

Experiencias

La canción: un recurso para generar entornos educativos inclusivos en el aula de Inglés

Singing: a resource for educational inclusion in English class

C. Ernica Vogel¹

Resumen

Los principales desafíos a los cuales se enfrenta el sistema educativo son, por un lado, mantener la motivación del alumnado y, por otro, generar procesos de enseñanza-aprendizaje capaces de atender a la diversidad en contextos inclusivos. En este sentido, este trabajo surge con la intención de presentar un recurso útil, que posibilite una respuesta eficaz a estas necesidades dentro del aula de lengua extranjera y que, especialmente, responda a las dificultades de aprendizaje derivadas de la discapacidad visual.

Palabras clave

Diversidad. Música. Aprendizaje de idiomas. Inglés.

Abstract

The education system faces two key challenges: keeping students motivated and generating teaching-learning processes able to deal with the diversity characteristic of inclusive educational environments. This study introduced a resource that responds effectively to needs in a foreign language classroom and in particular to the learning difficulties stemming from visual disability.

¹ **Claudia Ernica Vogel**. Maestra del Equipo Específico de Atención Educativa. Centro de Recursos Educativos de la ONCE en Barcelona. Gran Vía de les Corts Catalanes, 394, 08015 Barcelona (España).

Correo electrónico: cev@once.es.

Key words

Diversity. Music. Learning foreign languages. English.

Primer Accésit del II Concurso de Experiencias de Innovación en Servicios Sociales de la ONCE, 2017

1. Introducción

El presente trabajo nace con la intención de ayudar en la consecución de uno de los principales retos a los que se enfrenta el sistema educativo: ofrecer una educación de calidad en entornos inclusivos de aprendizaje. En este sentido, se pretende proveer al docente especialista de lengua extranjera de un recurso didáctico a través del cual crear entornos de enseñanza-aprendizaje que consideren la atención a la diversidad desde su más amplio significado.

Es bien conocido que la enseñanza de lenguas extranjeras se presenta, casi siempre, a través de metodologías estrechamente dependientes del *input* visual. En consecuencia, por un lado, se propone un recurso que permitirá atender a las necesidades educativas derivadas de la baja visión o ceguera y, por el otro, tomar en consideración a grupos de alumnos con diferentes niveles de destreza comunicativa, estilos de aprendizaje y motivación hacia la lengua objeto de estudio.

De forma general, la tarea del profesional es favorecer el pleno desarrollo intelectual, social y personal de sus alumnos. A su vez, debe centrarse en desarrollar los contenidos que marca el currículo educativo para la etapa. Además, el especialista en lengua extranjera debe propiciar la práctica comunicativa, con la finalidad de favorecer el adecuado desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas (comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita). En consecuencia, la inclusión educativa requiere de un esfuerzo especial por integrar el uso de los diferentes sentidos en el proceso de aprendizaje, desarrollando estrategias que apoyen la transmisión del significado.

Así, crear entornos verdaderamente inclusivos obliga a generar cambios, a complementar y a flexibilizar las programaciones de aula; es decir, cualquier planificación deberá concretarse y adaptarse a las necesidades del contexto donde se desarrolla. Por

ERNICA, C. (2017). La canción: un recurso para generar entornos educativos inclusivos en el aula de Inglés. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 71, 75-102.

lo tanto, el docente debe ser consciente de que ha de adaptar los recursos disponibles a los distintos niveles de aprendizaje y a las diferentes formas de acceso a los contenidos curriculares, con la finalidad de atender a las necesidades particulares de cada individuo.

Si bien se ha confirmado que la discapacidad visual no condiciona especialmente el desarrollo lingüístico del alumno con ceguera o deficiencia visual grave (Pérez, 1991), sí que es necesario abordar adaptaciones metodológicas y recursos didácticos que permitan a estos alumnos desarrollar normalmente su competencia lingüística (Santana, 2003; p. 7).

En este sentido, cabe destacar que este documento surge como resultado de la observación, experimentación, evaluación y reflexión efectuadas sobre los actuales procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula de inglés. Asimismo, se ha constatado la existencia generalizada de grupos especialmente heterogéneos en el aula de lengua extranjera. También, de las dificultades organizativas que ello comporta respecto al diseño de las sesiones y al desarrollo de las actividades. Por todo ello, se estima que existe la urgente necesidad de guiar y surtir a los equipos educativos de ideas útiles y material que permita atender eficazmente a la diversidad en el aula de idiomas.

En contra de lo que habitualmente se ha creído, la discriminación auditiva para una lengua extranjera en alumnos con discapacidad visual necesita de un entrenamiento que ayude a la adquisición de destrezas para una mejor discriminación de la misma (Santana, 2003; p. 18). Por consiguiente, el recurso educativo que se expone promueve el concepto de aprendizaje mediante un enfoque comunicativo y multisensorial, que permite que el alumno tome, en todo momento, un papel activo dentro del proceso de aprendizaje.

En definitiva, la intención ha sido definir y ofrecer una propuesta educativa que, tomando la canción como herramienta de aprendizaje y promoción de la lengua extranjera, ayude al docente a generar entornos educativos de calidad que garanticen una plena atención a la diversidad.

2. Justificación teórica

En la actualidad, resulta evidente afirmar que «la diversidad es una característica intrínseca de los grupos humanos» (Gobierno de Cantabria, 2004; p. 3). En conse-

cuencia, los profesionales de la educación deben contar con un amplio abanico de estrategias que faciliten la atención a la diversidad y generen igualdad de oportunidades. Además, «la atención a la diversidad en el entorno educativo implica beneficios para todo el alumnado» (Barrera, 2009; p. 2) ya que constituye una individualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por tanto, tal y como se ha dicho anteriormente, en cualquier ámbito educativo es necesario que el docente sea capaz de planificar y ejecutar procesos de enseñanza-aprendizaje flexibles. Así pues, estos procesos deben desarrollarse en correspondencia a los distintos ritmos de aprendizaje y formas de acceso al currículo. También deberán posibilitar, a aquellos alumnos con diferentes niveles de competencia comunicativa, la consecución de los objetivos curriculares individuales previamente establecidos

Con todo, cualquier enfoque que pretenda atender a la diversidad exige profesionalidad, alta motivación y una formación continuada y actualizada. Todo ello, junto con la ayuda y el asesoramiento del resto de especialistas, permitirá al docente conocer psicopedagógicamente al alumnado, definir sus necesidades y planificar una intervención individualizada, en consonancia con el trabajo que desarrolla su grupo de referencia (Pineda y Melián, 2011). Es decir, «la atención a la diversidad en el aula supone la adopción de un conjunto de decisiones y medidas encaminadas a obtener una respuesta educativa adaptada a las características y necesidades de los alumnos que constituyen el grupo» (Martin y Mauri, 2001; p. 57), las cuales permitirán a cada individuo rendir al máximo dentro de sus posibilidades.

2.1. La atención a la diversidad en el aula de Inglés

Durante los últimos años, se han producido cambios importantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En la actualidad, los roles del alumno y del maestro o profesor han sido modificados sustancialmente. Hoy en día, y como resultado del enfoque comunicativo para el aprendizaje de lenguas, el proceso se basa en la interacción constante alumno-profesor y alumno-alumno, lo cual favorece el uso de la lengua objeto de estudio. De forma análoga, el alumno debe desarrollar un papel activo mientras se ofrece al docente la oportunidad de desempeñar el rol de facilitador, orientador y coordinador, ayudando a sus estudiantes durante el proceso de aprendizaje.

