratarlo conjuntamente de la manera más adecuada. Aunque no es fácil, la mayoría de metodologías propuestas por los expertos para mejorar la calidad educativa deben ponerse en práctica tanto en el hogar como en el aula para que la metodología elegida se convierta en una rutina para el estudiante. La calidad de la educación en el centro debe ser la adecuada para el estudiante en cuestión logre superar sus metas académicas con normalidad y sin dificultades añadidas.

Finalmente, no podemos olvidar que en la actualidad es bastante común que encontremos estudiantes que sufren algún tipo de acoso escolar en las aulas de los institutos españoles. Muchas veces, este acoso se debe a que el estudiante proviene de otro país o por las condiciones físicas o psicológicas que padece. Esta tasa de bullying no deja de aumentar con el paso de los años, y es por eso que debemos fomentar que la ley de atención a la diversidad establezca criterios y objetivos que fomenten la integración y la inclusión de esta parte del alumnado en los centros de secundaria.

12. Bibliografía

Abella, M. A. D., & León, D. (2012). Situación y necesidades de los estudiantes sordos y con discapacidad auditiva. In *Jornadas: inclusión de los estudiantes con discapacidad en la Universidad: necesidades y demandas: Madrid 13 y 14 de mayo de 2011* (pp. 115-130). UNED, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Actis, W. (2006). *La escuela ante la diversidad sociocultural. Discursos de los principales agentes sociales referidos a las minorías étnicas de origen extranjero. Estudios sobre flujos migratorios en perspectiva educativa cultural*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 101-121.

ACUERDO 29/2017. Boletín Oficial de Castilla y León (BOCyL), Comunidad de Castilla y León, España, 19 de junio de 2017.

Anaya-Bataller, R. M. (2017). *El Trastorno Negativista Desafiante en el alumnado de Educación Secundaria: propuesta de intervención educativa* (Tesis de Master).

Ángulo Domínguez, M. D. E. L. C., & Fernández Figares, C. et al. *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de trastornos graves de conducta*. Recuperado 27 mayo, 2019, de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/b130c297-4a08-48cf-a2a1-db367f4b48d67>

Bullying Sin Fronteras. Recuperado 1 junio, 2019, de <https://bulliyingsinfronteras.blogspot.com/2017/05/estadisticas-de-bullying-en-espana-mayo.html>

Burkart, G. S. (1998). *Modules for the professional preparation of teaching assistants in foreign languages*, Washington, DC: Center for Applied Linguistics.

Contreras, A. I. G. (2017). *Acoso escolar y necesidades educativas especiales* (Tesis Doctoral, Universidad de Extremadura).

Canale, M. (1983). *On some dimensions of language proficiency*. The Ontario Institute for Studies in Education.

De Bono, E. (1992). *Serious Creativity: Using the Power of Lateral Thinking to Create New Ideas* HarperCollinsBusiness.

de España, G. (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*. Disponible en: www.boe.es/diario_boe/txt.php.

Diseño para todos: *Lenguaje Braille*. (2008, 4 diciembre). Recuperado 24 mayo, 2019, de <https://www.discapnet.es/areas-tematicas/disenio-para-todos/accesibilidad-de-comunicacion/lenguaje-braille>

Encuesta: "*El acoso y ciberacoso en alumnado con discapacidad*". Recuperado 12 abril, 2019, de <https://www.educa.jcyl.es/convivenciaescolar/es/acoso-buen-trato/encuestaacoso-ciberacoso-alumnado-discapacidad>

Española, R. A. (2009). *Nueva gramática de la lengua española* (Vol. 2). Espasa Libros.

FETE-UGT. *Educando en Igualdad*. Recuperado 1 junio, 2019, de

http://www.aulaviolenciadegeneroenlocal.es/consejos Escolares/archivos/Educando_en_igualdad_Guia_para_el_profesorado.pdf

Fleetham, M. (2003). *How to create and develop a thinking classroom*. LDA.

Gómez-Ulla de Irazazábal, F., & Ondategui-Parra, S. (2012). Informe sobre la ceguera en España. *Retinaplus+*, Ernst & Young, SL.

Halliday, M.A.K.: *Spoken and Written Language*. Geelong, Vic. Deakin University Press, 1976.

Hymes, D. (1972). Competencia comunicativa. *Editorial Pride and Holmes*, 42.

