



Universidad de Valladolid

CAMPUS MIGUEL DE LIBES

**Master de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas
(Inglés)**

TRABAJO DE FIN DE MASTER

**Peer acknowledgment y otros métodos de ayuda en el
aula de lenguas extranjeras: una propuesta para
mejorar el rendimiento de los alumnos NEE en 3º y 4º
de la ESO.**

Alumna: Sara Abilia Perote Lázaro
Tutora: Paloma Castro Prieto

Agradecimientos

En primer lugar, quiero agradecer a mi tutora Paloma Castro por el tiempo que me ha dedicado y por toda su ayuda a lo largo de este proceso.

A mis padres por su paciencia y todo su cariño, porque son los únicos capaces de ayudarme cuando me bloqueo y no puedo seguir adelante.

A mi hermana por todas las horas que ha dedicado a buscarme sinónimos y a reestructurar frases cuando a mí ya no me salían.

Y por último a mis amigos que han sido un apoyo y una fuerza que me ha ayudado a seguir adelante en todo momento.

Muchas gracias.

Resumen

La presencia de los alumnos con dificultades de aprendizaje y necesidades educativas especiales en las aulas españolas es un hecho. Las políticas integradoras pretenden mitigar el reto que supone para ellos la educación e intentan ayudarles a alcanzar los mismos logros que sus compañeros. Sin embargo, la ayuda que reciben no es siempre suficiente. Pero ¿qué pasaría si sus propios compañeros se encargaran de proporcionarles parte del apoyo que necesitan? El *peer acknowledgment* se basa en explicar a todos los estudiantes que son las dificultades de aprendizaje y las Necesidades Educativas Especiales. Así, los propios alumnos podrán proporcionar ayuda dentro del aula a sus compañeros que la precisen porque padezcan una dificultad o una necesidad. Este trabajo de fin de master presenta una propuesta educativa basada en el *peer acknowledgment* con la firme intención de facilitar el paso por las aulas a aquellos que lo necesitan

Abstract

Students with learning difficulties and special education needs one of the most common challenges that teacher faces during their career. Integration politics try to provide this students with the help and support that they need in order to succeed in their studies and in their lives. However, the help provided is often scarce in comparison to the needs that this students present. What would happen if the help would not only come from the state and teaching staff, but from the students themselves? Is it possible to train the peers to collaborate in this function? Peer acknowledgment pretends to do so. It is a program by which the students are explained what learning difficulties and special education needs are and how to provide help to those who need it most.

Palabras clave

Peer acknowledgment, dificultades de aprendizaje, necesidades educativas especiales, ayuda

Key terms

Peer acknowledgment, learning difficulties, special education needs, help

Índice

Introducción	7
Objetivos	11
Límites de la propuesta	12
Justificación	13
Parte I. Marco teórico	15
Capítulo 1: Estudiantes con dificultades de aprendizaje y Necesidades Educativas Especiales	15
1.1. Estudiantes con dificultades de aprendizaje (DA)	15
1.2. Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE)	18
1.3. Perfil del alumno con NEE y DA	19
Capítulo 2: Factores que influyen en la integración del estudiante con NEE y DA	22
2.1. Identidad personal y factores de riesgo	22
2.2. Falta de sensibilidad y <i>bullying</i>	23
2.3. Nuevas formas de aprendizaje y enseñanza	24
2.4. Peer acknowledgment y programas similares	26
Parte II. Marco metodológico	29
Capítulo 3. Dimensión investigadora de la propuesta de intervención	30
3.1. Objetivos	30
3.2. Instrumentos de recogida de datos	31
3.3. Análisis de los datos	33
3.4. Conclusiones de la investigación	35
Capítulo 4. Dimensión innovadora de la propuesta de intervención	37
4.1. Jornadas de concienciación	37
4.2. Proyecto anual	40
Capítulo 5. Conclusiones	51
5.1. Conclusiones generales	51
5.2. Conocimientos utilizados	52
5.3. Conocimientos desarrollados	53
Bibliografía	55
ANEXO 1: Unidad didáctica	58
ANEXO 2: Cuestionarios de investigación	73
ANEXO 3: Parrilla de evaluación de la tarea escrita	78
ANEXO 4: Encuesta del alumno	79
ANEXO 5:	80

Introducción

Antecedentes

Las dificultades de aprendizaje han sido tema de investigación, desde que adquirieron importancia durante el siglo XIX. Con la revolución industrial, la necesidad de crear lugares donde se atendiesen a los niños mientras sus padres trabajaban y en el que se les formase para su futura labor en las fábricas, junto con la aparición de movimientos sociales que buscaban mejorar la calidad de vida de las clases más bajas, dio lugar al sistema educativo.

Los movimientos sociales crearon leyes cuya intención era garantizar el derecho a la educación de todos los menores. Con la obligación de escolarizar a todos los niños, se descubrió algo sorprendente, no todos pensamos ni aprendemos de la misma manera. Se puede apreciar que hay alumnos que tenían mayores capacidades y otros a quienes les costaba más recordar las lecciones. Algunos presentan dificultades para leer y escribir, mientras que otros no pueden concentrarse. Se acuñaron muchos términos para referirse a este tipo de alumnos. De acuerdo con la Sociedad de Pediatría de Atención Primaria de Extremadura, originalmente a estos alumnos se les diagnosticaba “ceguera congénita para las palabras” (Morgan, 1896), debido a las dificultades en la lectoescrituras, una de las múltiples manifestaciones que tiene la dislexia. Diversos científicos y pedagogos prosiguieron con los estudios sobre el tema y crearon nomenclaturas para lo que consideraban una patología, hasta que en 1962 Samuel Kirk lo definió como “Dificultades de Aprendizaje”, uno de los términos más usados en la actualidad.

Simultáneo a la aparición de los estudios de Kirk, se creó una línea educativa alternativa para los niños con dificultades. Surgió en Estados Unidos tras la segunda guerra mundial y se bautizó como “*Special Education Need*” o “*SEN*”. Originalmente, este término era peyorativo, ya que hacía referencia a un sistema educativo paralelo, o incluso segregado, del sistema para los niños “normales”. Los alumnos pertenecientes a

esta línea de educación, de acuerdo con el enfoque psicométrico que imperaba a principios del siglo XX, eran considerados no aptos para una educación superior, malos estudiantes. Se derivaba al sistema *SEN* a los alumnos incluidos en la categoría de “dificultades de aprendizaje” y a muchos otros cuyas condiciones físicas, psicológicas o biológicas parecían entorpecer su aprendizaje (Tremblay, P., & Tivat, M., 2007).

Sin embargo, el sistema *SEN* tenía como uno de sus principales objetivos la normalización e integración de sus estudiantes. Gracias a los nuevos estudios y a las políticas educativas integradoras, que se han desarrollado en muchos países como “*The Special Educational Needs and Disability Act 2001*” pasado en Gran Bretaña, o los artículos 71 a 79bis de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), no modificados por la LOMCE, esta situación ha cambiado. Estos alumnos se han incorporado al sistema educativo “regular”, con ayuda de algunas medidas facilitadoras. Ahora se les regula mediante políticas integradoras, que pretenden ayudar a los estudiantes dentro del entorno escolar. Sin embargo, las necesidades y las maneras de suplirlas varían a lo largo del tiempo. Por ello es necesaria la elaboración de propuestas educativas, como la presente, que intenten solventar las dificultades que surgen de la evolución de la educación y de la sociedad en la que esta se encuentra.

Necesidad para la creación de esta propuesta

Desde un punto de vista legal, la atención a la diversidad surge por primera vez en la constitución de 1812. En el artículo 27 de la misma se establece el derecho a la educación para todos los ciudadanos, y en el artículo 49 se especifica que los poderes públicos están en la obligación de llevar a cabo políticas integradoras, para todo aquel que necesite una atención especializada.

A partir de estos decretos, las distintas leyes de educación han concretado propuestas cuya intención era mejorar la manera de atender a las dificultades de aprendizaje. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación contempla los casos

del “alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo” en el primer capítulo del Título 2, en los artículos 71 a 79 bis, no modificados por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. El primer punto del artículo 71 contempla que “Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley.” Sin embargo, no contempla la creación de los medios. Corresponde a los individuos concienciados y movidos por causas personales o a los expertos, crear y poner a la disposición de las administraciones medios para facilitar la educación a todos los alumnos. Entendiéndose por medios cualquier elemento material o inmaterial que facilite y haga el conocimiento accesible para todos los estudiantes. Estos medios incluyen las rampas en las instituciones para facilitar el acceso, los exámenes en braille o llevar a cabo propuestas de mejora educativa, como la que se pretende dar en este trabajo.

Desde un punto de vista didáctico, la creación de materiales educativos ha de ser constante ya que estos se tienen que adaptar a las necesidades, los intereses y las capacidades de los estudiantes que van a hacer uso de ellos. No hay dos personas iguales, por lo que no hay dos grupos que necesiten o se vean estimulados por los mismos materiales. Así mismo, las propuestas educativas han de ir acompañadas por materiales que permitan la implementación de las mismas en el aula. Por lo tanto, aunque una propuesta no se limita a los materiales que en ella se proponen es necesario tener en cuenta los avances pedagógicos para poder crear una propuesta adecuada. En consecuencia, a menudo las propuestas pueden quedar obsoletas debido a la evolución y a los nuevos descubrimientos en el campo de la didáctica. Esto hace imprescindible la creación de materiales nuevos que se adapten a las circunstancias.

A título personal, tras mi paso por el sistema educativo, considero que siempre se puede mejorar en este ámbito. La información que hemos recibido sobre las necesidades de los alumnos con dificultades o sobre cómo ayudarles es casi inexistente. Sin embargo, está demostrado que en las etapas de educación media, la influencia de los iguales es superior a la de cualquier otro grupo presente en el círculo social del alumno. Por lo tanto, la búsqueda de ayuda para solucionar los problemas empezará en los iguales.

Es posible exponer la situación de estos alumnos dentro de una clase, y explicar la mejor manera de ayudarles. De este modo, los propios alumnos podrán solucionar las dificultades que se presenten en el aula y proporcionar apoyo a aquellos que lo necesiten. Esta táctica la denominaremos “*peer acknowledgment*”.

Interrogantes

Esta propuesta surge de los siguientes interrogantes.

1. ¿Existe una manera de ayudar a los alumnos con dificultades o necesidades educativas especiales dentro del aula sin la presencia de un especialista?
2. ¿Existe una manera eficaz de fomentar la colaboración de los alumnos para ayudar a los estudiantes con dificultades de aprendizaje o necesidades educativas especiales?
3. ¿Sería posible crear un sistema que permita a los alumnos hacerse responsable de los problemas que se dan en el aula tanto para el colectivo como a un individuo?
4. Si fomentamos la comprensión de las dificultades de aprendizaje y las necesidades educativas especiales, ¿es posible reducir el *bullying*?

De estos interrogantes, ha surgido la determinación de crear una propuesta educativa que facilite el proceso educativo de muchos mediante el uso de unas exiguas medidas; que combata la desinformación de los alumnos sobre este tema y que sensibilice a futuras generaciones para que consideren una obligación moral ayudar a aquellos que lo necesiten. Se pretende plantear este trabajo como una propuesta abierta que permita ser adaptada a las diferentes circunstancias que se presenten.

Objetivos

Los objetivos elegidos para este trabajo derivan de las preguntas anteriormente expuestas:

1. Objetivos Generales

Crear una propuesta educativa que se pueda implementar en el aula de inglés como lengua extranjera, basada en el peer acknowledgment y que contribuya a ayudar a los estudiantes con necesidades educativas especiales o con dificultades en el aprendizaje.

2. Objetivos Específicos

- Ayudar a los alumnos con necesidades educativas especiales o con dificultades en el aprendizaje dentro del aula de lengua inglesa.
- Prevenir el *bullying* contra este grupo.
- Fomentar la conciencia social del colectivo de estudiantes

Límites de la propuesta

Esta propuesta está planteada para desempeñarse en los cursos de 3° y 4° de la ESO, durante el horario lectivo en las horas de inglés. Se asume que la institución en la que se desempeña el proyecto está informada y participa en el mismo, apoyando su desarrollo en diferentes áreas de conocimiento, proporcionando el material y la infraestructura necesario y aportando tiempo extra, si las circunstancias lo precisan. Todas las clases estarán equipadas con un equipo de sonido, un proyector y una pantalla blanca o una pizarra electrónica y un ordenador.

Así mismo, la propuesta debe favorecer el desarrollo de las áreas curriculares del a asignatura. Las actividades que se presenten deben adaptarse para cumplir una doble función. En primer lugar, cumplir con los objetivos de la propuesta, y en segundo, desarrollar las competencias establecidas en el currículo de cada una de las etapas. Para ello, se da por supuesto que el docente a cargo tendrá incluida la propuesta en la programación del año.

Esta propuesta será reevaluada al final de cada curso y será adaptada de manera que contribuya al progreso de la clase.

