

Consejería Educación,
Juventud y Deportes

Guía de enseñanza del inglés

Para alumnos con dislexia y otras dificultades

OBY...
BYO&
BOY!

TAC...
CTA&
CAT!

APLY...
PLYA&
PLAY!

DGO...
GDO&
DOG!

OWBY...
WRDS&
WORLD!

Región de Murcia





Región de Murcia
Consejería de Educación,
Juventud y Deportes

Promueve:

© Región de Murcia

Consejería de Educación, Juventud y Deportes

Dirección General de Atención a la Diversidad y Calidad Educativa

Servicio de Programas Educativos

Edita:

© Región de Murcia

Consejería de Educación, Juventud y Deportes

Secretaría General. Servicio de Publicaciones y Estadística

www.educarm.es/publicaciones

Creative Commons License Deed

La obra está bajo una licencia Creative Commons License Deed.Reconocimiento-No comercial 3.0 España.

Se permite la libertad de copiar, distribuir y comunicar públicamente



la obra bajo las condiciones de reconocimiento de autores, no usándola con fines comerciales. Al reutilizarla o distribuirla han de quedar bien claros los términos de esta licencia.

Alguna de estas condiciones puede no aplicarse si se obtiene el permiso del titular de los derechos de autor.

Nada en esta licencia menoscaba o restringe los derechos morales del autor.

© Autores:

Fulgencio Hernández García

Lorenzo Antonio Hernández Pallarés

M^a Teresa Valencia García

Felipe Javier Ramírez Lajarín

Miguel Ángel Abril López

1^a Edición, Julio 2018

I.S.B.N.: 978-84-09-03942-5

D.L. MU-030-2018

Impreso en España - Printed in Spain

Diseño y maquetación: Cuartobe

Imprime: Objetivo Gráfico

Presentación

En el curso 2018-2019 todos los centros de la Región de Murcia estarán en el Sistema de Enseñanzas de Lenguas Extranjeras (SELE). Ante esta realidad, la Consejería de Educación, Juventud y Deporte tiene el reto de conseguir la participación inclusiva de todo el alumnado en este sistema de enseñanza. Para ello, necesitamos herramientas que lleguen a todos y que sean útiles y prácticas para nuestro profesorado como esta *Guía de enseñanza de inglés para alumnos con dislexia y otras dificultades de aprendizaje*.

En la actualidad cerca de 2.500 alumnos disléxicos, o con dificultades de aprendizaje similares a éstos, están escolarizados en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. En el caso de los alumnos disléxicos la mayor incidencia está en los niños, con un 60%, mientras que en las niñas es de un 40%. Para facilitar el aprendizaje de lenguas extranjeras a este alumnado es necesario elaborar un plan de trabajo individualizado, tal y como recoge la guía para la dislexia que fue presentada al inicio del curso 2015-2016.

Ante un bajo rendimiento académico, suele pensarse que una posible atribución del mismo es la participación del niño en un programa de educación bilingüe, fundamentalmente ocasionado por la creencia de que este tipo de educación puede provocar confusión cognitiva. El tener que enfrentarse a dos lenguas en el aprendizaje de contenidos no merma la capacidad del alumno, sino al contrario, cuando dos lenguas están bien establecidas y desarrolladas en el niño, el bilingüismo comporta más ventajas que inconvenientes. Únicamente cuando las dos lenguas no hayan experimentado un desarrollo armónico es, quizás, cuando pueda atribuirse el fracaso en el aprendizaje al bilingüismo.

Es obvio por otra parte que los alumnos disléxicos tienen dificultades inherentes en la adquisición lingüística de su propia lengua y de una segunda lengua. La clave está

en analizar esta segunda lengua y ver qué factores conlleva una dificultad mayor para el alumno con dificultades de adquisición de competencia lingüística. Partiendo de este punto, la clave está en implementar mecanismos, actividades y una metodología adecuada para estos casos.

De ahí que desde la Consejería de Educación, Juventud y Deporte nos planteamos confeccionar la guía que hemos denominado *Guía de enseñanza de inglés para alumnos con dislexia y otras dificultades de aprendizaje*, que pretende ser un instrumento útil, de fácil y sencillo manejo que irá acompañada de cursos presenciales para los docentes en convocatorias anuales del CPR Región de Murcia.