Al mismo tiempo, el profesional debe desarrollar un análisis crítico de todos aquellos factores que intervienen en la actividad: habilidades multisensoriales

previas, intereses, tipo de motivación (instrumental o integradora), factores afectivos, destrezas interpersonales, autoimplicación (orientación hacia la tarea y hacia objetivos individuales o del grupo), habilidades comunicativas en la lengua nativa, formación propia, adecuación en cuanto a formas de acceso a la información, etc. (Mayor, 2004; p. 43-68). También, debe ser consciente de los contenidos lingüísticos y no lingüísticos que intervendrán en las actividades propuestas. Asimismo, deberá tomar en consideración el orden natural en la adquisición de conocimientos, nociones de interlingua y el papel que desempeñan los errores en el proceso de aprendizaje de un idioma. En consecuencia, cualquier especialista en enseñanza-aprendizaje de lenguas ha de tener un conocimiento profundo de los diferentes recursos educativos y de todas aquellas cuestiones psicolingüísticas que perfilarán la metodología.

Así pues, la metodología de enseñanza-aprendizaje que se utiliza en la actualidad surge como una combinación entre varias teorías del aprendizaje. En primer lugar, el cognitivismo (basado en el modelo constructivista de Piaget) el cual explica que la adquisición de una lengua extranjera es diferente a la adquisición de la lengua materna. En este sentido, se deben practicar una serie de subdestrezas para llegar a automatizarlas, integrarlas y organizarlas en sus representaciones mentales. De esta diferencia nace también la división en dos tipos de procesos: controlados y automáticos, conocimiento declarativo o explícito y conocimiento procedimental o implícito, conocimiento consciente e inconsciente. Se tiende a relacionar el primero con el aprendizaje de lenguas, y el segundo, con su adquisición (Fernández, 2009; p. 5-6)

Dado que el lenguaje no es una capacidad independiente, tiene que existir una conexión entre el conocimiento explícito y el implícito: la práctica. Así, frente a la formación del individuo con ceguera o baja visión, los recursos que se introducen en el aula deben ofrecer condiciones ajustadas a sus necesidades, de modo que le permitan superar aquellos problemas figurativos causados por la falta de visión y de relación con el entorno.

En segundo lugar, la teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky, que defendía el papel de la sociedad como medio fundamental para el desarrollo del individuo. Del mismo modo, sugiere que el alumno es el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual se desarrolla dentro de un contexto que genera oportunidades para la interacción: cooperación y reciprocidad.

ERNICA, C. (2017). La canción: un recurso para generar entornos educativos inclusivos en el aula de Inglés. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 71, 75-102.

Asimismo, Vygotsky sostiene que existe compensación ante la carencia de visión, aunque «no específicamente como la sustitución de las funciones fisiológicas derivadas de la visión [...], sino como una reestructuración de toda la actividad fisiológica», gracias al entrenamiento y la adaptación (Ormelezi, 2000). Es decir, se trata de que el especialista cuente con recursos para accionar los mecanismos de compensación y, de una forma ajustada, ayudar a cada individuo en su proceso de adquisición de la nueva lengua.

Además, el aprendizaje debe desarrollarse en contextos reales que promuevan la interacción, ya que «todas las funciones se originan como relaciones entre seres humanos» (Vygotsky, 1978; p. 94). De esta manera, un contexto que favorezca un ambiente cooperativo de trabajo promoverá que el alumno se convierta en un sujeto crítico y, al mismo tiempo, sea protagonista de su proceso de aprendizaje, aspecto que, sin duda, favorecerá la adquisición de la nueva lengua.

Pero la motivación no es una característica permanente de los individuos, sino que, por el contrario, es flexible y cambia como resultado de las interacciones del individuo con su entorno (Dörnyei, 2008). En el aprendizaje de lenguas, la motivación aumenta a través de experiencias positivas, tales como el uso de la lengua meta, el éxito en la comunicación o la diversión que se experimenta durante el proceso de aprendizaje. También, el hecho de favorecer la experimentación a través de actividades significativas, fruto de la interacción social, supone un efecto positivo. En este sentido, el planteamiento de procesos de enseñanza-aprendizaje en los que la música resulta el hilo conductor se muestra de gran utilidad.

En su teoría de la mente, Howard Gardner considera las inteligencias como capacidades necesarias para resolver problemas o elaborar productos en un contexto determinado. Según Gardner, existen nueve inteligencias diferenciadas, las cuales todo ser humano posee en distinto grado de desarrollo. Asimismo, mediante su teoría de las inteligencias múltiples, Gardner demostró que los alumnos con inferiores calificaciones académicas no siempre tienen un potencial cognitivo menor, y viceversa. En este sentido, Gardner defiende que dependerá del contexto y del nivel de estímulo y motivación que cada individuo las desarrolle en mayor o menor medida (Gardner, 1994). Es por ello que el docente debe actuar sobre aquellos factores afectivos que ayudan a potenciar las capacidades de sus alumnos. Esta teoría toma en consideración hasta nueve tipos diferentes de inteligencia: lingüística, lógico-matemática, visual-espacial, kinestésico-corporal, musical, naturalista, interpersonal e intrapersonal, y

defiende la idea de que «no todas las personas aprendemos ni representamos lo que aprendemos de la misma manera» (Larraz, 2007; p. 9).

Seguidamente, se enumeran aquellas inteligencias que, generalmente, se desarrollan en el aula de Inglés y, especialmente, cuando el recurso didáctico protagonista es la canción.

- *Inteligencia lingüística*: Capacidad para comprender el orden y el significado de las palabras en la lectura, la escritura, al hablar y escuchar.
- *Inteligencia intrapersonal*: Capacidad para plantearse metas, evaluar habilidades y desventajas personales y controlar el pensamiento propio.
- *Inteligencia interpersonal*: Capacidad para trabajar con gente, ayudar a las personas a identificar y superar problemas.
- *Inteligencia musical*: Capacidad para escuchar, cantar, tocar instrumentos, así como analizar sonido en general.
- *Inteligencia kinestésica*: Capacidad para utilizar las manos para crear o para expresarse a través del cuerpo (Richards y Rodgers, 2010; p. 117).

Cabe destacar que, en primer término, estas son las inteligencias que un alumno con deficiencia visual o ceguera deberá desarrollar para lograr una buena interacción con su entorno.

Además, se debe considerar que la afectividad ejerce una gran importancia en los procesos de enseñanza-aprendizaje actuales. Esta idea se relaciona con la teoría del filtro afectivo (Krashen, 1985) la cual afirma que el aprendizaje incluye factores como la motivación, la autoestima o la ansiedad. Así, si este filtro es alto, actuará a modo de barrera entre el *input* y el aprendiz. Si, por el contrario, es bajo, facilitará la adquisición de la segunda lengua. En este sentido, la música puede hacer que disminuyan la ansiedad y el miedo al error, agilizando, por tanto, el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, «el método no es el aspecto más importante en la enseñanza de una segunda lengua, sino la realización de tareas específicas y la motivación de los estudiantes para el aprendizaje» (Richards y Rodgers, 2010).