Justificación

Como se mencionó en el apartado de necesidades para la propuesta, hay una necesidad legal y didáctica para la creación de propuestas nuevas. Primero, porque es necesaria la investigación en el campo de las necesidades educativas especiales y las dificultades del aprendizaje para proporcionar opciones que se ajusten a las diversas necesidades de los alumnos. Segundo, porque los materiales didácticos en los que se basan estas propuestas han de ser adaptados a las últimas investigaciones y que respondan a los gustos de los alumnos.

Sin embargo, la razón fundamental para llevar a cabo este estudio, ha sido la carencia de información sobre el tema que discute. El tema de las NEEs y las dificultades educativas ha atraído mucho la atención, pero no hemos sido capaces de encontrar una propuesta o estudio que se base en la ayuda entre compañeros. Por lo tanto, al ser un área por estudiar, y, sin duda, un área relevante, consideramos necesario dedicarle al menos una pequeña investigación.

Parte I. Marco teórico

Como se mencionó en la justificación, la información sobre el *peer acknowledgment*, u otro sistema parecido, ha sido nula. A pesar de la multitud de estudios llevados a cabo para apoyar a los alumnos con dificultades de aprendizaje y necesidades educativas especiales, ninguno plantea que la ayuda que este colectivo reciba pueda provenir del grupo de iguales. Para empezar este apartado es necesario definir los dos colectivos a los que está destinado este estudio, los estudiantes con dificultades de aprendizaje y necesidades educativas especiales.

Capítulo 1: Estudiantes con dificultades de aprendizaje y Necesidades Educativas Especiales

1.1. Estudiantes con dificultades de aprendizaje (DA)

Esta “etiqueta” surgió tras la creación de leyes que obligaron a la escolarización de los menores, cuando se hizo conocida la existencia de alumnos a quienes les constaba seguir el ritmo de las lecciones o presentaban problemas a la hora de desempeñar algunas de las tareas. De acuerdo con la Sociedad de Pediatría de Atención Primaria de Extremadura, originalmente a estos alumnos se les diagnosticaba “ceguera congénita para las palabras” (Morgan, 1896), debido a las dificultades en la lectoescrituras, una de las múltiples manifestaciones que tiene la dislexia. Diversos científicos y pedagogos prosiguieron con los estudios en el tema y crearon nomenclaturas para lo que consideraban una patología, hasta que en 1962 Samuel Kirk lo definió como “Dificultades de Aprendizaje” o “DA”.

Este término se caracteriza por su heterogeneidad, tanto en los trastornos que lo conforman como en los alumnos a los que afecta. En palabras de J. Rocher “Con el paso del tiempo, el concepto de dificultad de aprendizaje sigue caracterizándose por su ambigüedad y su contenido polémico e inacabado.” (Roche, J, 2000: 1).

La ambigüedad del término afecta también a las grandes instituciones. En numerosas ocasiones, la Unión Europea ha tratado de otorgar una definición apropiada a este término, sin embargo declaran que "*The construction of any such definition is hindered by the absence of a harmonized system of classification for individual learning difficulties.*" (Drabble, 2003: 7). En otras palabras, los alumnos incluidos bajo el paraguas de las dificultades educativas son un colectivo muy amplio. Tienen en común ciertos rasgos generales, la falta de agilidad a la hora de adquirir los conocimientos requeridos por el sistema y la necesidad de apoyo. Sin embargo, los motivos y síntomas que presentan cada uno de estos individuos son muy concretos, a menudo específicos del estudiante, y diversos entre sí. Algunas manifestaciones presentan patrones reconocibles que crean subdivisiones dentro de las DAs, como son la dislexia o la afasia, pero muchas otras no han sido agrupadas todavía, lo que deja a aquellos que las tienen en un estado vulnerable. A menudo, aquellos que no están reconocidos bajo una etiqueta no reciben tanta atención y ayuda como precisarían.

J. Roche identifica 8 elementos claves presentes en las personas DA. Son los siguientes:

a) Disfunción neurológica: las dificultades de aprendizaje están relacionadas con un funcionamiento atípico del cerebro. No son consecuencias de un daño cerebral ni de una discapacidad, sino de una alteración del procesamiento de la información realizado por el sistema central, casi imposible de evaluar. En otras palabras, las personas con una DA, no tienen un retraso mental, pero si presentan una manera de procesar la información distinta al de las personas sin DA. Es lógico pensar, que si la manera de procesar la información proporcionada es diferente, también debería ser distinta la forma en la que se presenta la misma.

b) Dificultad en tareas académicas: Los aquejados por una DA, suelen presentar problemas en algunas áreas de aprendizaje. Hecho que deriva de procesar la información de manera diferente. Por lo tanto, para disminuir en la medida de lo posible los problemas que esta dificultad puedan causar, es preciso adaptar el medio y el curriculum.

c) Discrepancia entre el potencial y el rendimiento: las personas con una DA, suelen ser personas con un coeficiente intelectual norma, con capacidad para desarrollar todo tipo de tareas con normalidad, salvo aquellas que se ven afectada por su DA. No todos los áreas de conocimiento se ven afectados, o están afectados de la misma manera, de echo el número de DAs relacionadas con el lenguaje a menudo son mayores que aquellas relacionadas con las destrezas matemáticas. Por lo tanto, estos niños tienen un potencial igual de amplio que aquellos individuos que no están limitados por un DA, pero necesitan mayor ayuda para alcanzarlo.

d) Potencial de un alumno: Observando a los alumnos en concreto, hay que especificar que presentan dificultades cognitivas teniendo un coeficiente intelectual por encima de 80 puntos. Estos alumnos no rinden al nivel de sus capacidades aunque no exista una “explicación razonable”. Tradicionalmente este elemento ha marcado la discriminación del colectivo, ya que se les consideraba vagos y poco trabajadores.

e) Nivel de logro de un individuo: para poder averiguar el nivel de logro de los individuos es necesario someterles a tests y exámenes que proporcionen información fiable. Sin embargo, debido a la naturaleza del problema, y a la heterogeneidad que presenta, es casi imposible crear un test que sea aceptado por todos los expertos y que valga para todos los alumnos englobados en este término. Por lo tanto, no existen tests estandarizados con validez y fiabilidad que midan las posibilidades de logro de las personas con una DA. Sin embargo, la determinación, la dedicación y la capacidad de estudio que tenga el individuo son factores que influyen en todo logro.

f) Grado de discrepancia considerado necesario para que exista DA: para decidir si un alumno está o no comprendido dentro del término, es preciso tener en cuenta el nivel al que debería estar trabajando y el rendimiento real del alumno. Generalmente, se considera a un alumno parte del colectivo DA cuando presenta una discrepancia de dos años y presenta signos de la presencia de más elementos, anteriormente mencionados.

g) Patrón de desarrollo irregular: Los estudiantes con una DA no presentan problemas a la hora de desarrollar todas las habilidades y capacidades requeridas en su nivel educativo. Tampoco presentan el mismo nivel de resistencia a la hora de adquirir un destreza cada día. Las DA se caracterizan por su inconsistencia. Un alumno con dislexia no se confundirá siempre a la hora de leer, ni cambiará las mismas letras al escribir, a menudo la intensidad del problema variará. Este patrón se extiende a todas las DAs.

h) Exclusión de otras causas: las dificultades educativas son un problema en sí mismos, no una consecuencia de un problema ajeno a la educación, como son las disminuciones físicas como la ceguera, las dificultades auditivas o de movilidad, los problemas emocionales, socioeconómicos, o un ambiente desfavorable.

Por lo tanto, y con la intención de no excluir a nadie, incluiremos en este colectivo a todo estudiante que presente una DA, en este caso, relacionada con el área de lengua extranjera inglés.

1.2. Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE)

Simultáneo a la aparición de los estudios de Kirk, se creó una línea educativa alternativa para los niños con dificultades más agudas. Surgió en Estados Unidos tras la segunda guerra mundial y se bautizó como “*Special Education Need*” o “*SEN*”, traducido al español como “Necesidades Educativas Especiales” o “NEE”. Originalmente, este término era peyorativo, ya que hacía referencia a un sistema educativo paralelo, o incluso segregado, del sistema para los niños “normales”. Los alumnos pertenecientes a esta línea de educación, de acuerdo con el enfoque psicométrico que imperaba a principios del siglo XX, eran considerados no aptos para una educación superior, malos estudiantes o incluso, personas de pocas luces. Se derivaba al sistema *SEN* a los alumnos incluidos en la categoría de “dificultades de aprendizaje” y a muchos otros cuyas condiciones físicas, psicológicas o socioeconómicas parecían entorpecer su aprendizaje (Tremblay, P., & Tivat, M., 2007).

Sin embargo, el sistema *SEN* tenía como uno de sus principales objetivos la normalización e integración de sus estudiantes. Gracias a los nuevos estudios y a las políticas educativas integradoras, que se han desarrollado en muchos países como “*The Special Educational Needs and Disability Act 2001*” pasado en Gran Bretaña, o los artículos 71 a 79bis de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), no modificados por la LOMCE, esta situación ha cambiado. Estos alumnos se han incorporado al sistema educativo “regular”, con ayuda de algunas medidas facilitadoras.

El término NEE, al contrario que el DA, sí tiene una definición concreta. De acuerdo con el artículo “Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad” redactado por la UNESCO, tras la conferencia de Salamanca de 1994, los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales son aquellos cuyas circunstancias físicas, emocionales, socioeconómicas, culturales, etc., afectan de manera significativa a la hora de recibir una educación. A diferencia de las DAs, las NEEs no afectan exclusivamente al área educativa, sino que se caracterizan por afectar a todos los ámbitos de la vida del individuo que la posee y, como una de sus múltiples consecuencias, afectan a la educación. Dentro de las NEEs engloban a las personas con una discapacidad física (visual, auditiva, motriz u otra), a las personas con un impedimento socioeconómico o culturales (pobreza, discriminación por raza o sexo, desconocimiento de la lengua de transmisión, que reciban abusos, que se les impida estudiar por cualquier razón), a las personas consideradas altas capacidades y a aquellas con falta de conocimientos previos independientemente de los motivos.

Las NEEs no están relacionadas con la manera de procesar la información, pero, igual que las DAs, los estudiantes que presentan la necesitan de ser tratados de manera adecuada para poder desarrollar todo su potencial y alcanzar los logros necesarios.

1.3. Perfil del alumno con NEE y DA

Los estudiantes DA y NEE tienen perfiles muy diversos y son muy diferentes unos de otros, sin embargo, la experiencia personal y los estudios proporcionan rasgos comunes con los que es posible extraer, en líneas generales, un perfil de estos alumnos.

En primer lugar, estos estudiantes pueden presentar un comportamiento extremo o bien tienen comportamientos disruptivos en el aula o adoptan una actitud pasiva durante las horas lectivas. Este rasgo es más observable en los alumnos con DA y NEE, si es consecuencia de un problema socioeconómico, de altas capacidades o cultural. Una de las razones identificadas que justifican este comportamiento es, desconexión entre los contenidos que se presentan y los contenidos previos. La teoría del andamiaje defiende que los alumnos construyen su propio conocimiento a partir de los que saben y la información que reciben, si son capaces de conectar ambas fuentes de información. Es tarea del profesor facilitar esta tarea en la medida de lo posible.

Sin embargo, si la brecha entre la información que poseen y la que reciben es muy amplia, como se puede llegar a dar en estos colectivos, los estudiantes no son capaces de construir las definiciones, ni de entender la información que reciben. Por lo tanto, debido a la inmadurez característica de la adolescencia y a la dificultad que les supone pedir ayuda, estos alumnos optan por interrumpir la clase, o por mostrarse apáticos durante la misma, mientras piensan en cualquier otro tema, no relacionado con el ámbito de estudio *“24% and 54% of learning disabled children have behaviour problems”* (Kumar, 2013).

Debido a los requerimientos que presenta la adquisición y el aprendizaje de una nueva lengua, es muy común que se produzca este tipo de comportamiento en un aula de L2. Los idiomas precisan de mucha constancia y requieren un trabajo muy duro tanto por parte del profesor como por parte del alumno. Si uno de los dos falla durante el proceso, es muy probable que se cree la brecha de información.

Estos alumnos también son más vulnerables debido a sus características únicas que los diferencian del resto de estudiantes. El espacio social se ve incrementado durante esta etapa del desarrollo. Los adolescentes suelen buscar la aprobación de sus iguales sobre la aprobación de la familia y profesores. Están más influenciados por la imagen que proyectan y por lo que piensan los demás de ellos, por su imagen personal (Vidal-Abarca, E, 2014). Estas variaciones en la conducta también forman parte de su perfil. Los

estudiantes con una dificultad no buscarán la ayuda de padres y profesores, como lo haría un niño. Suelen buscar el apoyo de su grupo de amigos y compañeros de clase, con quienes se sienten más identificados. Aunque este comportamiento sea general a todos los adolescentes, la cantidad de ayuda que pedirá y precisará un alumno con DA o NEE, será mayor. Al renunciar a pedir ayuda a los profesores y padres, estos individuos se exponen a no recibir la ayuda adecuada.