Esta guía está estructurada en ocho capítulos. Parte de lo más general, cómo detectar alumnos disléxicos, y a continuación proporciona unas orientaciones metodológicas. Posteriormente desarrolla las técnicas para trabajar el vocabulario y las 4 destrezas principales: listening, speaking, reading y writing. En la parte de la evaluación muestra la elaboración del Plan de Trabajo Individualizado (PTI) y Adaptación Curricular (AC), así como el estudio de una evaluación individualizada de los alumnos disléxicos. También provee esta guía con útiles orientaciones para las familias y nos resume el marco legal en la Región de Murcia. Finalmente facilita distintos enfoques muy interesantes desde la perspectiva metodológica como las inteligencias múltiples, el aprendizaje por proyectos y actividades lúdicas como el teatro musical, y una bibliografía básica ilustrativa que sirve de compendio y ayuda para este colectivo.

Para concluir esta introducción nos gustaría agradecer el inmenso trabajo que los docentes, D. Fulgencio Hernández García, D. Lorenzo Antonio Hernández Pallarés, Dña. M^a Teresa Valencia García, D. Felipe Javier Ramírez Lajarín y D. Miguel Ángel Abril López han desarrollado desinteresadamente durante dos años, y estamos convencidos que han creado una herramienta seria y rigurosa a disposición nacional para estos alumnos de nuestro sistema educativos

María Esperanza Moreno Reventós
**Directora General de Atención a la Diversidad
y Calidad Educativa**

Índice

1. Introducción.	7
2. ¿Cómo detectar a un alumno con dislexia en nuestra clase?	9
3. Orientaciones metodológicas generales. Introducción.	17
3.1 Técnicas para trabajar el vocabulario.	25
3.2 Técnicas para el desarrollo de las 4 destrezas principales: <i>listening</i> , <i>speaking</i> , <i>reading</i> y <i>writing</i> .	39
3.2.1 Técnicas para desarrollar la destreza: <i>listening</i> .	41
3.2.2 Técnicas para desarrollar la destreza: <i>speaking</i> .	59
3.2.3 Técnicas para desarrollar la destreza: <i>reading</i> .	63
3.2.4 Técnicas para desarrollar la destreza: <i>writing</i> .	74
4. Evaluación.	83
4.1 Elaboración Plan de Trabajo Individualizado (PTI) y Adaptación Curricular (AC)	83
4.2 La evaluación de alumnos disléxicos.	93
5. Orientaciones a las familias.	97
6. Otros Enfoques	107
6.1 Inteligencias Múltiples.	108
6.2 Aprendizaje Basado en Proyectos.	137
6.3 Teatro Musical.	141
7. Marco legal.	145
8. Bibliografía	159
Anexo I	163

01. Introducción

IMPACTO EN LA COMPLEJIDAD DEL IDIOMA

The international dyslexia association (2008), en su folleto *at-risk students and the study of foreign language at school* concreta que los estudiantes que sufren dificultades importantes en una o más de las cuatro destrezas en su lengua materna (lectura, escritura, comprensión auditiva y expresión oral) son candidatos a tener problemas en el aprendizaje de las lenguas extranjeras en la escuela.

Las dificultades en la lengua extranjera dependerán de los problemas del alumno en su lengua materna.

Hay que tener en cuenta que algunas de las lenguas extranjeras que se en-

señan en los centros son consideradas “opacas”. Frente al castellano, que es considerada “lengua casi transparente”, el inglés no tiene una correspondencia tan clara entre grafema y fonema, entre la expresión oral y la manera de escribirlo. Esta característica del inglés provoca una mayor dificultad en su adquisición y dominio. Por lo tanto, es condición indispensable la maduración del alumno en el dominio de las destrezas en su lengua materna antes de exponerlo a la exigencia de la enseñanza de otras lenguas.

Mientras en la población general se habla de un 5% de alumnos disléxicos, en la lengua extranjera, se habla de un 20%.

02. ¿Cómo detectar a un alumno con dislexia en nuestra clase?

2.1 PREGUNTAS FRECUENTES.

- ¿Cuál es la edad de los alumnos cuando se realiza un diagnóstico formal?

Aunque un maestro, en el ejercicio de su actividad docente, puede detectar niños con riesgo de padecer dificultades de aprendizaje a edades muy tempranas, no será hasta el último trimestre de 2º de Educación Primaria (EP) o una vez iniciado 3º de EP, cuando se le pueda realizar un diagnóstico de manera formal

(resolución PTI 15 JUNIO)

- ¿Dónde se realiza el diagnóstico? ¿En qué instituciones? ¿Qué especialistas están involucrados en el procedimiento de diagnóstico? ¿Qué tipo de documento se prepara después?