Pero, un proceso de enseñanza-aprendizaje que pretende atender a la diversidad no debe limitarse a diseñar intervenciones contextualizadas o con posibilidad de atender a estas múltiples capacidades. También, debe tomar en consideración la realidad intercultural presente actualmente en las escuelas de cualquier país.

La educación intercultural supone un proceso educativo continuo, el cual afecta a todas las dimensiones educativas dentro y fuera del aula. También, procura una educación para todos, es decir, no se dirige a una determinada minoría, sino que es un enfoque inclusivo. Además, la diversidad es percibida como un valor añadido que es necesario explotar y que genera una educación de calidad (Aguado, 1991; p. 94).

En resumen, la educación intercultural persigue cuatro objetivos generales:

- Generar igualdad de oportunidades en la escuela.
- Desarrollar actitudes positivas hacia diferentes grupos culturales, raciales, étnicos y religiosos.
- Favorecer la comunicación y ayudar al alumnado a desarrollar competencias interculturales.
- Apoyar el cambio social.

Finalmente, la diversidad cultural incrementa las oportunidades de aprender del grupo y debe afrontarse desde todas las áreas curriculares, incluida el área de lengua extranjera.

2.2. ¿Por qué la canción?

Existen diversas estrategias y recursos de aprendizaje que pueden utilizarse para la enseñanza de una lengua extranjera. Escuchar, aprender y cantar canciones en clase es una práctica de valor didáctico incalculable. Las canciones son textos orales ideales para practicar aspectos como el ritmo y la pronunciación de una forma lúdica (Cassany, Luna y Sanz, 1994; p. 409). En definitiva, la canción es una herramienta de gran utilidad en la enseñanza de un idioma.

A continuación, se describen algunos de los motivos que han llevado a elegir este recurso como protagonista de la intervención:

ERNICA, C. (2017). La canción: un recurso para generar entornos educativos inclusivos en el aula de Inglés. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 71, 75-102.

1. Constituye un recurso comunicativo de gran utilidad, ya que resulta motivador para implicar al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al mismo tiempo, despierta el interés y la curiosidad por el idioma y crea la necesidad de conocer nuevos significados en un contexto real de aprendizaje.
2. Posee amplias posibilidades de explotación: actividades para descubrir información, reforzar las estructuras gramaticales, aprender vocabulario y adquirir conocimientos sobre fonética, etc. La mejora de la pronunciación a través de su uso es una evidencia más que probada.
3. Es una herramienta excepcional para fomentar la cohesión del grupo.
4. Posee un gran potencial como elemento comunicador de sentimientos y emociones.
5. Aporta contenidos temáticos de todo tipo, incluyendo aspectos culturales. Fomenta la interculturalidad.
6. El alumno necesita un motivo para escuchar y el docente debe ser quien se lo proporcione, seleccionando recursos y creando tareas en concordancia con la clase de estilo musical y texto que se quiera trabajar.
7. Ayuda a equilibrar diferencias en el nivel de conocimiento de los distintos miembros del grupo.

2.3. Objetivo

Esta propuesta intenta plantear una forma de intervención flexible, pero no pretende ser un producto final, sino que deberá ser adaptado al contexto concreto en el que se pretenda darle uso.

El objetivo fundamental planteado fue el de crear un material que permitiese atender a los distintos niveles de conocimiento y destreza, formas de acceso a la información y ritmos, y formas de aprendizaje. También, atender a las múltiples inteligencias desde una perspectiva inclusiva y tomando en consideración las teorías en las cuales se basa actualmente la intervención docente en el aula de idiomas.

Por último, subsanar aquellos inconvenientes derivados de la presencia en el aula de alumnos con dificultades para la observación directa de acciones, objetos, movimiento

del cuerpo, expresiones y gestos que, en este ámbito de aprendizaje, tanto ayudan a la comprensión.

2.4. Metodología

En este apartado se describen aquellos enfoques metodológicos en los cuales se ha apoyado esta intervención.

Con la finalidad de responder a las necesidades del alumno con deficiencia visual o ciega de trabajar utilizando diferentes sentidos, se plantea una propuesta basada en el trabajo multisensorial. De esta manera, el uso de sentidos diferentes del de la visión abre un abanico muy interesante de posibilidades y de recursos, lo cual les permitirá construir significados, adquirir conceptos y obtener nuevos canales de interacción con compañeros de aula y en la sociedad. Del mismo modo, en el ámbito del aprendizaje de una lengua extranjera, se puede considerar que este enfoque didáctico ofrece la posibilidad de fomentar, entre el 100 % del alumnado, los diferentes estilos de aprendizaje, ya que está estrechamente ligado a la explotación de las inteligencias múltiples.

De la misma manera, se toma en consideración el aprendizaje cooperativo como un recurso ineludible. Así, se han planteado una serie de actividades en las que todos los alumnos necesitan apoyarse los unos en los otros para progresar y llegar al resultado final. De esta forma, se potencia la autoestima y, en consecuencia, la asunción de un mejor autoconcepto, la cohesión grupal, la motivación hacia un aprendizaje activo y el sentimiento de protagonismo. Para ello, se ha seguido la siguiente pauta (Moreno, 2009):

- Organizar el aula en grupos heterogéneos de entre 5 y 6 alumnos.
- Animar a ayudar a los demás miembros del grupo.
- Recompensar el rendimiento del trabajo en grupo.

Aspectos que otorgan valor al aprendizaje cooperativo (Díaz-Aguado, 2003):

- Permite adaptar la enseñanza a la diversidad incluso en contextos muy heterogéneos, fomentando la integración.
- Produce motivación por el aprendizaje, estimula el desarrollo y permite trabajar la zona de desarrollo próximo. Además, ayuda a la cohesión del grupo. «A través

de la interacción entre iguales, podemos establecer distancias menores entre quien aprende y quien enseña» (Coloma, Jiménez y Sáez, 2007; p. 49).

- Pone en práctica el conjunto de habilidades comunicativas y el desarrollo del sistema lingüístico, ya que aumenta el nivel de interacción.
- Contribuye a la interiorización de conductas de dar y pedir ayuda, favoreciendo así el desarrollo de la solidaridad.
- Permite al profesor una mejor gestión de su tiempo en el aula y le aporta independencia para la atención al alumnado con mayores dificultades.

En este tipo de organizaciones, cada aprendiz trabaja con sus compañeros en pequeños grupos para conseguir objetivos comunes e individuales interconectados. Esta estructura fomenta la colaboración con el resto de la clase: trabajo en equipo, búsqueda de motivaciones intrínsecas basadas en la satisfacción por aprender y por el progreso personal y social (Cassany, 2004; p. 15).

Además, esta propuesta pretende actuar en dos direcciones. Por un lado, pretende desarrollar un plan de trabajo divertido, motivador, lúdico, diferente, de autoaprendizaje, de desafío y de reto. Por otro lado, desarrolla una propuesta diversa, lo cual supone prestar atención a los diferentes ritmos y dificultades de aprendizaje dentro del aula.

Conviene destacar también que la evaluación representa una parte muy importante del aprendizaje cooperativo. Para elegir el procedimiento más adecuado conviene tener en cuenta cuál es el nivel inicial, las posibilidades de distribuir el éxito entre todo el alumnado y si existen o no dificultades iniciales para trabajar en equipos heterogéneos. A través del procedimiento de evaluación deben garantizarse estas tres condiciones, para que el grupo viva la heterogeneidad como algo positivo.