Capítulo 2: Factores que influyen en la integración del estudiante con NEE y DA

2.1. Identidad personal y factores de riesgo

El desarrollo de la imagen personal es otro de los procesos que se dan durante la etapa de la adolescencia (Vidal-Abarca, E, 2014). El desarrollo del pensamiento formal, que les permite pensar en si mismos en términos hipotéticos: como soy, como quiero o no quiero ser y como debería ser; la autoestima, el auto concepto y la auto eficacia dan mayos profundidad al concepto que se tiene de uno mismo. Todos estos aspectos se ven condicionados por la presencia de iguales a los que compararse que amplían el abanico de posibilidades y sirven como reflejo y medida de las capacidades que tiene uno mismo. Se tienen en cuenta todos los aspectos que posee el adolescente a la hora de crear esta imagen de sí mismo inclusive las DA o NEE. La presencia de una de ambas suele influir para mal, ya que implica que el estudiante no es capaz de rendir al mismo nivel ni realizar las mismas tareas que sus compañeros.

“la existencia de minusvalías o déficits y la existencia de fracaso escolar como consecuencia de ellas o no, son indicadores de posibles desajustes en el desarrollo de la imagen personal y de la competencia social.” (Gómez, 1998: 32).

Estos rasgos se diferencian de los demás en una época en la que la integración es muy importante.

La aparición de un desajuste en el desarrollo de la imagen personal y de la competencia social son un factor de riesgo en los adolescentes. Se entiende por “alumnos en riesgo” aquellos más susceptibles al fracaso y abandono escolar temprano.

Más, no es el único modo en el que un alumno se puede encontrar en una situación de “riesgo”:

“Los alumnos son puestos “en riesgo” cuando experiencia un desajuste significativo entre sus circunstancias y necesidades, y la capacidad o disponibilidad

de la escuela para aceptar, acomodar y responder a estas de forma que apoyen y posibiliten su máximo de desarrollo y crecimiento social, emocional e intelectual. En la medida en que el desajuste incrementa, así aumenta la posibilidad de que fracasen ya sea en completar su educación elemental y secundaria o, y más importante, en beneficiarse de ella de forma que asegure que poseen el conocimiento, habilidades y disposiciones necesarias para tener éxito en la siguiente etapa de sus vidas.” (Hixson, 1993 in Gonzalez 2006: 7)

Por lo tanto, los alumnos con DA o NEE están más expuestos a convertirse en estudiantes “en riesgo” debido al desarrollo negativo de su imagen personal, que se ve complementado con el riesgo que supone el desajuste entre las necesidades que presentan y la adaptación del centro.

2.2. Falta de sensibilidad y *bullying*

El programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales de M.^a Inés Monjas y José M.^a Avilés define el *bullying* como:

“cuando un/a chico/a, o un grupo, pega, intimida, acosa, insulta, humilla, excluye, incordia, ignora, pone en ridículo, desprestigia, rechaza, abusa sexualmente, amenaza, se burla, aísla, chantajea, tiraniza, etc. a otro/a chico/a, de forma repetida y durante un tiempo prolongado, y lo hace con intención de hacer daño poniendo además a la víctima en una marcada situación de indefensión”.

Esta situación tiende a darse en los colegios e institutos debido a la gran cantidad de jóvenes que acuden a ellos cada día. Suele tener como víctimas a aquellos alumnos que presentan una características físicas, cognitivas, emocionales o conductuales distinta frente al resto, que son vulnerables, débiles o menores que el agresor o agresores (Monjas, M, 2006, p.29).

Como hemos explicado con anterioridad, los jóvenes con una DA y o una NEE, cumplen la condición de ser “distintos”, tienden a tener una autoestima baja, lo que les coloca en una situación de vulnerabilidad y, por lo tanto, son susceptibles a sufrir *bullying* y acoso.

La asociación Department for Children, Schools and Families (DCSF) (2008) concreta que los niños DA o NEE, son más susceptibles a recibir acoso porque sus compañeros tienen una percepción negativa de las discapacidades y de las dificultades presentes en estos alumnos. Simultáneamente, los alumnos acosados suelen tener una mala percepción de sus circunstancias, por lo que les cuesta oponer resistencia al acoso; están más aislados que sus compañeros y pueden no reconocer la situación como una situación de acoso.

Esta situación se agrava con la presencia de observadores pasivos, cuya falta de sensibilidad frente al problema estimula la actuación de los acosadores y coloca a las víctimas en una situación de indefensión. La falta de sensibilidad se debe en parte a la inmadurez del área prefrontal del cerebro, encargada de la empatía y de controlar los estímulos (Vidal-Abarca, E. et al, 2014). Sin embargo, se puede fomentar la aparición de la conciencia en los jóvenes, puesto que con el desarrollo del pensamiento formal, también aparecen los conceptos de lo que está bien y mal.

Toda percepción negativa que produzca acoso y discriminación, tiene una misma causa y solución, la educación. Mediante un programa que enseñe y eduque a los alumnos acerca de las diferencias y les enseñe a reaccionar adecuadamente frente a las mismas, se pueden prevenir, reducir y remediar el acoso y el *bullying*.

Por lo tanto, un programa que informe acerca de estos problemas y fomente la necesidad de ayudar a estos jóvenes, indirectamente puede influir en el número de casos de acoso.

2.3. Nuevas formas de aprendizaje y enseñanza

Originalmente, la enseñanza de lenguas se llevaba a cabo mediante el método de gramática traducción. Este método proponía que la memorización del vocabulario y la gramática de una lengua, transmitido en la lengua madre de los alumnos, como medio de

aprendizaje. Más, en lo con los años, se han desarrollado métodos y enfoques cuyos resultados son mejores, ya que se basan en estudios cuya finalidad es averiguar cómo aprendemos.

2.3.1. Teorías constructivistas del aprendizaje

Jean Piaget desarrollo la teoría del aprendizaje constructivista. Según la misma, el aprendizaje se da a través de la interpretación de las vivencias a las cuales los padres y profesores pueden contribuir al actuar como facilitadores de conocimiento. Para la interpretación de las vivencias, hacemos uso de los traductores sensoriales; usamos nuestros sentidos para introducir la información en nuestra mente donde la codificamos.

Las interpretaciones que se formulen dentro de nuestra mente, formarán los conocimientos previos. Y serán estos conocimientos los que nos ayudarán a interpretar y asimilar futuras vivencias. De esta forma crearemos esquemas; patrones de conducta extrapolables a otros ámbitos de nuestra vida. Por ejemplo, una vez que aprendemos a escribir, podemos escribir cualquier cosa, desde un artículo hasta unos apuntes.

2.3.2. Metodología CLIL y enfoque por tareas

El enfoque por tareas consiste en desempeñar actividades, llamadas tareas posibilitadoras, dentro de un contexto que contribuyan a una tarea final. Por ejemplo, diseñar y construir edificios a escala en clase de plástica con el fin de crear una ciudad entre toda la clase. De esta manera el contenido está contextualizado y suele requerir que los alumnos hagan uso de diversas competencias y usen múltiples traductores sensoriales para su aprendizaje.

La metodología CLIL o AICLE, propone el aprendizaje de lenguas a través de actividades y contenidos no relacionados con la lengua. Implica enseñar una materia, diferente la lengua extranjera, haciendo uso de un enfoque por tareas mediante una lengua meta, en nuestro caso, el inglés.

Si le damos la vuelta al enfoque, la asignatura de inglés no tiene por qué incluir solo contenidos relacionados con la lengua, sino que puede lidiar con temas que interesen a los estudiantes y que fomenten su participación. Bien enfocado, cualquier tema polémicos, como son el *bullying*, las DA y las NEE. Por lo tanto, se puede incluir la presente propuesta dentro del currículo anual y contribuir al desarrollo de las competencias y al cumplimiento de objetivos.

2.4. Peer acknowledgment y programas similares

El peer acknowledgment se basa en el hecho de que los adolescentes están muy condicionados por su entorno social. Como se ha explicado anteriormente, durante la adolescencia, las personas con una DA o NEE, tienden a aislarse y a desarrollar comportamientos antisociales, situación agravada por el entorno que, a menudo, les rechaza.

Una situación similar se daba en Estados Unidos en los institutos donde el índice de alumnos en situación de riesgo de exclusión social era alto. Como un medio para la prevención de problemas y del bullying, surgieron programas de mediación, por todo el país. En 1996, el *Standards Committee of the National Association for Mediation in Education* publicó “*Recommended Standards for School-Based Peer Mediation Programs.*” documento destinado a unificar los programas de mediación. (Sardá, 2013). Dos años antes de la unificación de los programas, el centro de investigación por la paz Gernika Gogoratuz, había puesto en marcha el primer programa de mediación en España.

En vista de los muchos éxitos cosechados por estos programas de mediación y de la similitud que comparte con la propuesta que se pretende desarrollar, se propone que el *peer acknowledgment*, tenga una estructura similar a esta, en un aula de lengua inglesa de 3º y 4º de la ESO.

Partiendo de las bases sentadas por los programas de mediación, y teniendo en cuenta que los adolescentes suelen tener problemas a la hora de pedir y aceptar la ayuda de los adultos y profesores, mientras que les resulta más fácil recibirla de sus compañeros,

sería posible diseñar un sistema que cree un ambiente adecuado dentro del colegio en el que se explique que son las dificultades educativas características de los alumnos DA y NEE, como se demuestran en un aula y cómo actuar para favorecer el aprendizaje de estos alumnos. De este modo, la propia clase serán capaces de ayudarse entre sí, dinamizando la enseñanza.

Parte II. Marco metodológico

La investigación y la innovación metodológica son los dos motores de favorecen la evolución y la mejora de la educación. En una combinación de ambas, surgen las propuestas educativas. Por lo tanto, para que una propuesta esté completa precisa de una parte de investigación y una de innovación.

Para la primera parte, este trabajo presenta una investigación dentro de un aula de 4º de Educación Secundaria de un instituto español. Está basada dentro de un paradigma mixto, que combina los datos cualitativos con los datos cuantitativos en un intento por comprender la situación de las aulas españolas.

La fase de innovación se presenta en forma de propuesta. Un conjunto de actividades diseñadas y secuenciadas para un fin, incorporar el *peer acknowledgment* dentro de nuestras aulas. Fomentar que los propios alumnos se ayuden entre sí, de manera que todos los miembros de la comunidad educativa se puedan beneficiar.

Toda propuesta precisa de una revisión y evaluación posterior que tendrá que ser llevada a cabo con la intención de mejorar el proceso. Por lo tanto, también se incluirá un apartado en el que se proponga un método de auto evaluación del proceso.

Capítulo 3. Dimensión investigadora de la propuesta de intervención

Tras realizar la búsqueda de información para el marco teórico y con el propósito de recabar más información, previa a la elaboración de la propuesta de actuación, sobre las posibilidades que tendría un programa como el *peer acknowledgment* en un instituto español, se elaboró, presentó y llevó a cabo una unidad didáctica en el centro de prácticas. La unidad didáctica está basada en el libro de texto que proponía el centro, *Voices 4* por McMillan Editorial, y está destinada a dos grupos: uno de 20 alumnos (Grupo A) y otro de 19 (Grupo B) el aula de inglés de 4º de ESO. En esta unidad se abordan las fobias y la superación personal. Fue obligatorio hacer uso del libro de texto, sin embargo, para poder llevar a cabo la investigación, puesto que el apartado de “superación personal” se encaminó hacia la superación de DA y NEE y su presencia en el aula. De este modo, se pudo sortear la imposición del libro de texto por parte del centro y favorecer la elaboración de este trabajo.

3.1. Objetivos

Objetivo General:

- Indagar sobre las posibilidades que tendría la propuesta educativa sobre el *peer acknowledgment* en un aula de lenguas en un instituto español

Objetivos Específicos

- Observar si los alumnos presentan un cambio en el comportamiento frente a los alumnos DA y NEE.
- Identificar el grado de disponibilidad de los alumnos estarían a participar en el programa de *peer acknowledgment*.

3.2. Instrumentos de recogida de datos

Los datos que se precisan para esta investigación son tanto cualitativos como cuantitativos, ya que se necesita medir la reacción de los alumnos frente al *peer acknowledgment*, sus opiniones y sus repuestas. Por lo tanto, situaremos esta investigación en un paradigma mixto. Para la recogida de los datos se elaboraron tres cuestionarios, sin embargo, el centro no nos permitió distribuirlos entre los alumnos (Anexo 2). Los tres documentos están escritos en español, porque se pretende conseguir la mayor cantidad de información posible y que sea fiable. Debido al nivel y a la edad de nuestros estudiantes, consideramos que un cuestionario en inglés hubiera sido contraproducente.