En la mayoría de las ocasiones es el centro educativo, a través de los orientadores los que realizan ese diagnóstico, que se incluirá en el expediente formalizado por el pertinente Informe Psicopedagógico, los que realizan ese diagnóstico, que se incluirá en el expediente educativo del alumno, así como en la aplicación Plumier destinada a Atención a la Diversidad. Solo en el caso del Trastor-

no por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) habrá de ser refrendado por Salud Mental.

- **¿Qué ajustes se ofrecen en la escuela a los estudiantes disléxicos o con otras dificultades del aprendizaje, una vez que se identifica formalmente?**

El informe psicopedagógico indicado anteriormente incluirá toda una serie de orientaciones metodológicas y de adaptaciones de acceso que posteriormente serán formalizadas en su Plan de Trabajo Individualizado (PTI) y que a partir de 3º de EP ha de ser realizado, obligatoriamente para este tipo de alumnos.

- **¿Qué tan importante es la identificación temprana?**

Es primordial sobre todo si queremos que las consecuencias se puedan minimizar lo máximo posible. Por ello, desde la etapa de educación infantil podemos considerar a los alumnos con riesgo de dislexia y tomar medidas al respecto, mucho antes del momento de su diagnóstico formal. El maestro especialista de Inglés, puede ser uno de los primeros en detectar las dificultades de aprendizaje en estos niños, pues para ellos es especialmente difícil el aprendizaje de una segunda lengua.

- **¿Cómo difieren los indicadores de dislexia entre los estudiantes de diferentes grupos de edad? ¿Cómo puede ser útil la información para su contexto de enseñanza?**

Se describen al final de este capítulo.

2.2 CARACTERÍSTICAS Y NECESIDADES DE LOS ALUMNOS CON DISLEXIA CON RESPECTO A LA POBLACIÓN GENERAL.

Uno de los propósitos de esta guía es familiarizar a los docentes con las formas de identificar la dislexia y las características más comunes observadas entre los estudiantes disléxicos.

2.2.1 Otras dificultades comúnmente asociadas a la dislexia.

Algunas de las dificultades que suelen ocurrir de forma comórbida (a la vez) son:

- **Disgrafías:** Consiste en la dificultad para escribir de forma correcta, bien por tener una mala caligrafía y ser casi ilegible o bien porque hay errores ortográficos (añadir y/o omitir letras o grafemas)
- **Disortografías:** Es la dificultad específica del aprendizaje de la escritura consistente en cometer errores de ortografía muy por encima de lo esperable en su edad, debido a que no se tiene una imagen visortográfica (imagen mental) correcta de las palabras. Este caso, suele ser más usual en las palabras de ortografía arbitraria.
- **Discalculias:** Es la dificultad específica del aprendizaje de las matemáticas asociada a errores del cálculo con un desfase curricular de dos o más cursos.

- **TDAH:** Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad en cualquiera de sus formas o subtipos y dificultades específicas del aprendizaje pragmático o procesales-procedimentales (a veces cursan con TANV, trastorno clínico del aprendizaje no verbal, asociado a lo manipulativo psicomotor). Esta dificultad del aprendizaje se da en alumnos que tienen problemas significativos en las áreas perceptivas, sensoriales o psicomotrices relacionadas con el ámbito procesal pudiendo afectar a otras áreas.

- **Dificultades específicas del lenguaje Oral (TEL):** Consiste en dificultades en alguno de los niveles del lenguaje oral (Fonológico-silábico, Léxico-Semántico, Morfosintáctico-Gramatical o Pragmático) con retrasos significativos a nivel comprensivo o expresivo.

En la tabla 1 se detallan las Características Particulares y Compartidas de algunas de las Dificultades Específicas de Lenguaje.