Por otro lado, el enfoque por tareas «implica a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción e interacción haciendo uso de una lengua extranjera, mientras su atención se halla concentrada en el significado» (Nunan, 1976; p. 10). También se puede definir el aprendizaje por tareas como «una actividad orientada a un objetivo en la que los estudiantes usan el lenguaje para lograr un contenido real» (Willis, 1998; p. 3). Esta forma de trabajo genera un sistema de autoaprendizaje que

pretende desarrollar la capacidad de aprender a aprender y la autonomía del alumno, intentando que este asuma su propia responsabilidad en el proceso.

Asimismo, la diversificación de tareas es un aspecto clave en esta intervención. En este caso, para la misma actividad han sido programados diferentes niveles de complejidad y de acceso. Además, el cambio en el grado de dificultad, supone una variación en cuanto a las características de retroalimentación del grupo (trabajo individual, por grupos o la clase al completo).

Otros aspectos metodológicos que han guiado la propuesta:

- Tener un conocimiento claro y preciso de los últimos estudios sobre la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas.
- Plantear intervenciones variadas (*variety of input*). Los alumnos están expuestos a una amplia variedad de usos del inglés, inglés para interactuar, inglés para pensar, inglés para hacer cosas o inglés para imaginar.
- Contenidos significativos: Los alumnos utilizarán contenidos a través de los cuales experimentar el hecho comunicativo.
- Prestar especial atención al factor «motivación».
- Los alumnos necesitan cambios constantes en la actividad, actividades que sean emocionantes y estimulen su curiosidad.
- Involucrar a los estudiantes en todo el proceso, incluyendo la toma de decisiones.
- Contribuir al aprendizaje a través de la adquisición de estrategias de estudio.
- Planificar los procedimientos que requieren el uso del inglés, de acuerdo con el nivel de los alumnos y teniendo en cuenta que, por lo general, entienden más de lo que son capaces de producir.
- Reforzar las explicaciones y correcciones a través de gestos, modulación del alumno, dibujos con rotulador o en papel positivo, objetos, el uso de la pizarra inteligente junto con otras tecnologías.

ERNICA, C. (2017). La canción: un recurso para generar entornos educativos inclusivos en el aula de Inglés. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 71, 75-102.

- Verbalizar cualquier explicación, reforzando el canal auditivo de comunicación.
- Fomenta el uso del tacto.
- Potencia la capacidad de los alumnos para inferir el significado por medios lógicos, como, por ejemplo: el contexto, las asociaciones de imágenes (relieve, objetos o figuras) y las semejanzas con su lengua materna.
- Valorar a los alumnos como piezas fundamentales del proceso para ayudarles a mejorar su autoconcepto, su confianza y su compromiso con la tarea.
- Darles la oportunidad de tomar decisiones sobre el proceso.

Además, cabe destacar que, para el diseño de esta propuesta, se han considerado diferentes trabajos de investigación destinados al estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas en alumnos con discapacidad visual (Santana, 2003). Asimismo, se han tenido en cuenta las estrategias y estilos de aprendizaje de este colectivo, para propiciar entornos inclusivos que supongan una plena atención a la diversidad.

Por último, resulta del todo necesaria la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así, la observación directa, el análisis objetivo de los resultados obtenidos y la reflexión son las herramientas que se han utilizado. Igualmente, el proceso evaluativo se considera como un proceso bidireccional en el cual el alumnado evalúa el grado de dificultad de la tarea propuesta, los contenidos aprendidos y las habilidades comunicativas practicadas (hablar, escuchar, leer, escribir, interpretar o traducir).

3. Propuesta de intervención

3.1. Descripción

La sesión diseñada ha sido fruto de la reflexión acerca de las características y necesidades educativas especiales del alumnado que actualmente ocupa las aulas de Inglés en las escuelas ordinarias, así como de la propia experiencia como maestros itinerantes. Además, se ha tenido en cuenta que la propuesta sea fácilmente adaptable al desarrollo de cualquier objetivo o contenido.

Concretamente, la canción fue elegida para reforzar los contenidos que se estaban trabajando con el grupo en ese momento; de hecho, esta sesión supuso un complemento a la unidad didáctica que se estaba desarrollando. Al mismo tiempo, es importante destacar que los materiales y la metodología planteada fueron seleccionados con una finalidad primordial: atender a la diversidad y heterogeneidad del grupo al que se dirige la sesión. Por todo ello, el rasgo principal de la propuesta es su función claramente inclusiva.

En este sentido, por causas diversas, los niveles de lengua inglesa y los ritmos de aprendizaje eran muy diferentes entre unos alumnos y otros. Generar entornos inclusivos de enseñanza y aprendizaje supone atender las diferencias en cuanto al nivel de destreza en una lengua, así como la forma en la que cada alumno accede e interioriza la información, y deben ser atendidas a través del diseño de actividades que atiendan diferentes niveles de dificultad. También, favoreciendo el uso de diferentes estrategias de aprendizaje y utilizando herramientas de trabajo accesibles.

En respuesta a este planteamiento, se ha diseñado una única actividad dirigida a todos los alumnos del grupo, pero con cuatro niveles diferenciados de dificultad. La misma se desarrolló utilizando ordenadores con conexión a Internet para la lectura de textos, altavoces para escuchar las canciones, material para la realización de dibujos en papel positivo, y objetos y figuras para la dramatización.

El objetivo fue el de tomar en consideración la diversidad en cuanto a formas de acceso a la información, así como atender a alumnos con diferentes niveles cognitivos y de competencia lingüística, evitando el estrés, la ansiedad y favoreciendo la motivación.

Asimismo, se trata de una propuesta potencialmente flexible, integrada y transversal, que promueve el aprendizaje cooperativo. Además, su diseño ofrece diferentes formas de apoyo en función del nivel de dificultad al que el alumno decide enfrentarse. Por último, pretende potenciar una actitud de ciudadanía responsable, guiando al alumnado hacia la reflexión sobre las diferentes formas de comunicación que pueden utilizar en función de las características y necesidades del interlocutor, así como acerca de las normas de convivencia y participación que deben ser respetadas.

3.1.1. Nivel y etapa (población a la que se destinaba la experiencia)

Este material fue diseñado para ser utilizado en diferentes grupos de 6.º curso de Educación Primaria de entre 24 y 26 alumnos, con una media de 4 alumnos con difi-

cultades de aprendizaje derivadas de factores diversos en un centro de escolarización ordinaria. Aun así, tal y como se ha mencionado con anterioridad, esta propuesta puede adecuarse, a través de las correspondientes adaptaciones en cuanto a metodología y contenido, a cualquier nivel educativo: desde Educación Infantil, pasando por cualquier nivel de Educación Primaria, hasta Educación Secundaria Obligatoria.

3.1.2. Temporalización y fechas de realización

La presente secuencia fue diseñada para ser llevada a cabo a lo largo de tres sesiones de 55 minutos. Cabe destacar que se puso en práctica en tres grupos-clase diferentes, lo cual permitió evaluar cada sesión planteando medidas de mejora que condujeron a un perfeccionamiento gradual de la propuesta.

3.1.3. Organización didáctica

Archivos informáticos en formato Word con la misma actividad diseñada para los cuatro niveles de dificultad. Siempre y cuando los ordenadores cuenten con las adaptaciones adecuadas para convertirlos en material de trabajo accesible, el tamaño de letra, tipo de letra y contraste del documento carecerán de importancia.