El cuestionario 1 está diseñado para la recogida de datos cuantitativos sobre la sensibilidad y la comprensión que los estudiantes tienen de las DA y las NEE, haciendo uso de la escala de Likert. Se pasaría antes de la puesta en práctica de la unidad didáctica, de modo que podamos identificar los conocimientos previos que los alumnos tienen sobre el tema. En el cuestionario solo se hace referencia al término “dificultades”. Antes de empezar el cuestionario, se les explicará que “dificultades” hace referencia tanto a DA como a NEE. Se ha elegido incluir solo uno de los dos términos debido a lo confuso de los mismos.

El resultado del cuestionario se habría presentado en tres diagramas circulares, dos por género y uno en el que se incluyesen todos los datos. En el se representarían las respuestas positivas frente a los alumnos con “dificultades” y las respuestas negativas, lo que habría dado una idea a cerca del nivel de resistencia de la clase frente a nuestro programa.

El segundo y tercer cuestionario recababan datos cualitativos. Están compuestos por varias preguntas a las que los alumnos, idealmente, contestarían aportando el máximo de información posible. El cuestionario dos está destinado a extraer información acerca de las dificultades que presenta la asignatura de inglés y los medios que ponen para solventar sus dudas; Y el último cuestionario pretende recabar información acerca de la

reacción de los alumnos frente a los comportamientos tipo que pueden presentar los alumnos DA o SEN en algunas circunstancias.

A pesar de haber elaborado cuidadosamente los cuestionarios, la dirección del colegio en el que realizaba las prácticas no permitió que los pasase, ya que consideraban que hubiese sido necesario la autorización de los padres. Debido a la imposibilidad de recoger los datos con los cuestionarios, se diseñaron nuevos métodos de recogida de información. Sin embargo, hemos considerado oportuno mencionarlos, ya que serán el punto de partida de la propuesta. Estos cuestionarios se pasarán a principio de curso para comprobar que conocimientos tienen los estudiantes sobre el tema, cuáles son sus reacciones iniciales y medir la oposición que se pueda presentar.

Los nuevos instrumentos de recogida de datos han sido, el diario de prácticas y la parea de escritura planeada para la última clase. El diario aporta información cualitativa. Recoge los conocimientos de los alumnos sobre el tema, así como sus reacciones y los comentarios que hicieron durante las clases de los cuales.

Las muestras escritas presentan la reflexión personal que han extraído los alumnos de las lecciones planteadas. Para organizar y analizar la información presente en los escritos se han usado las siguientes categorías de análisis:

- Presentación académica
- Empatía
- Curiosidad
- Profundidad del relato

Las muestras escritas se analizarán desde un punto de vista cuantitativo. Para ello, se organizarán las categorías de análisis en una parrilla y se analizará la frecuencia de los datos recogidos. La parrilla contará con subcategorías que evaluar con las que se asegure una puntuación lo más objetiva y precisa posible (Anexo 3). Las subcategorías se

evaluarán del uno al tres, siendo 1, la puntuación más baja y 3 la más alta. Los datos recogidos se expondrán en un gráfico de barras que será evaluado posteriormente.

3.3. Análisis de los datos

3.3.1 Diario

Tras la revisión del diario de prácticas, se observó que la reacción del grupo A fue más favorable que la del grupo B. Por ejemplo, a la hora de presentar el tema de las *difficulties and disabilities*, el grupo A prestó más atención y participó de manera más activa que el grupo B. Cuando se les propuso que buscaran soluciones o formas de ayudar a sus hipotéticos compañeros, propusieron una mayor diversidad de métodos y formas, como la presencia de un asistente o turnarse entre ellos (hasta el momento no se había sugerido esta posibilidad). Por el contrario el grupo B, fue bastante apático. No encontró casi ninguna solución y buscaron excusas para evitar hacer la actividad. Cuando se les planteó la posibilidad de ayudar a sus propios compañeros se oyeron comentarios como “eso lo hacen los expertos”. Tras un poco de insistencia, sí encontraron métodos de ayuda e incluso plantearon algunas dudas interesantes.

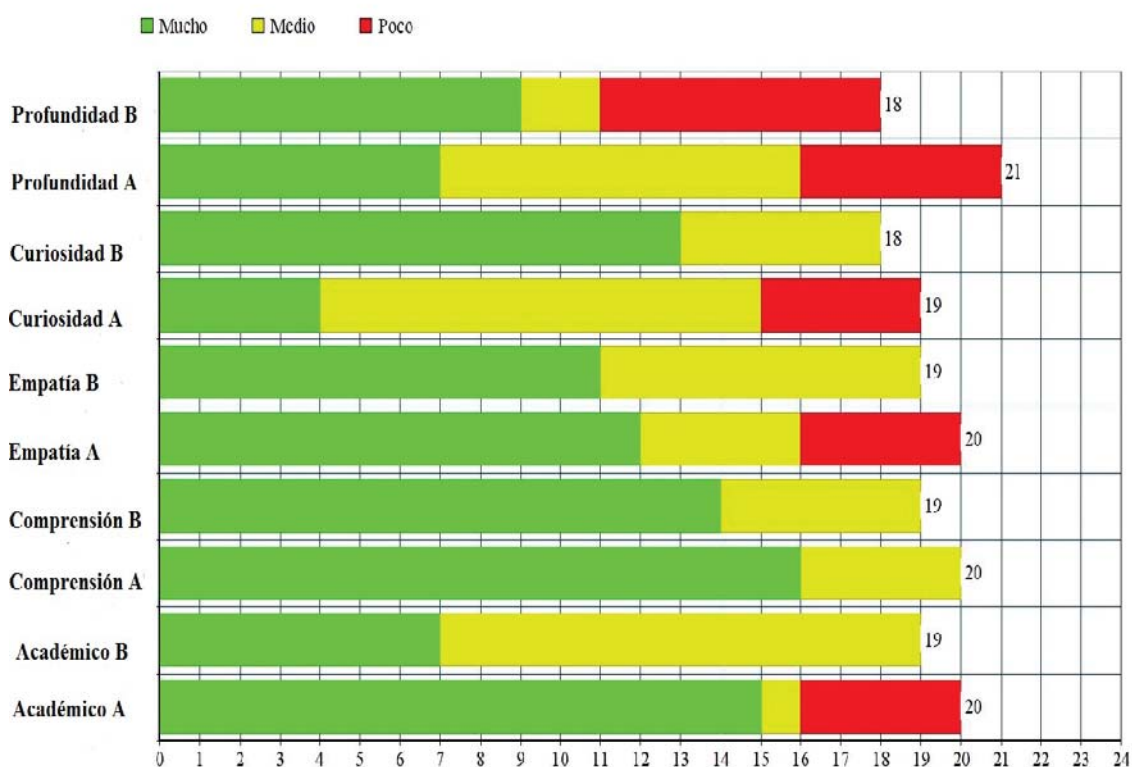
Resulta significativo que en el aula A hubiese dos alumnos DA y uno NEE, mientras que en el aula B no había ninguno. Por lo tanto, se puede deducir que la presencia de estos alumnos influyó en el grupo. Los tres alumnos se mostraban bastante alejados del grupo y tenían un comportamiento apático, uno de ellos en particular, sin embargo, su presencia parecía concienciar al grupo de la necesidad de actuar, y en clases futuras, se observó que algunos compañeros intentaron ayudarles, repitiéndoles lo que se había dicho presándoles los apuntes. Uno de los jóvenes con una DA incluso compartió su experiencia por voluntad propia con la clase, aunque estaba abiertamente incómodo y no quiso profundizar.

El grupo B, realizó la sesión en dos horas lectivas, por motivos de horario. Durante la segunda hora, la presencia de conocimientos previos parecía estimular su curiosidad. Plantearon las siguientes dudas:

- ¿Un disléxico puede curarse?
- ¿Qué se hace en un logopeda?
- ¿Por qué hay tantas terapias diferentes?
- ¿Para qué sirven si nunca se van a curar?
- ¿Puede aparecerte una dificultad porque sí?

Estas preguntas parecen confirmar la teoría de que la información combate la falta de sensibilidad contra el tema y, en consecuencia, el *bullying*.

3.3.2 Escrito



La gráfica representa los datos obtenidos de los trabajos escritos de 4º A y B. Como se puede apreciar, la actividad tuvo buenos resultados. Los alumnos en general demostraron comprender el tema, y lo supieron tratar con seriedad, empatizando con las personas que sufren dificultades.

El grupo A presenta una mejor realización de la actividad en tres categorías. Esto da a entender que los intereses presentes en los grupos son bastante diferentes. Mientras que el grupo A empatiza más, es más serio a la hora de tratar el tema y parece comprender mejor las implicaciones que suponen tener una DA o una NEE, el grupo B tienen una mayor curiosidad y han escrito, en general, mejores historias que las presentadas por sus compañeros.

Más aun, en grupo A, a pesar de las impresiones recogidas en el diario, demostró tener un pequeño grupo de alumnos a los que la actividad no les supuso ningún cambio. Por el contrario, el grupo B sorprendió gratamente al demostrar su interés por el tema.

Esta diferencia se puede deber, precisamente, a la presencia de alumnos con dificultades de aprendizaje y necesidades educativas especiales dentro del aula. El grupo B no tenían mucho contacto con este colectivo, pero el grupo A contaba con tres miembros.

Por lo que parece, existe una relación directa entre la empatía y la seriedad con la que se trata el tema de las dificultades y necesidades y su presencia en el aula. Por el contrario, la ausencia de los mismos parece incrementar la curiosidad y la imaginación.

3.4. Conclusiones de la investigación

Los cambios observables que se han producido en los estudiantes son esperanzadores. En el aula A los alumnos han demostrado un interés inmediato y han ayudado por decisión propia a algunos de sus compañeros, cuando estos presentaban una dificultad. En el mismo grupo, también se ha observado la presencia de un grupo que, de acuerdo con los estudios sobre el *bullying* en las aulas, podrían entorpecer el desarrollo del programa. Este estudio no ha tenido por objeto analizar las medidas necesarias para prevenir estos comportamientos, pero quedan pendientes de una investigación posterior.

El grupo B, originalmente no tenía interés por el tema, y buscaba excusas, sin embargo, con la presencia de conocimientos previos, el interés de los alumnos ha aumentado y han evolucionado favorablemente, aunque de manera diferente al grupo A. En su caso han formulado preguntas mucho mejores, y el nivel del trabajo entregado ha sido mucho mayor.

En conclusión, hemos extraído de esta investigación que el programa de *peer acknowledgment* tiene posibilidades de éxito en las aulas españolas, aunque se precisaría de una investigación más profunda. La mayoría de los alumnos están dispuestos a colaborar y los estudiantes DA y NEE, parecen beneficiarse de la presencia del programa, aunque la muestra haya sido muy pequeña

Capítulo 4. Dimensión innovadora de la propuesta de intervención

Para elaborar esta propuesta, nos basamos en los contenidos expuestos en el marco metodológico. Proporcionaremos a los alumnos conocimientos teóricos sobre las DA y NEE, justo con experiencias basadas en la teoría del *peer acknowledgment*. Las actividades se diseñarán usando un enfoque por tareas, de manera que se utilicen tantos traductores sensoriales como sean posibles. Las actividades estarán planeadas un objeto, entender a las personas con DA y NEE, aprender cómo ayudarlas y desarrollar una conciencia y empatía que mitigue los casos de acoso y *bullying*, y facilite el paso por la escuela de estos alumnos.

4.1. Jornadas de concienciación

Esta actividad de propondrá para todos los alumnos del centro. Se realizaran en inglés y se pedirá a los alumnos que procuren hacer lo mismo. Se invitará a padres, profesores (universitarios y de cualquier otro ámbito) y a alumnos a que presenten sus conocimientos y experiencias sobre el tema. También se incluirán oradores profesionales y videos de los diferentes programas de ayuda que existen en España. Destaca a nivel nacional www.asociacionadalid.com en Burgos, y a nivel internacional la asociación Davis que prepara a padres y a profesionales para afrontar el reto que supone atender adecuadamente a estos estudiantes.

En el caso de no conseguir suficientes voluntarios, hay diversas empresas que ofrecen charlas y sobre este tema en inglés, como www.trimons.org, o www.arag.es, que se pueden contratar para impartirla. La charla tocará temas controvertidos como son el *bullying*, el fracaso escolar, la autoestima y los sentimientos que provocan el ser diferente.

Seguidamente se creará una pequeña feria en las que los alumnos tendrán juegos y actividades pensadas para ponerles en la piel de alumnos con dificultades y necesidades educativas especiales. Los alumnos de 3º y 4º podrán proponer actividades que quieren desempeñar durante la jornada, y tendrán en deber de supervisar la marcha de las mismas.

Se invitará a asociaciones como ASPAYN, la ONCE y a asociaciones locales e internacionales como Davis.

La escuela proporcionará, en este caso, 4 casetas en las que se desempeñarán los siguientes juegos:

Caseta 1: The blind and the guide.