Tabla 1: DIFICULTADES ESPECÍFICAS DEL LENGUAJE: CARACTERÍSTICAS PARTICULARES/COMPARTIDAS

DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LENGUAJE	CARACTERÍSTICAS PARTICULARES	CARACTERÍSTICAS COMPARTIDAS
Dislexia	Dificultades con el proceso de lectura, particularmente información fonológica-silábica.	<ul style="list-style-type: none"> • Días buenos y malos • Dificultad en el proceso sensorial (visual, auditiva y física) • Memoria débil a corto plazo y de trabajo • Falta de percepción y control temporal • Hipersensibilidad a factores ambientales • Dificultad secuenciando • Dificultar en mantener la atención o cambiar el foco de atención (de pizarra a libro / televisión a revista) • Dificultad regulando el volumen, tono y velocidad de la voz • Falta de ritmo y/o equilibrio • Dificultad para escuchar, sobretodo en grupo • Dificultad con los turnos de habla • Evasión de situaciones nuevas o impredecibles (Poca Flexibilidad) • Dificultad con el lenguaje metafórico • Dificultad de sueño-vigilia • Baja autoestima
Dificultades pragmático o procesal: (TANV)	Problemas con la percepción visual y espacial, secuenciación de movimientos.	
Tdah	Impulsividad, falta de concentración mantenida en una sola cosa.	
Síndrome de Asperger	Dificultades con la interacción social.	
Discalculia	Dificultades con conceptos numéricos: Relativos a tamaños/medidas y a escalas de tiempo. dificultades en el cálculo y operaciones matemáticas o en los problema	
Dificultades específicas del lenguaje oral (TEL) y del aprendizaje de la escritura (Disgrafías y disortografías)	Dificultades en la metafonología de precariedad de vocabulario, pobres estructuras morfosintácticas - Gramaticales. Problemas en la Pragmática del lenguaje. Dificultades en la Escritura, con letra casi ilegible o errores en el orden de las letras o en las sílabas. Errores de juntar palabras o partir otras. Así como mayor cantidad de faltas de ortografía esperables para su edad.	

2.2.2 Características psicolingüísticas deficitarias en los disléxicos.

Crombie (2003), las enumera en su artículo *Foreign Language Learning and dyslexia*:

- Déficit en la conciencia fonológica y las competencias lingüística (Meta fonológicas).
- Lentitud en la discriminación auditiva, definida como “habilidad para reconocer diferencias, intensidad y timbre entre sonidos, o identificar fonemas o palabras iguales” (Espacio Logopédico, 2008).
- Menor velocidad del proceso lingüístico: “los estudiantes disléxicos necesitan más tiempo para procesar información lingüística” (Ackerman y Dykman, 1996, citados por Crombie, 2003).
- Déficit en la memoria de trabajo, que afecta a los disléxicos en la Lengua Madre (LM), y que por tanto, se extenderá a la Lengua Extranjera (LE): “la capacidad de recordar una oración a medida que se lee [...] equivalente al lapso de atención.” (Lefrançois, 2000: 257)
- Dificultad en mantener la concentración, debido al tiempo extra requerido para decodificar, comprender y responder en una LE.
- Progresiva dificultad a medida que se avanza en el estudio de la lengua.

- Dejaría el párrafo así: Incapaces de tolerar una pequeña proporción de palabras desconocidas sin afectar a la comprensión, ya que no pueden extraer el significado a partir del contexto. (Cha-ll. 1997).

- Déficit en el procesamiento fonológico: sus tres componentes principales son: conciencia fonológica, recodificación fonológica, y memoria fonológica. En los tres niveles de segmentación niveles de segmentación - fonemas, sílabas y palabras - presentan dificultades. (Treiman, 1992).

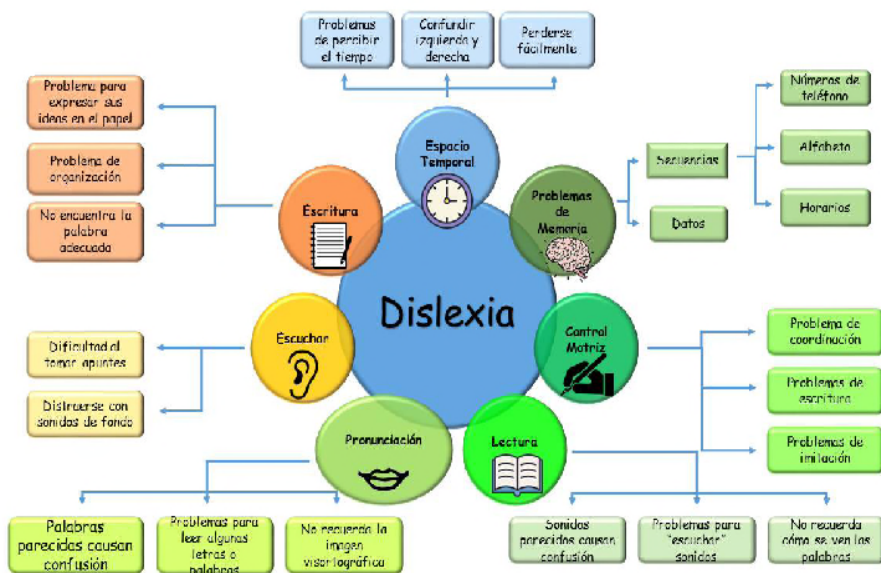
Todas suelen estar alteradas en los alumnos con dislexia