3.1.4. Espacios y recursos

| | |
|------------------------------|--|
| Espacios | El aula de Inglés. |
| Distribución del aula | Grupos heterogéneos que permiten la presencia de diferentes niveles de dificultad en cada grupo. |
| Recursos | Pizarra inteligente conectada con Team-Viewer a los ordenadores, altavoces, ordenadores accesibles mediante ZoomText y/o Jaws conectados a la pizarra digital, línea braille, acceso a Internet, utensilios para acompañar la mímica (objetos, muñecos articulados, etc.) y plantillas de dibujo positivo. Alfabeto braille y máquina Perkins disponible para todo el grupo. Estos recursos podrán variar en función del contexto. |

3.1.5. Evaluación

Se llevó a cabo una evaluación continuada de la actividad a través de observaciones etnográficas, así como una valoración cuantitativa y cualitativa respecto de la competencia lingüística observada. También, el alumno realizó un cuestionario de autoevaluación. Fue de vital importancia el desarrollo de procesos de autoevaluación de la tarea docente.

3.2. Puesta en práctica

Para empezar, se debía examinar qué se quería que los alumnos aprendiesen con la lección. También debía existir una reflexión sobre el nivel de lengua de los alumnos, su edad, accesibilidad, etc. (Simpson, 2015). Así, con la intención de contextualizar la propuesta, la elección de la canción tuvo que ver con la celebración del Día de San Valentín. Además, con la necesidad de reforzar contenidos del currículo, tales como el *Past Simple* y los verbos irregulares.

A continuación, los alumnos se dispusieron en grupos heterogéneos. Los grupos de trabajo se mantuvieron estables y estaban definidos previamente. El método utilizado para diseñar cada grupo de trabajo fue el Método Kagan (Kagan, 2003):

1. En primer lugar, se clasifica a los alumnos según su nivel de aprendizaje (observación en sesiones anteriores, revisión del cuaderno de actividades y revisión del cuaderno de notas del maestro):

| | |
|-------------------------------------|--|
| Aventajados | 4 alumnos. |
| Nivel por encima de la media | 8 alumnos. Alguno de estos, según las necesidades, puede ocupar una posición de alumno aventajado en un momento determinado. |
| Nivel medio | 10 alumnos. |
| Nivel bajo | 4 alumnos. |

2. En segundo lugar, se diseñan grupos heterogéneos de 5/6 miembros, en los que, de forma aproximada, había un alumno aventajado, dos alumnos con resultados por encima de la media, dos alumnos de nivel medio y un alumno de nivel bajo.

Para evitar cualquier tipo de discriminación, en ningún momento se informó a los alumnos sobre la metodología seguida para formar los grupos de trabajo.

1.ª Sesión, 55 min, y 2.ª sesión, 55 min. Primeramente, se escuchó la canción una vez, preguntando a los alumnos si la conocían y proponiéndoles averiguar el título. También, que buscasen información en inglés sobre la cantante, la época en que la canción se hizo famosa y cualquier otro dato que considerasen de interés para comentarlo con el gran grupo.

A continuación, cada alumno eligió a qué nivel de dificultad quería enfrentarse para realizar la actividad (cada nivel de dificultad está identificado con un número de estrellas determinado: nivel 1, una estrella; nivel 2, dos estrellas; nivel 3, tres estrellas; nivel 4 y más complicado, 4 estrellas). En el caso de que el alumno considerase que el nivel que había escogido en un primer momento era más difícil o más fácil de lo que esperaba, tenía la posibilidad de comunicarlo al maestro y cambiarlo.

Nivel de dificultad 1 ☆ (una estrella)

| | |
|---|---|
| <p>Material (documentos en formato Word)</p> | <p>Actividad sobre verbos en tres columnas: infinitivo, <i>Past Simple</i> y traducción al español (esta última sin completar). Canción desordenada con los verbos en infinitivo entre paréntesis para poner la forma correcta en <i>Past Simple</i>. Para completarla, utilizan la actividad descrita anteriormente. Ejemplo:</p> <p>For all those times you ² _____ (stand) by me For all the truth that you ³ _____ (make) me see For all the joy you ⁴ _____ (bring) to my life For all the wrong that you ⁵ _____ (make) right</p> |
| <p>¿Qué hicieron?</p> | <p>Los alumnos que eligieron el primer nivel de dificultad tenían dos actividades. Por lo general, este grupo de alumnos desconocía el significado de la mayoría de las palabras. Para que realizaran la primera actividad (la tabla de verbos irregulares) se les dio una pista: debían fijarse en la lista de verbos en infinitivo y en la lista de verbos en pasado, tratando de buscar similitudes ortográficas entre cada una de las formas. En cuanto al resto de verbos, acabaron relacionándolos por eliminación.</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>Para completar las traducciones, necesitaron la ayuda de los alumnos de niveles más avanzados, los cuales les dieron pistas sobre el significado de los verbos y de las frases de la canción. Para ello, hicieron uso de técnicas de expresión gestual utilizando diferentes objetos y enseres que previamente se prepararon.</p> <p>Estos alumnos resolvieron las dudas de los alumnos más aventajados en cuanto a la forma en <i>Past Simple</i> de algunos verbos, utilizando la técnica del deletreo (<i>spelling</i>).*</p> |
|--|---|

Nivel de dificultad 2 ★★(dos estrellas)

| | |
|---|---|
| <p>Material (documentos en formato Word)</p> | <p>Canción desordenada con los verbos en infinitivo entre paréntesis para poner la forma correcta en <i>Past Simple</i>. Ejemplo:</p> <p>For all those times you ²_____ (stand) by me For all the truth that you ³_____ (make) me see For all the joy you ⁴_____ (bring) to my life For all the wrong that you ⁵_____ (make) right</p> |
| <p>¿Qué hicieron?</p> | <p>Debían recordar cuál era la forma en pasado de los verbos en infinitivo que se indicaban entre paréntesis. También debían intentar formar las palabras que aparecían desordenadas en los huecos 29, 30 y 31.</p> <p>En el momento en el que necesitaron la ayuda de los alumnos de niveles más avanzados, estos les ofrecieron pistas sobre el significado de los verbos y de las frases de la canción. Además, hicieron uso del deletreo (<i>spelling</i>) para indicar la forma correcta de los verbos en <i>Past Simple</i>.*</p> |

Nivel de dificultad 3 ★★★ (tres estrellas)

| | |
|---|---|
| <p>Material (documentos en formato Word)</p> | <p>Canción desordenada con los verbos en infinitivo desordenados entre paréntesis para poner la forma correcta en <i>Past Simple</i>. Ejemplo:</p> <p>For all those times you ²_____ (asntd) by me For all the truth that you ³_____ (kmea) me see For all the joy you ⁴_____ (ibnrg) to my life For all the wrong that you ⁵_____ (kmea) right</p> |
|---|---|

| | |
|-----------------------|--|
| ¿Qué hicieron? | <p>En primer lugar, debían descubrir qué verbos eran los que estaban entre paréntesis. Los dedujeron tanto ordenando las letras como por el contexto de cada frase. Después debían recordar cuál era su forma en <i>Past Simple</i>. También debían intentar formar las palabras que aparecían desordenadas en los huecos 29, 30 y 31.</p> <p>En el momento en el que necesitaron la ayuda de los alumnos del nivel más avanzado, estos les ofrecieron pistas sobre el significado de los verbos y de las frases de la canción. Además, hicieron uso del deletreo (<i>spelling</i>) para indicar la forma correcta de los verbos en <i>Past Simple</i>.*</p> |
|-----------------------|--|