Para esta actividad será necesario que los alumnos se unan en parejas. Para empezar la actividad se separarán a ambos miembros y se les darán instrucciones.

The blind: Este jugador estará con los ojos tapados. Su propósito será conseguir un objeto situado a pocos metros. Para llegar hasta él, tendrá que seguir las instrucciones que le da su guía, que se quedará atrás en todo momento.

The guide: El guía sacará una papeleta de una caja, en ella habrá unas instrucciones. Por ejemplo: La derecha es la izquierda; arriba es abajo, sí es no. El guía tendrá que dar las instrucciones a su pareja siguiendo la instrucción en todo momento.

Caseta 2: Can you do it?

Los alumnos que participen en esta actividad tendrán que extraer un reto de una caja y realizarlo. Los papeles propondrán retos semejantes a estas: Explica la historia de Harry Potter a un compañero sin hablar. Escucha a un compañero mientras te tapas y destapas las orejas rápidamente e intenta explicar a alguien lo que te ha dicho. Da una vuelta al patio sentado en una silla. Habla durante 10 minutos sin la letra “e”.

Caseta 3: Story telling

Respondiendo a la pregunta “*What would happen if...?*” los alumnos tendrán que relatar cómo sería su vida si tuviesen un problema semejante al que sus compañeros,

padres y oradores, han contado durante la charla. Las historias se pueden entregar por escrito o grabadas y entrarán dentro de un concurso. Los alumnos que salgan premiados recibirán un diploma, una publicación y un pequeño obsequio.

Caseta 4: *Colours of the wind*

Esta actividad se desarrollará dentro de un recinto amplio. En ella se encontrarán dispersas tarjetas en las cuales se vea una mancha de color, debajo un nombre y un número. El nombre podrá o no corresponder al del color. Los alumnos recibirán un mensaje codificado, ejemplo “el banco de la entrada puedo ver desde los árboles”. Los alumnos tendrán que descubrir la palabra y el número, y volver con la información al punto de partida, para conseguir la siguiente pista. Cuando hayan reunido todas las pistas los participantes tendrán que pintar un dibujo, pero usando el nombre del color que se les a dado. Por ejemplo, si encuentran un recuadro naranja en el que ponga “verde” a la hora de pintar, tendrán que rellenar de naranja los recuadros en los que ponga verde. No se les permitirá llevar los colores apuntados, pero sí volver a los escondites un total de tres veces.

Las jornadas se organizarán fuera de horario lectivo, debido al tiempo y la disponibilidad de las personas que tienen que asistir. Los asistentes serán remunerados con un certificado y algún beneficio negociado con el responsable del centro y los demás profesores. Se propone usar una discomovida o una noche del terror en el colegio por el reclamo que tiene en los adolescentes. La entrada será exclusiva para los participantes de las jornadas, que tendrán que demostrar su asistencia presentando un papel que se les irá sellando en cada una de las actividades.

La idea para estas jornadas surge de un trabajo en grupo de la asignatura de innovación educativa “*Village, Village*”, basado en un proyecto desempeñada por el ayuntamiento de Cigales “Un pueblo inglés.”

4.2. Proyecto anual

El proyecto anual consiste en un conjunto de actividades realizadas a lo largo de todos los meses lectivos en las horas de lengua extranjeras obligatorias para todos los estudiantes. Cada mes se llevará a cabo una de estas actividades con el fin de mantener el interés por el tema y ahondar en los conocimientos que ya hayan adquirido.

Todas las actividades pretenden tener un componente lúdico, de modo que los estudiantes participen activamente en las mismas y desarrollen conocimientos y competencias que les sirvan para ayudar a compañeros durante las horas lectivas, pero también para crecer como personas.

Antes de empezar el proyecto, el docente tendrá que pasar los cuestionarios de investigación con el fin de recabar la información necesaria sobre el punto de partida de sus estudiantes. Idealmente, se analizarían los datos para comprobarlos con los datos que se irán recogiendo a lo largo del año. De no ser posible, como mínimo, el docente deberá extraer conclusiones sobre los conocimientos del grupo con el que va a trabajar, y archivar los datos, para su futura evaluación.

También se propone la utilización de un diario de clase, en el que se recaben datos sobre la percepción que tienen los alumnos del programa, su reacción durante las actividades y la eficacia del programa. Con estos datos se elaborará una memoria final para futuras consultas.

4.2.1 Septiembre

“Confidence Circle”

Para la primera actividad del año, se pedirá que los alumnos piensen y escriban una palabra con la que se sientan identificados. Luego, en círculo se leerán las palabras que han elegido y se decidirá si pueden pertenecer o no al círculo de confianza. A medida

que trascorra la actividad, la profesora irá cambiando algunas de las palabras de sus alumnos tanto positivamente como negativamente. Podrá usar palabras como “sincero”, “alegre”, “fiestero”, “contestón”, “vago”. Debido a la edad de los alumnos y a la aversión frente a la injusticia característica de esta etapa, se espera que los alumnos acaben por reaccionar. El profesor tendrá que guiar la discusión hasta llegar que los alumnos formulen la siguiente idea, “cada uno puede elegir la manera en la que se presenta ante los demás y cambiarlo en función de sus deseos. Nadie tiene el derecho de usar los prejuicios para imponer una personalidad o característica con la que uno no se sienta identificado, aunque crea que es acertada.”

Esta moraleja se extrapolará al caso de los niños DA o NEE, ya que no por pertenecer al colectivo, se tienen que identificar como tales en cada momento de sus vidas. Cada persona es libre de elegir la manera en la que los demás la perciben y los estudiantes no pueden imponer su visión sobre un individuo. A pesar de ser conscientes de que los alumnos con dificultades están presentes, no hay que recordarles constantemente que lo son. Ni tratarles u obligarles a comportarse, mediante la presión social, de una manera determinada solo porque encaje en su visión del mundo.

Para concluir la actividad, se dará una explicación de lo que se entiende por presión social y prejuicios y se pedirá a los alumnos que escriban una pequeña redacción en la que relaten una historia en la que ellos mismos u alguien de su entorno, estuvo en una situación de presión social o discriminado por los prejuicios. Se pedirá que los alumnos incluyan sus propias conclusiones sobre el tema, porque consideran que la situación no fue correcta o pudo causar daño a alguna de las partes; y como se podría haber evitado o cómo podrían haber ayudado.

Estas redacciones se tomarán como punto de partida para medir la evolución de los alumnos. Usará la parrilla descrita durante la investigación (anexo 4) con la que se mida la sensibilidad de los estudiantes frente al tema. Los datos obtenidos se traducirán en porcentaje, que aporten una idea objetiva de la sensibilidad del aula hacia el tema.

4.2.2 Octubre

“Dyslexia day”

Los alumnos tendrán que vivir una hora de inglés como los disléxicos. Para ello, se les proporcionará textos mal escritos, con faltas de ortografía y letras cambiadas, así como variación del tamaño de la letra y del espaciado entre letras y líneas (Anexo 5). Durante la clase, el docente escribirá mal las palabras en la pizarra y pedirá que los alumnos las copien. Cuando estos salgan a la pizarra o respondan a preguntas se les requerirá que usen las palabras que se les ha proporcionado y se les corregirá de manera excesiva cada vez que lo digan mal. Si se les pide leer, se les pedirá que lo hagan de manera fluida, independientemente de las digrafías. Al final del día, los alumnos tendrán que responder a unas preguntas sobre lo que se haya estudiado y se les corregirá en rojo todos los errores que comentan (considerando errores no usar las digrafías que se han dado).

Cuando la actividad concluya, se les explicará que para los un disléxico esa situación que acaban de vivir es constante, la escritura y la lectura a menudo no tiene sentido. Las matemáticas y las lenguas extranjeras también suponen una dificultad añadida. Como deberes, tendrán que escribir una pequeña redacción que responda a las preguntas “How did you live this day?, What do you think that would have helped you? Do you have any experience with dyslexic people?” Esta actividad también se usará para recabar datos cuantitativos con la tabla del anexo 3.

Al día siguiente, se hará una breve mención, acerca de la necesidad de no presionar a los alumnos con dislexia y condiciones semejantes, y se les recordará lo mucho que molesta la corrección constante por parte del profesor y los alumnos. Se dará especial importancia a la necesidad de permitir que este tipo de alumnos tengan el tiempo que necesitan para realizar las tareas cotidianas y que es preciso no instigarles ni corregirles. La mejor ayuda consiste en no juzgarles y darles el espacio y tiempo necesario para que ellos mismos se den cuenta de su error.

4.2.3 Noviembre

“Project presentation”

Para el mes de Noviembre hemos elegido un proyecto para presentar en clase. Normalmente, los alumnos presentan una media de dos proyectos al año en las asignaturas de lengua extranjera. Les ayuda a desarrollar la lectura, la escritura y la fluidez en la lengua. Puesto que estas actividades se desarrollan durante el horario lectivo, es necesario que contribuyan al desarrollo de la lengua.

Esta actividad se desarrollará en dos fases, dos días diferentes. En el primer día se explicará el proyecto y el segundo se presentará. El proyecto será el siguiente:

Los alumnos tendrán que buscar un personaje famoso, a quien admiren, y que haya sufrido *bulliying*, o tenga una DA o una NEE y tendrá que elaborar un proyecto sobre esa persona. El proyecto tendrá que incluir una pequeña biografía, una descripción de sus vivencias y de cómo han afectado a su vida, y la manera en la que superó sus dificultades. Pediremos a los alumnos que especifiquen las razones por las que admiran a esta persona y tendrán que relacionarla a sus vivencias personales

Durante la siguiente clase, los alumnos elaborarán una presentación en power piont o prezi y presentará a su personaje y evaluarán a sus compañeros con parrillas de observación. También se pedirá que por cada participante se digan dos rosas y una espina (dos cosas que haya hecho bien y una que tenga que mejorar).

Las finalidades de esta actividad son las siguientes, en primera instancia, evaluar el progreso de los alumnos, y en segundo, normalizar en la medida de lo posible la presencia de las DA o NEE en el aula.

4.2.4. Diciembre

“Película: *Aphasia*”

Esta película se proyectaría tras los exámenes trimestrales, o durante los mismos, tras el examen de inglés. Su función es concienciar a los adolescentes acerca de la necesidad de comprender y ser pacientes con las personas que entran dentro de la categoría *SENK* independientemente de su diagnóstico. En esta película se cuenta la historia de un hombre, padre de familia que sufre un infarto cerebral y, como consecuencia, pierde las capacidades relacionadas con el lenguaje. En un principio no es capaz de hablar ni de procesar lo que se le dice, por consiguiente le cuesta realizar tareas hasta las cotidianas. Durante la película, le dicen que solo podrá recuperarse durante un año y medio, pasado ese tiempo, las capacidades que haya adquirido serán las que poseerá por el resto de su vida, algo que él se niega a aceptar.

Esta película de superación, también explica la mejor manera de tratar a las personas aquejadas de este trastorno, paciencia y buscando métodos alternativos para la comunicación como son los gestos, los dibujos e incluso la música.

Los adolescentes verán esta película y responderán a preguntas sobre la misma, entre las que se encontrará, “How should we talk to someone with aphasia?, How could we help someone with aphasia within the classroom? Y How do you think Calr felt when he when throw the drive throw and couldn’t talk to the women at the counter?” Estas preguntas servirán para obtener información sobre la evolución del proyecto, tanto con la parrilla de evaluación, presente en el anexo 3.

4.2.5. Enero

“*Hyperactive day*”

Igual que en el día del disléxico, los alumnos tendrán que simular ser hiperactivos durante una clase. Para ello, el profesor repartirá papeles con un movimiento compulsivo que los alumnos tendrán que llevar a cabo durante la clase (mover un boli, la pierna,

intentar acomodarse en la silla constante mente, tamborilear con los dedos, tocarse el pelo, etc.). Los alumnos tendrán que realizar su movimiento de manera constante, o tan constante como les sea posible. Para recordarles la necesidad de realizar el movimiento, el profesor habrá elaborado una grabación de 50 minutos que se empezará desde que los alumnos entren en la clase. En ella se intercalará silencios prolongados con órdenes; por ejemplo: Jump, applaud, compulsive movement, look throw the window, click your fingers, stamp your feet. Los estudiantes tendrán que seguir las instrucciones y serán penalizados si no lo hace. El docente, seguirá impartiendo la materia independientemente de lo que los alumnos estén haciendo.

Cuando queden 15 minutos para la finalización de la hora, el docente pasará un test sobre los conocimientos del día al que los alumnos tendrán que contestar, sin por ello dejar de realizar las actividades que requiera la audición.

Como en “the dyslexic day”, los alumnos tendrán que responder a las siguientes preguntas “How did you live this day?, What do you think that would have helped you? Do you have any experience with Hyperactive people?”. Esta actividad también se usará para recabar datos cuantitativos con la parrilla de evaluación del anexo 3.