- Sujetos a experimentar problemas en el aprendizaje de una lengua extranjera. El alcance de esta dificultad dependerá de la naturaleza y la severidad de sus problemas orales y escritos en su lengua madre

2.3 INDICADORES DE RIESGO EN LA DETECCIÓN DE LA DISLEXIA

Hay ciertos indicadores que pueden ayudar al docente a identificar la presencia de posibles dificultades de aprendizaje en sus alumnos.

Los alumnos disléxicos arrastran un desfase en la adquisición de destrezas lingüísticas tanto en la LM como en la LE, que tendrá un mayor o menor grado de significatividad según las



características concretas e individuales de cada alumno.

Es muy posible que el alumnado con dislexia haya presentado o presente dificultades específicas en la adquisición de la lectoescritura que interfieren en el proceso normal de este aprendizaje en su LM (L1) y que van a repercutir en su aprendizaje

de la lectoescritura en la LE (L2). Estas dificultades serán distintas dependiendo de la LE objeto de enseñanza (inglés, francés, alemán, etc.).

Indicadores de riesgo en Educación Infantil

Es muy importante recalcar que en la etapa de Ed. Infantil los objetivos relativos a la enseñanza de una lengua extranjera están basados casi exclusivamente en el inicio del desarrollo de las competencias lingüísticas orales, con especial hincapié en las competencias comunicativas. Por tanto, resulta crucial el conocimiento por parte del profesorado de cuáles son las destrezas en las que el alumnado disléxico encuentra mayor dificultad para poder introducir actividades y estrategias metodológicas que las

En la etapa de Ed. Infantil los objetivos relativos a la enseñanza de una lengua extranjera están basados casi exclusivamente en el inicio del desarrollo de las competencias lingüísticas orales, con especial hincapié en las competencias comunicativas.

estimulen y refuercen, con el doble carácter preventivo y de intervención temprana. Estas son:

- Dificultades en el procesamiento y en la conciencia fonológica-silábica.
- Dificultades en la segmentación fonémica.
- Dificultades en la correspondencia grafema-fonema (conocimiento del nombre de las letras).
- Dificultades para rimar palabras.
- Escasa habilidad para recordar secuencias y series (días de la semana, series numéricas, estaciones del año, etc).
- Dificultades para mantener el orden secuencial en palabras polisilábicas (ejemplo: *CROCODILE/COCRODILE*)
- Dificultades para aprender el nombre de los colores, de las letras, de los números (el concepto parece estar claro pero no hacen bien la correspondencia con la “etiqueta lingüística” adecuada), incluso en la evocación de la palabra de objetos conocidos.
- Habla tardía (emisión de frases a los tres años o más).
- Confusión en pronunciación de palabras semejantes.
- Antecedentes familiares de problemas con el lenguaje y de trastornos o alteración en la lectura y escritura.

Indicadores de riesgo en el primer tramo de la educación primaria

- Persisten bastantes indicadores de riesgo de la etapa anterior.
- Dificultades para adquirir el código alfabético.
- Dificultades en la correspondencia grafema-fonema.
- Dificultades para automatizar la lectura mecánica.
- Dificultades para recordar el alfabeto.
- Dificultades en la estructura fonológica (letras, sílabas o palabras)
 - Omisiones.
 - Adiciones
 - Sustituciones.
 - Inversiones.
 - Distorsiones.
 - Dificultades en la lectura:
 - Lectura silabeante.
 - Rectificaciones.
 - Lectura lenta con vacilaciones.
 - Pérdida de la línea.
- Dificultad para recordar las irregularidades visortográficas del inglés.