Nivel de dificultad 4 ★★★★★ (cuatro estrellas)

| | |
|--|---|
| Material (documentos en formato Word) | <p>Canción desordenada con los huecos para poner la forma correcta en <i>Past Simple</i>; no se ofrece información adicional entre paréntesis. Ejemplo:</p> <p>For all those times you ²_____ by me For all the truth that you ³_____ me see For all the joy you ⁴_____ to my life For all the wrong that you ⁵_____ right</p> |
| ¿Qué hicieron? | <p>Debían deducir el verbo por el contexto de la canción y por el significado de cada frase. Además, debían recordar cuál era la forma en <i>Past Simple</i> para cada uno de ellos. También debían deducir, por el contexto, las palabras que faltaban en los huecos 29, 30 y 31. Se les permitió el uso de diccionarios y diccionarios en línea para resolver las dudas que les planteaban alumnos que desarrollaban la actividad con niveles de dificultad inferiores. Habitualmente, los alumnos con niveles más avanzados terminan las tareas más pronto que sus compañeros. En este caso, estos alumnos se dedicaron entonces a ayudar al resto de sus compañeros del grupo.*</p> |

*Es importante destacar que, al mismo tiempo, pueden utilizarse técnicas de expresión gráfica mediante la plantilla de dibujo positivo, a través de la cual los alumnos ofrecen pistas a sus compañeros (secuencias gráficas o dibujos formados por elementos y trazos sencillos). Además, no es obligatorio que para hacer uso de estas herramientas los alumnos deban padecer algún tipo de discapacidad visual, sino que su uso se puede hacer extensible a todo el grupo. También, se pueden utilizar muñecos articulados o la articulación del propio alumno con discapacidad visual para representar gestos o acciones convirtiéndolas en palpables, o se puede usar al propio alumno con deficiencia visual grave o ceguera como modelo (ayudar al alumno con discapacidad visual a hacer, por sí mismo, los gestos que le permitan identificar la acción a la cual se están refiriendo). Además, esta forma de trabajo no es únicamente útil para los alumnos con discapa-

cidad visual, sino que también puede serlo para el resto de alumnos, ya que estos pueden intentar adivinar con los ojos tapados. Y, por último, la máquina Perkins o los ordenadores accesibles pueden resultar útiles para hacer aclaraciones de tipo ortográfico y/o desarrollar explicaciones gramaticales.

Los alumnos de los niveles de dificultad 3 y 4 ayudaron a los alumnos de nivel 1 a traducir cada uno de los verbos de la lista gesticulando, usando la mímica, modelando a los propios alumnos y a través de dibujos en relieve que permitieron generar acciones, aunque también nombres para identificar el significado de algunas frases.

Por su parte, el alumnado de nivel de dificultad 1, ayudó a los alumnos de nivel de dificultad 2, 3 y 4 a conocer las formas correctas en *Past Simple* de algunos verbos a través del deletreo. Puesto que tenían una tabla con los verbos en infinitivo y en pasado escritos correctamente, los alumnos que se ofrecieron voluntarios deletrear al resto aquellas formas verbales sobre las cuales existían dudas, para que sus compañeros pudiesen corregir las respuestas. «Lo que podemos conseguir de este modo es que unos alumnos ayuden a otros y que no sean siempre los lingüísticamente más aptos los líderes del grupo» (Bueno, 2011; p. 2).

La actividad de nivel 4 era especialmente complicada. Así, algunos alumnos demandaron ayuda a otros compañeros, los cuales volvieron a hacer mímica, gestos utilizando objetos y a dibujar, para ayudarlos a identificar algunas de las soluciones del ejercicio que, por el contexto, no sabían responder. El objetivo que había sido planteado era que los alumnos con un conocimiento más básico del inglés pudiesen ayudar a solventar dudas del alumnado que tenía un nivel más avanzado.

Así, todos juntos escucharon la canción ([enlace a YouTube](#)). Los alumnos de nivel 4 de dificultad debían atender especialmente para identificar las tres palabras que faltaban en el texto (huecos 29, 30 y 31). Pese a que algunos alumnos comenzaron a cantar, la gran mayoría se perdían siguiendo la letra. Entonces cantaron sin música, leyendo la letra poco a poco para que tuviesen la oportunidad de reconocer cada estrofa. Después de practicar, escucharon y cantaron la canción al completo varias veces. Esta fue una forma muy divertida de afinar la escucha y mejorar la pronunciación.

Resulta emocionante el efecto que la música produce en un aula. Asimismo, es muy interesante la capacidad de generar aprendizaje inconsciente que este recurso nos ofrece.

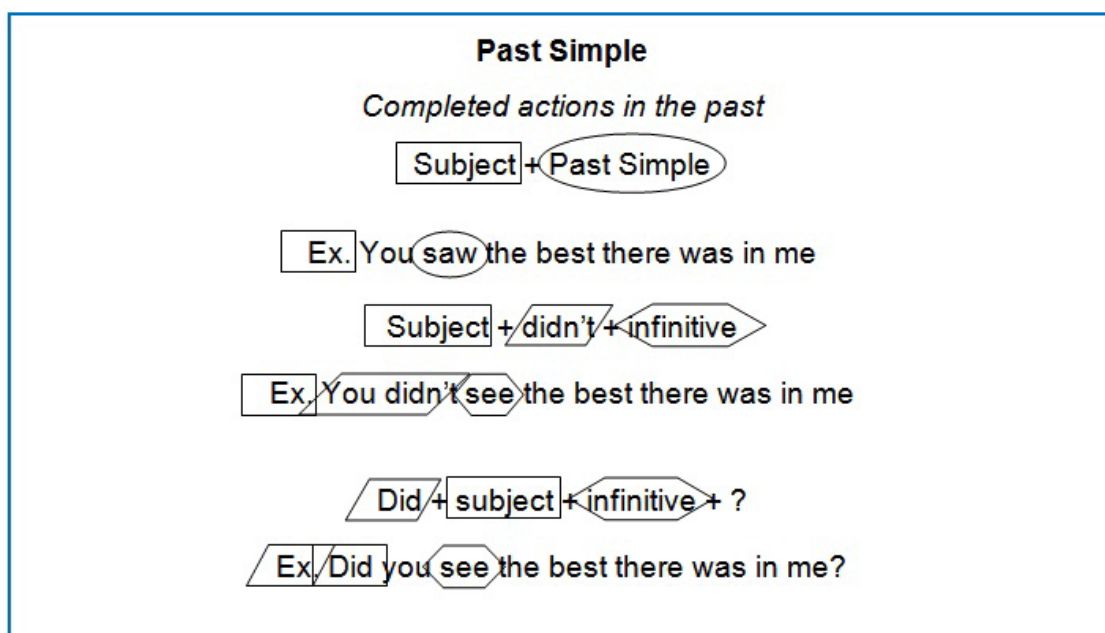
3.ª Sesión, 55 min. Por otro lado, además de enseñar contenidos, es muy importante enseñar procedimientos. Con el objetivo de que los alumnos contasen con recursos con los cuales enfrentarse al aprendizaje de vocabulario nuevo (en este caso, las formas en pasado de algunos verbos irregulares), se les enseñó el siguiente procedimiento:

Para memorizar una palabra nueva se siguieron cinco pasos:

1. *Look and read*: Identificar cada una de las letras que la forman y leerla mentalmente.
2. *Say*: Decir la palabra en voz alta.
3. *Cover or spell*: Tapar, dejar de mirarla o, en caso de alumnos ciegos, deletrear la palabra sin mirarla.
4. *Write*: Escribir la palabra sin mirarla, tratando de recordar cada una de las letras
5. *Check*: Comprobar el resultado.