Al día siguiente, los estudiantes compartan sus experiencias y el profesor proporcionará unas pequeñas directrices sobre cómo podrían ayudar a estos niños. El docente explicará, que aunque este tipo de alumnos parezcan muy pesados y a menudo generen rechazo, no se debería actuar así. Ellos no pueden evitar tener un exceso de energía. El entorno debe ayudarles en el día a día, por lo tanto los propios alumnos tendrían que ayudarle a parar y a concentrarse, si se dan cuenta de que el estudiante se dispersa. Sin embargo, la ayuda no consiste en repetir machaconamente lo que debería estar haciendo, ni reportando al profesor constantemente los incidentes que se produzcan. Una ayuda adecuada para esto trastornos, sería, discretamente, recordarle lo que se está haciendo, y ayudarle a seguir la clase. Incluirle en las actividades donde se den pautas y se consensue como y cuando se van a realizar las actividades, así como la parte estipulada para cada miembro.

4.2.6. Febrero

“Attention deficit day”

Para esta actividad los alumnos tendrán que asistir con la mente muy abierta. La clase comenzará como el día del hiperactivo. El profesor reproducirá una grabación que durará la hora entera, en la que se escuchen ruidos, como obras, coches y objetos rompiéndose, conversaciones de películas, programas y series de televisión como podría ser *The Big Bang theory*, *Divergent* o *Game of Thrones*, y fragmentos de canciones de distintos estilos, rock, pop, clásica o latino. Cada fragmento estará a un volumen diferente, también se incluirán fragmentos donde la variación de volumen sea muy rápida. Durante la reproducción de la pista de música, el docente a cargo tendrá que impartir la clase con normalidad, de vez en cuando deberá omitir pequeños fragmentos de información que asemejen la dificultad de los niños con déficit de atención para seguir la clase con normalidad. Tras la explicación, se parará a las actividades de refuerzo de lo que haya sido explicado durante la clase.

El docente estará a cargo de elaborar materiales en los que se intercalen las actividades a desempeñar, en grupos o de manera individual, con imágenes de personas famosas, frases ilustres, chistes y demás material que distraiga la mente de los alumnos. Al final de la clase, se pasará un examen tipo test de lo que se ha impartido ese día. Como en las sesiones anteriores, tendrán que elaborar una pequeña reflexión acerca de la experiencia que acaban de vivir, donde expliquen que dificultades han encontrado y como creen que se les podría haber ayudado a superarlas, que será evaluada y proporcionará datos mediante la parrilla.

La actividad está destinada a mantener a los alumnos distraídos. Idealmente, ellos querrán enterarse de lo que se dice en clase, ya que serán evaluados sobre esos mismos contenidos. Esta simulación, pretende estimular a los alumnos a ayudar a aquellos a quienes les cuesta más mantener la atención en la clase. Se debatirá brevemente durante la siguiente clase. Durante la discusión, el profesor debe reflexionar sobre el peligro que supone no ayudarlos, puesto que no solo se distraen ellos, sino que también distraen a sus compañeros, y no se les puede reñir constantemente por algo que hacen

intencionadamente. Estos alumnos necesitan mucha ayuda de su entorno, porque suelen ser los que menos la reciben debido a que a menudo se les percibe como personas pesadas y acaban con la paciencia de sus profesores y compañeros.

4.2.7. Marzo

Movie “A Brave Heart: The Lizzie Velasquez Story.”

Esta película narra la historia del acoso que sufrió una joven estadounidense a la que se coronó como la mujer más fea del mundo en YouTube debido a su problema congénito que la impide desarrollar músculos. Es un documental que está clasificado para mayores de 12 años.

Los alumnos verán la película en versión original y posteriormente contestarán a las siguientes preguntas:

- *What is bullying?*
- *Why do people bully?*
- *Is there a reason for bullying someone?*
- *Is there an excuse for those actions?*
- *Have you ever been in a situation similar to Lizzie’s?*
- *What conclusions do you extract from the movie?*

Tras responder a las preguntas, los alumnos harán una actividad práctica. Los alumnos se sentarán en grupos de 4 a 6 estudiantes. El profesor leerá casos de *bullying* y los alumnos tendrán que proponer distintas soluciones. Para favorecer la participación, se les dará un tiempo limitado de 3 minutos por respuesta y será una competición, los alumnos recibirán puntos por el número de respuestas que puedan aportar y por la calidad de sus respuestas.

Los primeros problemas que se planteen serán problemas que se encuentren en internet, pero a medida que la actividad avance, se incluirán situaciones de acoso que se hayan dado en el aula y que el profesor habrá ido anotando durante los últimos meses. Esto debería impresionar a los alumnos, sobretodo, porque no suelen percibir la gravedad de sus acciones.

Al acabar la actividad, el docente tendrá que explicar que se entiende por *bullying*, y quienes participan en esta actividad, dando especial importancia a los observadores imparciales, que a menudo son los que pueden hacer algo y no lo hacen.

Como deberes, los alumnos tendrán que escribir otro párrafo en el que expliquen las conclusiones que han extraído de la actividad, que, junto con las respuestas de las preguntas, aportará información para el seguimiento del profesor.

4.2.8. Abril

“Disable day”

Esta actividad, como los otros días temáticos, se basa en poner a nuestros alumnos en la situación de sus compañeros. Los alumnos recibirán una discapacidad física a sorteo de entre las siguientes: ceguera, sordera, falta de la pierna derecha o izquierda, falta del brazo derecho o izquierdo. Para el caso de la ceguera, los alumnos usarán gafas de sol muy tintadas, los sordos deberán llevar algodón en los oídos, y aquellos faltos de algún miembro deberán llevar un cabestrillo o la pierna atada.

Durante la sesión, el profesor tomará una actitud algo intolerante. Todos los alumnos tendrán que levantar la mano y ponerse de pie cada vez que quieran hablar o se les pregunte, hablará en un tono medio y no subirá la voz, y no esperará a los alumnos. También se mandará a los alumnos actividades que les resulten difíciles de realizar, como distinguir fonemas cuando se pronuncien o dictados.

Es posible que esta actividad reciba más críticas por parte de los alumnos que las anteriores, pero se pedirá que se guarden las quejas hasta el final de la clase. Antes de que la sesión termine, los alumnos podrán explicar sus quejas. El docente explicará entonces las repercusiones negativas que tienen la intransigencia y la falta de comprensión, no solo con aquellos con una discapacidad física, sino con todos en general.

Los alumnos volverán a responder a las preguntas “How did you live this day? What do you think that would have helped you? Do you have any experience with disable people?” cuyos datos contribuirán a la investigación.

4.2.9. Mayo

Movie “rain man”

La película ha sido elegida por el tema del autismo. En ella se plasma la realidad de un hombre autista y de los conflictos que presenta. Como en las películas anteriores se explicará el tema del autismo a los alumnos, que es y cómo se manifiesta, así como la mejor manera de ayudarlos en caso de que se les presente la ocasión.

Para evitar caer en tópicos o dar información errónea recomendamos en uso de la guía “*Understanding Autism Secondary Teachers Guide*” elaborada por *The center on Secondary Education for students with Autism Spectrum Disorder* o CSESA, que proporciona una guía gratuita y muy interesante sobre el tema.

Como ejercicio escrito para esta actividad se propone la redacción “*one day as an autist*” en la que los alumnos describan como serían sus vidas si tuvieran este síndrome. Sería interesante que expusiesen cualquier contacto que hayan tenido con estas personas y sus sentimientos al respecto. Esta redacción se evaluará, de nuevo, con la parrilla.

4.2.10. Junio

“Reflection day”

Los alumnos recibirán sus redacciones escritas que han ido escribiendo a lo largo del año, o fotocopias en su defecto, y se les permitirá un par de minutos para reflexionar sobre las distintas actividades. El profesor comenzará un diálogo abierto en el que se comentará que se ha aprendido, como ha vivido la experiencia y que conocimientos han adquirido.

Seguidamente, los alumnos contestarán a una encuesta escrita anónima en la que valorarán el proyecto (Anexo 4). Este documento, junto con los escritos que los alumnos han ido elaborando, así como el diario de prácticas y los primeros cuestionarios servirán para elaborar la memoria del proyecto, ajustarlo a las necesidades del alumnado y hacer los cambios que sean pertinentes.

El transcurso de estas actividades se verá reflejado en un blog, creado por el profesor, pero gestionado por los alumnos. Tras cada una de las actividades un grupo de alumnos tendrá que escribir un pequeño artículo, hacer una representación, un reportaje u otro tipo de presentación, sobre su experiencia y las conclusiones extraídas y colgarlo en la plataforma.

Los demás alumnos comentarán y puntuarán las actividades de sus compañeros. Los alumnos que obtengan una mayor puntuación, recibirán un premio y un diploma por su trabajo.

Capítulo 5. Conclusiones

5.1. Conclusiones generales

En primer lugar, el proceso de recabar información y el trabajo de investigación demuestran que es importante que los estudiantes reciban una formación basada en el *peer acknowledgment*. Los alumnos de 3º y 4º de la ESO con dificultades de aprendizaje y con necesidades educativas especiales precisan de más ayuda de la que el sistema les puede proporcionar y, debido a las características psicológicas, les es más fácil recibir ayuda de sus compañeros que de sus padres y profesores.

El material creado está destinado a concienciar a los alumnos de que la ayuda es necesaria y a normalizar la situación de estos estudiantes con el fin de facilitarles la integración en el grupo clase y reducir las situaciones de acoso y *bullying*. La investigación dentro del centro de prácticas demostró que esto es posible.

Es igualmente interesante que la propuesta aborde un tema tan difícil a tan corta edad, porque implica que los alumnos podrán adquirir estos valores más fácilmente y aplicar los conocimientos que han adquirido durante el resto de sus vidas. También, la presencia de un tema que pueden relacionar directamente con la realidad del aula o de sus vidas fuera de ella, demuestra a los alumnos que la educación tiene una utilidad directa. Hecho que los alumnos no suelen entender hasta más adelante.

Como se mencionó con anterioridad, la causa y a solución de muchos de los conflictos y problemas a los que se enfrentan los estudiantes DA y NEE se encuentra en la educación. Si modificamos los conocimientos, las impresiones y la actitud de unos alumnos frente a otros, también podremos cambiar, poco a poco la sociedad, y se podrán derribar algunos de los estigmas y los prejuicios imperantes.

Finalmente, sería interesante investigar más sobre este tema. Llevar a cabo el proyecto y observar la evolución de los estudiantes. Y, si los resultados son favorables,

crear un proyecto Erasmus plus para investigar su estas teorías se cumplen también en otras sociedades.

5.2. Conocimientos utilizados

Durante el desarrollo de este trabajo se han hecho uso de muchos de los conocimientos transmitidos durante el master.

5.2.1. Pertenecientes al módulo genérico

De este módulo se han utilizado los conocimientos de psicología en el desarrollo del perfil de los alumnos con dificultades y necesidades educativas especiales. En especial los conocimientos referentes a la formación de la imagen personal y al comportamiento social.

Los conocimientos de la ley y del entorno sociocultural de los alumnos, también han sido de gran ayuda a la hora de justificar esta propuesta y de presentar el entorno en el que se encuentran inmersos los estudiantes. En especial, se han tenido muy presentes el concepto de educación y la explicación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

5.2.2. Pertenecientes al módulo de lengua extranjera

En este módulo estudiamos las distintas metodologías, didáctica, diseño curricular, innovación educativa e introducción a la investigación. Todos estos campos de conocimientos están presentes en el presente trabajo.

Los conocimientos de innovación educativa ha sido una de las líneas conductoras de este trabajo que pretende presentar una propuesta novedosa y que genere un cambio en las aulas españolas. Así mismo, los conocimientos adquiridos en introducción a la investigación han sido vitales, debido a la naturaleza del trabajo presentado.

En cuanto a las asignaturas de metodología, didáctica y diseño curricular, este trabajo ha tenido muy en cuenta los conceptos explicados. Para la creación de las áreas, se hace uso de algunas de las metodologías explicadas, como son el método CLIL y el enfoque por tareas, procurando respetar los principios didácticos y haciendo uso de los conceptos explicados durante la asignatura de diseño curricular. Más aun, este trabajo ha basado su investigación inicial en la unidad didáctica diseñada para las prácticas, cuyo diseño solo fue posible gracias al trabajo filar realizado en estas tres asignaturas.

5.2.3. Pertenecientes al módulo específico (inglés)

Los contenidos adquiridos en las asignaturas de Expresión oral y escrita académica I y II, han sido los más usados. Durante ambas asignaturas se nos transmitieron conocimientos acerca de la expresión escrita y la mejor manera de realizar presentaciones orales. Ambas nociones son fundamentales a la hora de desarrollar un trabajo de estas características.

5.2.4. Practicum

El tiempo que pasé en el colegio Nuestra Señora del Pilar ha sido muy importante para el desarrollo de esta tesis. Principalmente, por que fue durante este periodo que descubrí la necesidad de crear una propuesta que ayudase a los estudiantes con dificultades dentro del aula. Pero también, porque ha supuesto una fuente de información sin la cual este trabajo no se podría haber compilado.