- Dificultades en las estructuras gramaticales inglesas que no existen para el español. Tanto de forma oral como escrita.
- Dificultades en la comprensión lectora debido al sobreesfuerzo para decodificar los signos.

Indicadores de riesgo en el segundo tramo de la educación primaria y primer ciclo de la E.S.O.

- Persisten indicadores de riesgo de la etapa anterior.
- Dificultad y sobreesfuerzo por automatizar la lectura, que es lenta y laboriosa.
- Dificultad para planificar y para redactar composiciones escritas, incluso en la exposición y preparación de discursos orales. Pobre competencia lingüística en general.
- Inconsistencias gramaticales y errores ortográficos.
- Dificultades en la escritura.
- Dificultades en la lectura de los enunciados de los problemas junto con el escaso dominio de las tablas de multiplicar hacen, en ocasiones, que tengan malos resultados en Matemáticas.
- Dificultades en el aprendizaje de otras segundas lenguas extranjeras que se incorporen con posterioridad.

03. Orientaciones metodológicas generales

¿QUÉ PODEMOS HACER LOS PROFESORES PARA AYUDAR A NUESTROS ALUMNOS CON DISLEXIA EN LA CLASE DE INGLÉS?

Una vez que somos conscientes de las dificultades del alumno con dislexia, es importante que reforcemos y potenciamos al máximo las áreas y habilidades en las cuales se siente cómodo.

Antes de empezar a adaptar y preparar actividades que ayuden al alumnado disléxico, debemos desarrollar algunas pautas y estrategias generales que nos ayudarán a crear situaciones de aprendizaje apropiadas, una correcta metodología, un estrecho vínculo escuela- casa y un desarrollo adecuado de la autoestima del alumnado.

En relación a las situaciones de aprendizaje apropiadas

- El alumno deberá estar ubicado próximo al profesor y la pizarra.
- Comprobar que el entorno sea:
 - Estructurado. Mantener una misma estructura en el funcionamiento de la clase, le ayudará a focalizar la atención y a comprender mejor. Se debe establecer una rutina diaria. Los horarios programados ayudan a los niños disléxicos a saber qué esperar y cuál será la próxima actividad. Si es posible, publica tu rutina en las paredes del aula usando tanto palabras como imágenes para que los alumnos puedan consultarla.

- Previsible. Establecer las rutinas del desarrollo de la clase. Se intentará anticiparles las actividades que están por venir y que sean lo más predecibles posibles, de tal manera que ellos puedan prepararse internamente.

- Ordenado. Es aconsejable que le proporcionemos al alumnado un esquema visual, donde se expliciten, mediante dibujos, pictogramas, calendarios, tablas de autoinstrucciones, los pasos a seguir para realizar las tareas, etc.

El profesor deberá ser directo y explícito. Ser explícito en la enseñanza significa describir, modelar, desglosar las instrucciones en pasos, proporcionar ejemplos y demostraciones, manifestar claramente el propósito y el razonamiento y presentar la información en un orden lógico.



En relación a la metodología

Opinamos que el uso de una metodología tradicional en la enseñanza de una lengua inglesa puede no ser eficaz con alumnado con dificultades en el aprendizaje.

Proponemos el siguiente método de enseñanza de inglés para niños con dislexia:

Los alumnos con dislexia necesitan más tiempo para copiar la información de la pizarra, tomar nota de las clases, escribir las instrucciones para las tareas y para hacer los deberes.