A continuación, se les solicitó que reflexionasen sobre la diferencia entre los verbos regulares e irregulares. Se les pidió que pusiesen ejemplos tanto de verbos regulares como irregulares. También, se recordó que la forma en *Past Simple* es usada cuando se habla de acciones pasadas y acabadas. Se hizo hincapié en que al usar la forma negativa y la forma interrogativa, el verbo ha de usarse en infinitivo, ya que es el auxiliar quien adquiere la forma en pasado. Se les pidió que eligiesen frases de la canción y las transformasen en oraciones negativas e interrogativas.

En varias ocasiones, cometieron el error de utilizar la forma en *Past Simple* del verbo en frases negativas e interrogativas. Así, cuando verbalizaban ejemplos, otros compañeros les ayudaban a corregir el error. Las frases que se generaron las fueron apuntando en un documento de texto que se proyectaba en la pizarra inteligente y, cuando existían ya unos cuantos ejemplos en las diferentes formas (afirmativa, negativa e interrogativa), se les ayudó a reflexionar sobre la estructura gramatical del *Past Simple* con la finalidad que ellos mismos creasen su propio esquema gráfico o mental, del tipo:



Como propuesta complementaria, cabe sugerir que los alumnos pongan imagen a la letra de la canción. A cada grupo de trabajo se le asignaría una estrofa para ilustrarla utilizando material de diferentes colores y texturas. Esta actividad permite reflexionar sobre el significado de la canción, a la vez que recordar vocabulario relacionado con el dibujo, las formas, el material y los elementos de trabajo en el aula.

3.3. Evaluación de los resultados

La puesta en práctica de la secuencia permite la reflexión sobre su diseño, así como su evaluación y análisis crítico según su efectividad, adecuación al contexto y opinión de los alumnos. Todo ello ayudó a implementar mejoras hacia un producto que, como ha sido dicho anteriormente, no se puede adjetivar como «final».

La autoevaluación y la reflexión teórico-práctica han sido claves para la mejora del proceso. Ambas han ayudado a reafirmar la idea de que la formación de un maestro debe ser continua y multidisciplinar, y de que la experiencia diaria supone la parte más importante de la labor docente. También, que resulta de vital importancia que el docente trabaje en colaboración y con el asesoramiento de los diferentes especialistas. Además, ha quedado reflejado que un planteamiento didáctico puede generar unos resultados concretos en un grupo de alumnos, y que estos pueden ser sustancialmente diferentes cuando una propuesta parecida se desarrolla con otro grupo de alumnos.

Así, se afirma que cualquier intervención debe estar perfilada detalladamente para adecuarse al contexto. Además, la experiencia en el aula ha permitido considerar la complejidad que supone la gestión del aula, de los procesos de enseñanza-aprendizaje y, sobre todo, la gestión de los tiempos. En definitiva, un maestro o profesor, entre otras muchas cosas, debe tener capacidad de improvisación y flexibilidad para una total adaptación al contexto.

El resultado obtenido al desarrollar las sesiones descritas superó todas las expectativas. Un aspecto importante es el hecho de que los grupos a los que se dirigió la propuesta estaban acostumbrados a seguir día tras día el libro de texto, con las limitaciones que ello supone en alumnos con necesidades especiales de acceso o de adaptación al currículo. En este sentido, cualquier novedad que hubiese sido introducida en el proceso de enseñanza-aprendizaje hubiera supuesto alcanzar unos niveles de motivación extraordinarios. Aun así, se debe seguir creando e innovando mediante propuestas que emocionen, porque así lo exige la escuela del siglo XXI.

Ante la realidad educativa de la que se es testigo día a día, pese a la creencia de que se ha diseñado una secuencia didáctica bien definida y contextualizada, esta siempre deberá estar abierta a mejoras y rectificaciones, porque es eso lo que le añade el verdadero valor. Sin embargo, para llevar adelante a cualquier grupo de alumnos, el aspecto más importante no es la calidad de las propuestas, sino conocer los gustos, las personalidades, las sensibilidades y las dificultades de los alumnos, mostrándoles respeto, consideración y estima cada día.

4. Conclusiones

Esta propuesta ha sido desarrollada con la intención de aportar ideas y recursos que produzcan una mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés, favoreciendo la creación de contextos inclusivos. Así, la intención ha sido la de compartir una gran fascinación por el efecto que la música genera en el alumnado, idea que ha necesitado de un largo tiempo para ser desarrollada.

En este sentido, se puede afirmar que es posible realizar adaptaciones eficaces que complementen adecuadamente el actual modelo visiocentrista para el aprendizaje de segundas lenguas. Es decir, mediante el uso de diferentes recursos y metodologías se puede sustituir y complementar el *input* visual a través de instrucciones verbales, el uso de nuevas tecnologías y recursos táctiles y/o auditivos.

Pero, el aspecto más destacable de esta propuesta es que el tipo de modificaciones que han sido presentadas no suponen un beneficio exclusivo para los alumnos con discapacidad visual, sino que permiten explorar y explotar el resto de sentidos, así como el desarrollo de competencias sociales. Por este motivo, brinda la posibilidad de generar nuevas oportunidades de aprendizaje para el resto de miembros del grupo, beneficiándose igualmente aquellos estudiantes sin problemas de visión y cuyos estilos de aprendizaje varían entre el auditivo, el táctil, el kinestésico o el musical. En definitiva, tal y como ha sido descrito anteriormente, se ha tomado en consideración la teoría de las inteligencias múltiples junto con formas de trabajo propias de metodologías multisensoriales para la resolución de problemas.

Al mismo tiempo, es conveniente no olvidar que crear un recurso útil supone que el mismo tenga en cuenta que el perfil de un alumno con discapacidad visual puede variar según determinados factores (agudezas y campo visual, código de lectoescritura, uso de ordenador accesible o máquina Perkins, etc.). En este sentido, se prevé que la actividad planteada pueda integrar todo tipo de perfiles, facilitando así la tarea docente.

A partir de esta experiencia, se abre un campo de trabajo e investigación muy interesante. Así, la tarea debería comenzar con un estudio en profundidad de los manuales que en la actualidad están presentes en las aulas, para proponer, a continuación, adaptaciones didácticas y materiales específicos que complementen los mismos y ayuden al docente a generar contextos inclusivos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, cabe destacar que la adaptación metodológica propuesta a lo largo de este trabajo no tiene utilidad exclusiva cuando se usa la canción como instrumento de aprendizaje, sino que resulta una metodología claramente extrapolable a otros muchos tipos de actividades de aula.