Junta de Castilla y León, Consejería de Educación. (2009). Letras, sonidos e imágenes para trabajar la multiculturalidad en la escuela. *Cuadernos del profesor*, 5.

Krashen, S.D.: *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. O.U.P. Oxford, 1981.

Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado (BOE), España, 9 de diciembre de 2013.

Little, D., & Perclová, R. (2003). El portfolio europeo de las lenguas: guía para profesores y formadores de profesores. *Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Programas Europeos*.

Mallet, P. (2016). *La amistad entre niños o adolescentes: una fuerza que ayuda a crecer* (Vol. 143). Narcea Ediciones.

Master Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. (s.f.). Recuperado 1 junio, 2019, de http://www.uva.es/export/sites/uva/2.docencia/2.02.mastersoficiales/2.02.02.normativa/_documentos/COMPETENCIAS-MASTER-EN-PROFESOR-DE-EDUCACIONSECUNDARIA.pdf

Matthews, A.; Spratt, M. & Dangerfield, L. (1991). *At the Chalkface*. Nelson. Edinburgh.

MÉNDEZ, M. L. C. (2011). Diversidad en el aula. *Revista Digital: Innovación y Experiencias Educativas*,(41), 1(9).

Meca Martínez, R.: *TDAH y Bullying*. Recuperado 27 mayo, 2019. Recuperado de: <https://www.fundacioncadah.org/web/articulo/tdah-y-bullying.html>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014). *Sistema estatal de indicadores de la educación*. 30-33. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/seie-2014/seie2014-libro-completo4062014f.pdf?documentId=0901e72b8197c344>

Ministerio de Educación y Formación Profesional. Educación inclusiva en el sistema educativo. Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/estudiantes/educacion-inclusiva/alumnado-necesidades-especiales.html>

Morin, A. De un vistazo: *Adaptaciones en el salón de clase para estudiantes con TDAH*. Recuperado 27 mayo, 2019, de <https://www.understood.org/es-mx/school-learning/partnering-with-childs-school/instructional-strategies/at-a-glance-classroom-accommodations-for-adhd>

Murias, T. F., & Lorenzo, M. C. R. (2002). La atención a la diversidad en el aula: estrategias y recursos. *Necesidades educativas especiales e intervención psicopedagógica*, 1, 123-162.

Necesidades Educativas Especiales (NEE). Recuperado 1 junio, 2019, de http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/servicios/necesidades_apoyo_educativo/necesidades_educativas_especiales/

Nóbrega, D. (2008). Oral interaction and its implication in the learning and teaching process in EFL. *Letra Magna*, 4(8).

ORDEN EDU/362/2015 por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León (BOCyL), Comunidad de Castilla y León, España, 8 de mayo de 2015.

PROTOCOLO DE COORDINACIÓN DEL TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD. Recuperado de: [http://iescardenalpardotavera.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/2_edicion - Protocolo Coordinacion TDAH 1.pdf](http://iescardenalpardotavera.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/2_edicion_-_Protocolo_Coordinacion_TDAH_1.pdf)

Real Decreto 1105/2014 por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado (BOE), España, de 26 de diciembre de 2014.

Recursos Educativos. Recuperado de: <https://www.once.es/serviciosociales/educacion-inclusiva/recursos-educativos>

Richards, J.C.; & Rodgers, T.S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. C.U.P. Cambridge.

Savignon, S.: *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. New York: McGraw Hill, 1997.

Sedó, M. R., & Silvestre, N. (2014). El desarrollo social de los adolescentes con sordera. *FIAPAS: Federación Ibérica de Asociaciones de Padres y Amigos de los Sordos*, (148), 17-20.

Tema 2. La educación especial en el marco de la LOGSE y su desarrollo normativo. El concepto de alumnos con necesidades educativas especiales. Recuperado de: http://www.opositta.es/Documentos/descargas%20gratuitas/Tema%202%20MUESTRA_AUDICION%20y%20LENGUAJE.pdf

Trastornos graves de conducta. Recuperado de: http://descargas.pntic.mec.es/cedec/atencion_diver/contenidos/nee/trastornograveconducta/cm_o_se_detecta.html

Tres millones de españoles sufren pérdida auditiva. (2016, 21 noviembre). Recuperado de: <https://audifon.es/tres-millones-de-espanoles-sufren-perdida-auditiva/>

Van Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning* (Vol I.). Estrasburgo: Council of Europe.