5.3. Conocimientos desarrollados

El presente trabajo de fin de master me ha permitido ahondar mis conocimientos sobre los estudiantes con dificultades de aprendizaje y aquellos con necesidades educativas especiales, que, sin duda, serán conocimientos muy importantes durante mi carrera como docente. También, ha ahondado mis conocimientos sobre la investigación y me ha permitido desarrollar una conciencia sobre la importancia de investigar durante toda mi carrera docente, con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza.

Esta tesis también ha servido para unir los conocimientos impartidos durante el master entre sí. He sentido la necesidad, en más de una ocasión, de releer los apuntes de las distintas asignaturas, así como las bibliografías proporcionadas, de las he extraído algunas de las lecturas presentes en la bibliografía.

En conclusión, siento que este trabajo me ha proporcionado la oportunidad de crecer como docente y de crear puentes entre los conocimientos que he ido adquiriendo a lo largo de este periodo de instrucción.

Bibliografía

- Aguirre, A. (2005). La mediación escolar: una estrategia para abordar el conflicto (Vol. 32). Grao.
- Álvarez Gómez, M^a J; Crespo Eguílaz, N (2006). *Trastornos de aprendizaje en pediatría de atención primaria*.
- Boqué, M.C. (2002). Guía de mediación escolar. Barcelona: Octaedro.
- Boqué, M.C. (2003). Cultura de mediación y cambio social. Barcelona: Gedisa.
- Boqué, M.C. (2005). La mediación escolar: una estrategia para abordar el conflicto. Barcelona: Graó.
- DCSF, (2008). *Bullying Involving Children with Special Educational Needs and Disabilities Safe to Learn: Embedding anti-bullying work in schools*. Nottingham: DCSF.
- Drabble, S. (2013). *Support for children with special educational needs* (SEN).
- García, A. & Cabezas, J. (1998). Programa para la mejora de la autoestima y de las habilidades sociales. Premios Joaquín Sama 1998 a la innovación educativa. In: [http://bam.educarex.es/gestion_contenidos/ficheros/139\]Sama98t2.pdf](http://bam.educarex.es/gestion_contenidos/ficheros/139]Sama98t2.pdf)
- Gernika, G. (CENTRO DE INVESTIGACIÓN PARA LA PAZ) (1994). Caja de herramientas de curso de capacitación en resolución de conflictos. Gernika. Gernika Gogoratuz.
- González, M. T. G. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 4(1), 1-15.
- Kumar, Subodh (2013). Learning Disabilities and Behaviour Disorder – An Overview of Research, Volume 2, Issue 2, ISSN No 2277 – 8160
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (Boletín Oficial del Estado num. 106, de 4 de mayo de 2006).

- Mares Miramontes, A., Martínez Llamas, R., & Rojo Sabaleta, 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.
- Monjas, M. I., & Avilés, J. M. (2006). Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales. Valladolid: Junta de Castilla y León y REA (Asociación castellano-leonesa para la defensa de la infancia y la juventud).(2 a ed. revisada).
- Morgan, W. P. (1896, 11). *A Case of Congenital Word Blindness*. *Bmj*, 2(1871), 1378-1378. doi:10.1136/bmj.2.1871.1378
- López-Escribano, C. (2007). Contribuciones de la neurociencia al diagnóstico y tratamiento educativo de la dislexia del desarrollo. *Rev Neurol*, 44(3), 173-80
- Roche, J. M., & Jiménez, A. A. (2000). Capítulo 1 Dificultades de aprendizaje y necesidades educativas especiales. *Dificultades en el aprendizaje del lenguaje, de las matemáticas y en la socialización: atención a la diversidad en educación*, 13.
- Sardá Taboada, J. (2013). Programa para la Formación de Alumnos Mediadores.
- Terzi, L. (2005, 08). Beyond the Dilemma of Difference: The Capability Approach to Disability and Special Educational Needs. *Journal of Philosophy of Education J Philosophy of Education*, 39(3), 443-459. doi:10.1111/j.1467-9752.2005.00447.x
- The Children's plan (2008). Bullying Involving Children with special educational Needs and Disabilities, from <http://www.anti-bullyingalliance.org.uk/media/7482/sen-and-disabilities.pdf>
- Trastornos del aprendizaje. (n.d.). Retrieved June 02, 2016, from <http://www.monografias.com/trabajos92/trastornos-del-aprendizaje/trastornos-del-aprendizaje.shtml#ixzz4A8VxANPd>
- Tremblay, P., & Tivat, M. (2007). *Special Needs Education Basis: Historical and Conceptual Approach*.

UNESCO, (1994). “Declaración de Salamanca”. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Salamanca.

Vidal-Abarca, E., González, F. P., & Ros, R. G. (2014). Aprendizaje y desarrollo de la personalidad. Alianza Editorial.

World Health Organization. (1980). International classification of impairments, disabilities, and handicaps: a manual of classification relating to the consequences of disease, published in accordance with resolution WHA29. 35 of the Twenty-ninth World Health Assembly, May 1976.

ANEXO 1: Unidad didáctica

Didactic Unit: Against the Odds!! y materiales.

a. Unidad didáctica

Session 1: Phobias

1. Greetings:

-Time: 3 minutes

-Type if activity: Routine

-Classroom management: Students (ideally) at their desks, sitting individually

-Contents: Greetings and formalities.

-Materials: None

2. Vocabulary Drill

-Time: 10 minutes

-Type if activity: Introductory activity

-Classroom management: Students will be sited at their desks individually.

-Contents: This activity consisting in giving the students time to copy down the vocabulary in their folders, translate it, and pronounce it aloud. I chose this activity because Sara, my supervisor, uses it to start every unit and I believe that breaking the routine could be damaging for the students, especially since their notebooks are grades and it would be required the presence of the vocabulary drill. The use of the routine ensures that the students have a measuring pole for their progress and it allows them to know if they are doing thing in an adequate manner or not.

-Materials: “Voices” form McMillan Editorial text book and folders.

3. Naming the phobia.

-Time: 5 minutes

-Type if activity: Transition activity.

-Classroom management: Students will be sited at their desks individually.

-Contents: The students were required to talk about our fears and what they did to overcome them with directed by questions: How has a phobia? To what? Who

shares that phobia? Who has a different one? Did you have phobias when you were younger?

The conversation is directed to the movie Divergent in order to link to the next task.

-Materials: No materials are required

4. Divergent Task

Activity 1: “Divergent - Four's Fear Simulation”

-Time: 5 minutes

-Type if activity: Reinforcement activity

-Classroom management: Students sitting at their desk individually.

-Contents: To start with, the students are told that they are going to watch a scene from the movie Divergent, that they like very much, and that they are required to pay attention and take notes if they consider it necessary, as they will be asked at the end of the videos about the fears that it deals with and the ways in which they overcome them. Play the YouTube video “Divergent - Four's Fear Simulation”.

-Materials: The video “*Divergent - Four's Fear Simulation*” at <https://www.youtube.com/watch?v=0SfwHWzAfFQ>, the computer and the projector.

Activity 2:

-Time: 5 minutes

-Type if activity: Reinforcement activity

-Classroom management:

-Contents: Comment the phobias that appear. First, name them; then talk on the way that they were overcome.

-Materials: None

Activity 3:

-Time: 20 minutes

-Type if activity: Reinforcement activity

-Classroom management: The class will be divided into 4 groups of 5-6 people who will rearrange the tables into groups

-Contents: Divide the class into 4 groups, one per line, and give them each one of the phobias that appeared in the video. Ask them to find ways to overcome different to the ones provided by the video. I also required them to turn in a small writing in which they had explain their opinions. Each group will named a spokesperson and they will be asked to explain the ways in which they would overcome the fears. The different methods where written on the board and then the whole class had to vote for the option that they considered the best.

-Materials: A paper sheet and the board.

Objectives for the session:

1. To learn the vocabulary related to the phobias.
2. To improve speaking skills.
3. To improve listening comprehension.

Session 2: Disabilities

1. Greetings:

-Time: 2 minutes

-Type if activity: Routine

-Classroom management: Students (ideally) at their desks, sitting individually

-Contents: Greetings and formalities.

-Materials: None

2. Remember, remember

-Time: 5 minutes

-Type if activity: Introductory activity.

-Classroom management: Individually seated.

-Contents: Pose some questions to the students, in order to make the transition to English easier. We commenced by asking “what did we saw yesterday?” and “Does anyone remember the vocabulary?” The questions chain to a small explanation of their meaning, and to the video that we saw, which they are required to summarize.

-Materials: None

3. Disabilities

-Time: 10 minutes

-Type if activity: Introductory activity

-Classroom management:

-Contents: Although the unit talks about them there is no vocabulary about them in the vocabulary section, the students must know things about them. Therefore we will continue the session with question: what would happen if you had a disability? We commented on the synthons, causes and solutions (TDAH, Dyslexia, Hyperactivity, Aphasia, paralysis, speech therapy, alternative therapies.) What could their life be like? What problems can they have?

-Materials: None

4. What are learning disabilities?

-Time: 10 minutes

-Type if activity: reinforcement activity

-Classroom management:

-Contents: Students will view the video where they explain what learning disabilities are and comment on it. The video will be played twice, as it is very fast and has several word that might not be understood. The students will be asked to take notes of the words that they don't know. Those words will be listed on the board and looked for in the dictionary.

-Materials: The computer and projector, YouTube, the video [“What are learning disabilities?”](https://www.youtube.com/watch?v=_3ONz6TaKIk), and the black board
https://www.youtube.com/watch?v=_3ONz6TaKIk

5. Reading comprehension: “The gift of Dyslexia?”

-Time: 20 minutes

-Type if activity:

-Classroom management:

-Contents: The text book provides a reading text about learning disabilities. This text is going to deal with the topic of this session, disabilities. We read the dyslexia text aloud, the students will be asked to extract some conclusions from the text and to translate the complicated sections. Afterwards, they will do de comprehension questions from the textbook and their correction.

-Materials: the text book “Voices” from McMillan Editorial, and the folders.

Objectives for the session:

1. To learn the vocabulary related to the disabilities.
2. To develop empathy
3. To improve reading comprehension.

Session 3: Phobias 2

1. Greetings:

-Time: 2 minutes

-Type if activity: Routine

-Classroom management: Students (ideally) at their desks, sitting individually

-Contents: Greetings and formalities.

-Materials: None

2. Vocabulary review

-Time: 5 minutes

-Type if activity: review activity

-Classroom management:

-Contents: I would ask a student to define a word, he/she would answer and ask another student about a different word of the vocabulary, and so on, until one of

them fails and the chai has to start again. The activity will be done maximum three times.

-Materials: None

3. Reading comprehension “The “human spider” returns to London” (20 minutes)

-Time: 20 minutes

-Type if activity: Reinforcement activity

-Classroom management: Individual work.

-Contents: Once the activity is over, the students will be asked to open their books and read the text “The “human spider” returns to London”. It will also be done aloud, as to make understanding easier, and then they will be required to answer the comprehension question posed in the book, which will be corrected afterwards.

-Materials: “Voices” from McMillan Editorial text book, and the folders.

4. Debate on the Topic, is he a hero or reckless?

-Time: 20 minutes

-Type if activity: reinforcement activity

-Classroom management: Students will be grouped into two large groups, each of them in one section of the class.

-Contents: The activity will start with the question, “Do you think that what Alan (the human spider) does is something admirable or reckless?” The students will be required to state an opinion. The students that believe that Alan is admirable will make one debate team, the students against, will make the other. They will have 10 minutes to create an argumentations, reasons that support their opinions. Once they have finished, two spoke persons will come to the board and explain what their conclusions. The other team will have to pose three question in order to dismount their opinion. Once the intervention is over, the students will vote the better spokesperson, who will win.

-Materials: None

5. Stars and wishes (5 minutes)

-Time: 5 minutes

-Type if activity: Conclusion activity

-Classroom management: Individual work

-Contents: The students will be asked to give feedback on the activity that they have made. Did they like it? What would they change? Why did they chose that spokesperson and not the other one? Where the arguments strong enough?

-Materials: None

Objectives for the session:

1. To improve speaking debating skills.
2. To develop group work capacity.
3. To understand that several points of view are possible over one same topic.

Session 4: Modals Verbs

1. Greetings:

-Time: 2 minutes

-Type if activity: Routine

-Classroom management: Students (ideally) at their desks, sitting individually

-Contents: Greetings and formalities.

-Materials: None

2. Introductory: Remember

-Time: 5 minutes

-Type if activity: Introductory Activity

-Classroom management: Pair work

-Contents: The students will be required to talk with their partners about their recollections on modal verbs from previous years. Then they will share the conclusions aloud with the class. The discussion will be guided by the teacher towards what modal verbs they can recall and what were their functions.

-Materials: None

3. Note taking

-Time: 15 minutes

-Type if activity: Introductory activity

-Classroom management: Individual work

-Contents: Explanation of the modal verbs while giving notes on the board and ask the students to copy and to provide their own examples. Doubts will be attended as they appear.