Por otro lado, durante el desarrollo de este trabajo ha aflorado la importancia que la motivación tiene para lograr un aprendizaje eficaz y significativo. Del mismo modo, la motivación en alumnos con necesidades educativas especiales se basa en la idoneidad de las adaptaciones que se lleven a cabo. También, la cantidad de competencias que pueden ponerse en juego en un aula durante el desarrollo de una única actividad. Además, plantear tareas que atiendan a las inteligencias múltiples, a las necesidades de acceso y a los intereses y niveles de conocimiento, hace despertar a todos aquellos alumnos que, generalmente, parecen ausentes, pero que se acaban convirtiendo en alumnos deseosos de compartir y aportar.

Cabe destacar también que los procesos de enseñanza-aprendizaje de un segundo idioma no deben tener como única finalidad la evaluación del desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante. Es decir, también se ha de tomar en consideración la evaluación de todas aquellas habilidades, destrezas y actitudes que el alumno desarrolla día a día respecto de sí mismo.

De igual manera, el papel del maestro para atender a la diversidad en el aula de lengua extranjera es fundamental. Todo grupo de alumnos debe considerarse heterogéneo y, por lo tanto, el objetivo debe ser el de adaptar la programación de aula a las diferencias individuales, de tal forma que estas supongan un enriquecimiento tanto individual como colectivo.

Finalmente, para acertar de forma plena con la propuesta elegida, es necesario considerar las limitaciones que plantee el recurso con el cual se desea trabajar en el aula. En relación con las canciones, la presencia de vocabulario limitado (uso de jerga o argot), la necesidad de actualizar el repertorio musical atendiendo a los gustos del alumnado, la temporización de las programaciones, el tiempo del que se dispone para el desarrollo de la actividad, encontrar una temática idónea, la presencia de expresiones o actitudes inadecuadas, así como el necesario estudio previo sobre la temática de cada una de ellas, puede, todo ello, suponer determinados inconvenientes que requieren una inversión importante de tiempo por parte del docente.

Para terminar, en la actualidad no se ha de considerar ningún conocimiento o teoría como determinante o definitivo. Los profesionales de la educación, en cualquiera de sus niveles, deben estar dispuestos a ser cautelosos y a trabajar, en cierta manera, ante la incertidumbre, dado que las teorías con las que se interviene y los resultados de cualquier investigación son, a través de una práctica educativa reflexiva, inconclusos, cuestionables, siempre insuficientes y, por lo tanto, un camino por el cual no se debe dejar de avanzar.

5. Referencias bibliográficas

AGUADO, T. (1991). La educación intercultural: concepto, paradigmas y realizaciones. En: M. C. JIMÉNEZ (coord.), *Lecturas de pedagogía diferencial*, pp. 87-104. Madrid: Dykinson.

ERNICA, C. (2017). La canción: un recurso para generar entornos educativos inclusivos en el aula de Inglés. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 71, 75-102.

- BARRERA, I. (2009). Atención a la diversidad en la materia de Inglés. *Innovación y experiencias educativas*, 21, 1-8.
- BUENO, R. (2011). [Diversidad de niveles para una gestión eficaz del aula \[formato PDF\]](#). En: R. BUENO, A. CASTIÑEIRAS y A. VALBUENA (coords.), *Actas de las IV Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Mánchester*, 1 de julio de 2011, pp. 19-36. Mánchester: Instituto Cervantes.
- CASSANY, D. (2006). [Aprendizaje cooperativo para ELE \[formato PDF\]](#). En: C. PASTOR (coord.), *Actas del Programa de Formación para el Profesorado de Español como Lengua Extranjera 2003-2004*, pp. 8-25. Múnich: Instituto Cervantes.
- CASSANY, D., LUNA, M., y SANZ, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- COLOMA, A., JIMÉNEZ, M. Á., y SÁEZ, M. (2007). *Metodología para desarrollar competencias y atender a la diversidad: guía para el cambio metodológico y ejemplos desde Infantil hasta la universidad*. Madrid: PPC.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- DÖRNYEI, Z., (2008). *Estrategias de motivación en el aula de lenguas*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- FERNÁNDEZ, P. (2009). [La influencia de las teorías psicolingüísticas en la didáctica de lenguas extranjeras: reflexiones en torno a la enseñanza del español L2 \[formato PDF\]](#). *MarcoELE: Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*, 8, 1-33.
- GARDNER, H. (1994). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- GOBIERNO DE CANTABRIA (2004). *La atención a la diversidad: una propuesta para los centros educativos; marco para Cantabria*. Cantabria: Consejería de Educación.
- KAGAN, S. (2003). [Breve historia de las estructuras Kagan \[formato PDF\]](#). S. l.: Kagan Cooperative Learning.
- KRASHEN, S. (1985). *The Input Hypothesis: issues and implications*. 4.^a ed. Nueva York: Longman.
-
- ERNICA, C. (2017). La canción: un recurso para generar entornos educativos inclusivos en el aula de Inglés. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 71, 75-102.

- LARRAZ, R. A. (2007). *Laberintos digitales: una herramienta para la enseñanza y aprendizaje de ELE mediante e-learning* [formato PDF]. Memoria de Máster sin publicar. Universidad Antonio de Nebrija.
- MARTÍN, E., y MAURI, T. (coords.) (2001). *La atención a la diversidad en la Educación Secundaria*. Cuadernos de Formación del Profesorado, Educación Secundaria. Barcelona: Universitat de Barcelona, Horsori.
- MAYOR, J. (2004). Aportaciones de la psicolingüística. En: J. SÁNCHEZ, e I. SANTOS (coords.). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua Extranjera (LE)*, p. 43-68. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- MORENO, O. (2009). Escuela inclusiva: la importancia de atender a la diversidad. *Innovación y experiencias Educativas*, 19, 1-9.
- NUNAN, D. (1976). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ORMEZEI, E. M. (2000). *Os caminhos da aquisição do conhecimento e a cegueira: do universo do corpo ao universo simbólico* [formato PDF]. Tesina sin publicar. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- PÉREZ, M. (1991). *Algunos rasgos del lenguaje del niño ciego* [formato PDF]. *Anales de Psicología*, 7(2), 197-223.
- PINEDA, D., y MELIÁN, G. E. (2011). *La diversidad y el proceso docente educativo* [página web]. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 29(3).
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria* [formato PDF]. Boletín Oficial del Estado, núm. 52, de 1 de marzo de 2014, pp. 19349-19420.
- RICHARDS, C., y RODGERS, T. (2010). *Approaches and methods in language teaching: a description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SANTANA, M. E. (2003). *Adquisición de una segunda lengua en alumnos con discapacidad visual: la integración como variable en el aprendizaje del Inglés como lengua extranjera* [formato DOC]. *Integración: revista sobre ceguera y deficiencia visual*, 42, 7-18.
-
- ERNICA, C. (2017). *La canción: un recurso para generar entornos educativos inclusivos en el aula de Inglés*. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 71, 75-102.

SIMPSON, A. J. (2015). *How to use songs in the English language classroom* [página web].
Voices. British Council.

VYGOTSKY, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*.
Cambridge, MA: Harvard University Press.

WILLIS, J. (1998). Task-based learning. *English Teaching Professional*, 9, 3-6.

Webs

DION, Céline. *Because you loved me* [formato vídeo].

ERNICA, C. (2017). La canción: un recurso para generar entornos educativos inclusivos en el aula de Inglés.
Integración: Revista digital sobre discapacidad visual, 71, 75-102.