Zúñiga, A. H., & Forteza, O. D. (2014). El TDAH y su comorbilidad. *Pediatría Integral*, 18(9), 643-654.

¿ACNEE o ACNEAE? (2016, 14 enero). Recuperado 1 junio, 2019, de <https://educadamentosite.wordpress.com/tag/atencion-a-la-diversidad/>

13. Anexo

A continuación, se muestra el material necesario para la realización de la actividad de inclusión de estudiantes con TND de este artículo:

What you see, What you believe

Activity 1: What color is box A? and B?

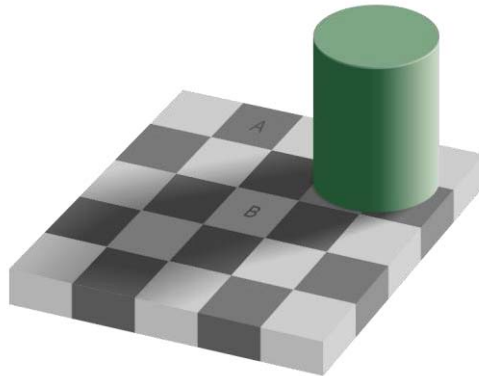
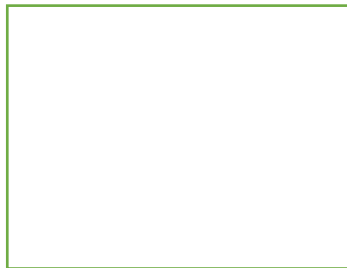


Figura 1. El tablero de Adelson. Fuente: Arcos, 2013

Cut out the two boxes and paste them here. Answer again: What color are boxes A and B?



Activity 2: Where would the person sitting in this chair look?



Figura 2. Fragmento del vídeo *La silla que engaña a tu cerebro*. Fuente: Núñez, 2013

Activity 3. Discuss with your partner what you think these images represent.

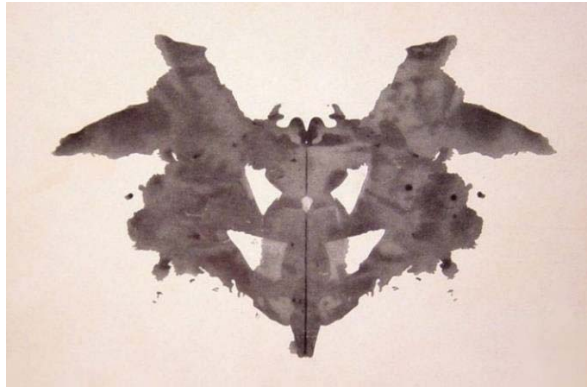


Figura 3. Test de Rorschach, lámina 1. Fuente: El Mundo, 2013



Figura 4. Test de Rorschach, lámina 2. Fuente: El Mundo, 2013

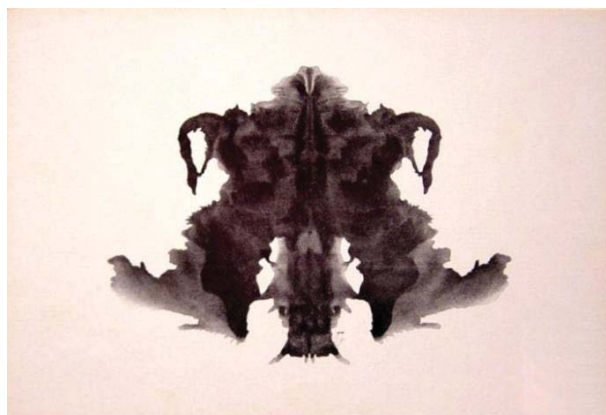


Figura 5. Test de Rorschach, lámina 3. Fuente: El Mundo, 2013

14. Índice de tablas e imágenes

Ilustración 1: Clasificación de la CNV según Crystal.....	18
Ilustración 2: Tipos de ACNEAE.....	19
Ilustración 3: Tipos de ACNEE.....	20
Ilustración 4: Estadios de la discapacidad visual en España	21
Ilustración 5: Situación laboral de las personas con discapacidad visual (%).....	22
Ilustración 6: Estadísticas nacionales de bullying o acoso escolar en España	28
Ilustración 7: Calendario y organización de la UD propuesta.....	34
Ilustración 8: Rúbrica	39