-Materials: English folder.

4. The prohibition exercise:

-Time: 25 minutes

-Type if activity: reinforcement activity

-Classroom management: Individual work

-Contents:

a. The activity will start with the whole group together. They will be asked to give the prohibition or suggestion using any modal verb that they might think of, especially the one that were just explained. A work sheet with different prohibition signs will be projected on the white screen and they will have to use as many modal verbs as they can to express what is represented on those imagens, a loud and taking turns.

b. Create a competition. Individually, ask them to write as many sentences with a modal verb that can be deducted from one of the projected images. The person with the largest list wins. The winner will have read aloud his or her sentences. The winner students is asked to correct the sentences that have a mistake on them by themselves, and will not penalized for it. If any student has any different ones, the list would be completed.

-Materials: The computer, projector and the folder.

Objectives for the session:

1. To understand de usage and use the modal verbs correctly.
2. To develop writing skills.

Session 5: Writing sessions

1. Greetings:

-Time: 2 minutes

-Type if activity: Routine

-Classroom management: Students (ideally) at their desks, sitting individually

-Contents: Greetings and formalities.

-Materials: None

2. Introduction: What if?

-Time: 5 minutes

-Type if activity: Introductory activity

-Classroom management: Group work

-Contents: The students are asked to think about their life with a disability or a phobia, what would it look like. They will have a few minutes to think about it. Meanwhile, the teacher will give the writing worksheet with which they will be working for the next two sessions.

-Materials: None

3. Pre-writing

-Time: 15 minutes

-Type if activity: Explanatory activity

-Classroom management: Group work

-Contents: To start with, the teacher will explain the assignment for the next two to three classes. The students have receive a writing planner which they will have to complete in small groups of 2 or 3 with a story related to a phobia or a disability, using at least 3 modals. The previous activity should make it easier. On this session side A will be explained. This side has 6 small boxes each one labeled with a different nouns related to writing that the students will have to solve:

- a. Narrator: The students must state what type of narrators do they want for their story (1st person, 3rd person omniscient or a character) and give reasons for their choice.

- b. **Style:** The students must decide whether they want to write a narrative, a dialogue, a letter or a novel, and give reasons for their choice.
- c. **Beginning:** There are several ways to start a fictional writing, with a set phrase (Once upon a time), with a noise, with a dialoged, or a small description (of the feelings of the character or the surroundings). They must choose one and write the starting lines of their story.
- d. **Main Character:** Main characters should be well constructed, therefore, they should give a physical and psychological description of their main character, and some background.
- e. **Problem:** Each character has a phobia or a disability which should be explained in this section.
- f. **Consequences:** The students should explain the consequences that their characters will have to face, due to their phobia /disability.

-Materials: The writing planner worksheet and the blackboard.

4. Hands on writing (30 minutes)

-Time: 30 minutes

-Type if activity: Reinforcement activity

-Classroom management: Group work

-Contents: Students will be left to start their writing. They may use the computer or ask the teacher, if they need it.

-Materials: The writing planner worksheet.

Objectives for the session:

1. To develop group working skills.
2. To develop writing skills in L2.
3. To improve the usage of modal verbs.
4. To contribute to the development of empathy and critical thinking.

Session 6: Writing 2

1. Greetings:

-Time: 3 minutes

-Type if activity: Routine

-Classroom management: Students (ideally) at their desks, sitting individually

-Contents: Greetings and formalities.

-Materials: None

2. Pre-writing activity

-Time: 15 minutes

-Type if activity: Introductory activity

-Classroom management: Individual work

-Contents: On this session the teacher will explain side B of the worksheet. This side has 8 small boxes each one labeled with a different nouns related to writing that the students will have to solve:

- a. Plot: Write the title and the name of the author (student)
- b. Theme: They should write a small summary of their students including the theme.
- c. Protagonist vs antagonist: Character names.
- d. Exposition: The students must complete the box with the information about the setting where their story will take place, the situation and climate and the characters that their story will have.
- e. Conflict: The small event that will make their story occur.
- f. Rising action: This box is divided in three smaller boxes, the students must write tree events that will have to happen to arrive to the climate of the story.
- g. Climax: The part of the story when the problem is resolved, the most interesting part of their story.
- h. Falling action: The three big events that happen after the main event that take into the resolution of the story.
- i. Resolution: The ending of their story.

-Materials: The writing planner worksheet.

3. Hands on writing 2

-Time: 30 minutes

-Type of activity: Reinforcement activity

-Classroom management: Group work

-Contents: Students will be left to continue with their writing. They may use the computer or ask the teacher, if they need it.

-Materials: The writing planner worksheet and the computer.

Objectives for the session:

1. To develop group working skills.
2. To develop writing skills in L2.
3. To improve the usage of modal verbs.
4. To contribute to the development of empathy and critical thinking.

b. Textos y comprensiones lectoras

The texts are not available due to copyright issues

c. Apuntes de gramática

Can: 1. Ability / Possibility (Can't inability/ impossibility)

2. Ask for permission

3. Make requests

Examples:

1.

2.

3.

Could: 1. Ask for permission.

2. Make requests.

3. Give suggestions.

4. Future possibilities. (Could)

5. Abilities in the past. (Couldn't)

Examples:

1.

2.

3.

4.

5.

Must: 1. Necessity

2. External obligations (laws and rules)

Examples:

1.

2.

Musn't: 1. Prohibition

Examples:

1.

Have to: 1. Internal Obligation

2. Necessity

3. Certainty

Examples:

1.

2.

3.

Don't have to: 1. Prohibition

2. Lack of obligation

Examples:

1.

2.

May: 1. Possibility present or future in reference to a scientific matter. (Might for the past)

2. Polite requests

3. Express less than a 50% certainty

Examples:

1.

2.

3.

d. Modal verbs worksheet

The worksheet is not available due to copyright issues.

e. Writing planner

Side A

Narrator: _____ _____ _____ _____ _____ _____	Style: _____ _____ _____ _____ _____ _____	Beginning: _____ _____ _____ _____ _____ _____
Main Character: _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____	Problem: _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____	Consequences: _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____

Side B

CLIMAX		PLOT TITLE: _____ AUTHOR: _____
RISING ACTION <small>(List examples that create complications or suspense)</small> _____ _____ _____		FALLING ACTION _____ _____ _____
EXPOSITION Setting: Situation/climate: Characters:	CONFLICT	RESOLUTION
PROTAGONIST vs. ANTAGONIST _____ vs. _____		THEME: _____ _____

ANEXO 2: Cuestionarios de investigación

- Cuestionario 1

Boy / Girl

	Strongly disagree	Disagree	Agree	Strongly agree
No me importaría si una persona con dificultades de aprendizaje se sentase junto a mí en clase.				
No presentaría a mis amigos a un niño con dificultades de aprendizaje.				
Los niños dificultades pueden hacer muchas cosas por sí mismos				
No sabía que decirle a un niño con dificultades de aprendizaje.				
A los niños con dificultades les gusta jugar.				
Siento pena por los niños con problemas de aprendizaje				
Yo daría la cara por un compañero con el que se estén metiendo por tener dificultades.				
Los niños con dificultades quieren mucha atención de los adultos.				
Me gustaría invitar a un niño con dificultades a mi fiesta de cumpleaños.				
No sabría cómo reconocer a un niño con dificultades de aprendizaje.				
Me gustaría hablar con un niño dificultades que no conociese.				
A los niños con dificultades no les gusta hacer amigos.				
Me gustaría tener un niño con dificultades de vecino				
Los niños con problemas de aprendizaje sienten lástima de sí mismos				
Me gustaría tener un niño con dificultades como amigo				
Me gustaría tener a un profesor con dificultades de aprendizaje				
Me gustaría mantenerme alejado de un niño dificultades				

Los niños con dificultades son tan felices como yo				
Los niños con problemas de aprendizaje no pueden llegar a la universidad				
No me gustaría un amigo con dificultades tanto como mis otros amigos				
Los niños con dificultades saben cómo comportarse adecuadamente				
Los niños con dificultades necesitan mucha ayuda para hacer las cosas.				
En la clase no me sentaría al lado de un niño con dificultades.				
Estaría contento si un niño dificultades me invitase a su casa.				
Me sentiría bien haciendo un proyecto escolar con un niño con dificultades.				
Los niños con dificultades no se lo pasan muy bien.				
Al estar cerca de alguien con dificultades me asusta.				
A los niños con dificultades les interesan muchas cosas.				
Me daría vergüenza si un niño con dificultades me invitase a su cumpleaños.				
Le contaría mis secretos a un niño con dificultades.				
Los niños con dificultades a menudo están triste.				
Disfrutaría estando con un niño con dificultades.				
No iría a la casa de un niño con dificultades a jugar.				
Los niños con dificultades pueden hacer nuevos amigos.				
Me perdería en recreo para ayudar a un niño con dificultades.				
Los niños con problemas de aprendizaje lo pasan mal en la escuela.				
Se pueden detectar fácilmente a las personas que tiene discapacidades de aprendizaje				
Los niños con dificultades pueden ser muy molestos				

- **Cuestionario 2**

¿Alguna vez te has quedado a preguntar algo que no hayas entendido después de clase?

¿Por qué?

¿Qué haces si no sabes cómo hacer tus deberes?

¿Te importa no entender algo en clase? ¿Por qué?

¿Necesitas ayuda para entender las cosas que se explican en clase? ¿Por qué?

¿Alguien te ayuda en casa con los deberes? ¿Quién?

¿Crees que el inglés es una asignatura difícil? ¿Por qué?

¿Entiendes todo lo que se explica en clase de inglés?

Si tu compañero tiene dificultades para seguir la clase ¿Qué haces?

- **Cuestionario 3**

Si un estudiante le hace una broma a un maestro ¿le seguirías la corriente?

Si un compañero le pregunta un algo gracioso a la profesora, ¿seguirías la broma?

Si un compañero te pregunta algo que no tiene nada que ver con la clase ¿qué haces?

Si la profesora te pide que hagas una actividad en clase ¿Qué haces?

Si ves a alguien que no está haciendo la actividad ¿Qué harías?

Si el profesor/a es un pesado ¿Le ignoras?

Si el profesor está a punto de echar a alguien de clase ¿Qué harías?

¿Te han echado alguna vez de clase?

Si ves a un compañero soñando en mitad de la clase ¿Qué harías?

¿Cómo se comportan tus mejores amigos en clase?

ANEXO 3: Parrilla de evaluación de la tarea escrita

Presentación académica	Uso de lenguaje cuidado	1	2	3
	Implicación con la tarea	1	2	3
Profundidad del relato	Nº de personajes	1	2	3
	Complejidad del problema	1	2	3
	Información sobre el personaje principal	1	2	3
Curiosidad	Preguntas hechas en clase	1	2	3
	Datos recabados por libre	1	2	3
Empatía	Identificación con el personaje principal	1	2	3
	Presencia de sentimientos en el relato	1	2	3
	Descripción de métodos de ayuda para el personaje	1	2	3
Comprensión del tema	Uso de los conocimientos	1	2	3
	Descripción de una DA o una NEE	1	2	3

ANEXO 4: Encuesta del alumno

¿Qué te ha gustado más?

¿Qué no te ha gustado?

¿Qué cambiarías?

¿Qué quitarías?

¿Hay algo que te gustaría haber hecho que no hayas podido hacer?

¿Cómo crees que te ha ayudado este programa?

¿Tienes alguna sugerencia?

ANEXO 5:

YOUR ROOM AT A GLANCE¹

INSTANT SERVICING

To make *your stay* more enjoyable, Instant Servicing is available “around the clock” for any requests.

WAKE-UP SERVICING

Please contact Instant Servicing.

IN-ROOM BAR

Your private bar is stocked daily with a variety of drinks and snacks. Items removed are automatically charged to your account. A menu with pricing is located in your room.

THE INTERNET

Your room is equipped with high speed Internet access. A daily access fee will be assessed to your account.

EXPRESS CHECK-OUT

For a fast and effortless check-out, please utilize our voicemail check-out by dialing extension 4510 and leave your name and room number.

IN-ROOM COFFEE

Complimentary coffee is replenished daily in your room. Keurig-makers have directions located on the front of the machine. If further assistance is required please dial Instant Servicing. Complimentary coffee and tea is also served in the Lobby from 6:00AM to 7:00AM.

FITNESS CENTER

The Fitness Center offers an assortment of cardio and weight training equipment. Available 24 hours a day with a guestroom key card access on the third floor. Access to the steam room and sauna are available from 6:00AM to 8:00PM.

IN-ROOM SAFE

The safe can be programmed with a personalized four-digit pin code for each use. Please see detailed instructions located in the safe. Alternatively, safe deposit boxes are available at the Reception Desk.

Material from Intercontinental New York Barclay Hotel

¹ Text from: <http://www.learnenglish.net/archives/1653>