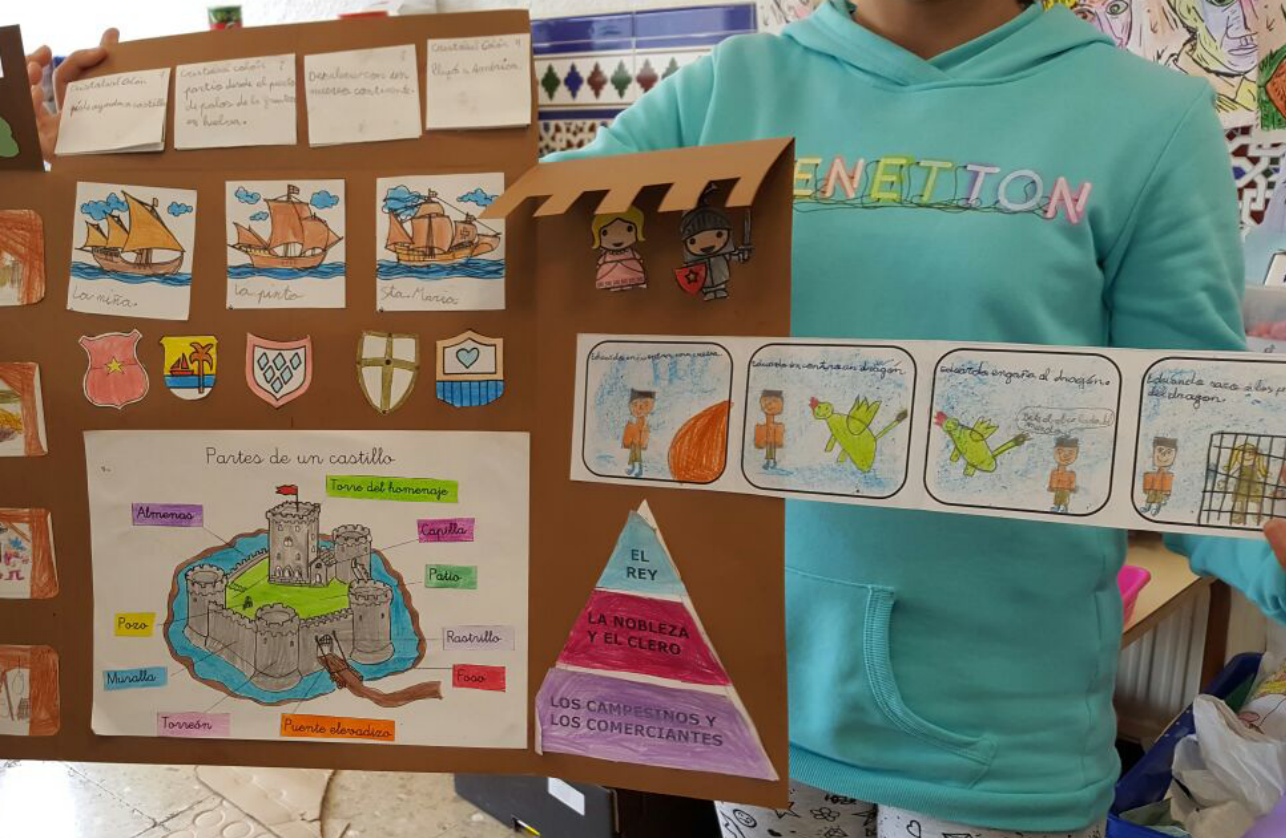


- **Enseñanza estructurada**

El profesor deberá ser directo y explícito. Ser explícito en la enseñanza significa describir, modelar, desglosar las instrucciones en pasos, proporcionar ejemplos y demostraciones, manifestar claramente el propósito y el razonamiento y presentar la información en un orden lógico.

Insistimos en que las instrucciones y explicaciones del profesor deben de ser claras, de acuerdo al ritmo del niño y volviendo a repetir las veces que sean necesarias. Además, este alumnado necesitará más tiempo para realizar la tarea y se cansará más rápidamente que los demás niños. Por ello:

- Se reducirán y fragmentarán las actividades exigidas al resto de la clase, negociando un tiempo para terminirlas. Los niños disléxicos suelen tener problemas para concentrarse. Es posible que se distraigan con otra cosa o que tengan dificultades para escuchar una clase larga o mirar un video extenso.



Flapbook realizado por los alumnos del CEIBas Arteaga de Sucina, Murcia.

- Los alumnos con dislexia necesitan más tiempo para copiar la información de la pizarra, tomar nota de las clases, escribir las instrucciones para las tareas y para hacer los deberes. El profesor puede darles las notas de la clase e instrucciones escritas previamente a la explicación

- Se evitará que el alumno copie enunciados o información escrita así como preguntas dictadas.

- Nunca se debe asumir que el alumno tiene conocimiento previo o que ya comprende los conceptos.

- Se deberán repetir las cosas varias veces. Los niños disléxicos pueden tener

problemas con la memoria a corto plazo y les puede resultar difícil recordar lo que les dices.

• **Ameno y divertido**

Los niños aprenden a través del juego y la diversión. Las “clases de inglés” para los pequeños, deben ser a base de juegos, canciones, adivinanzas, cuentos y mucha diversión. De esta forma relacionan estas situaciones positivas con el idioma, las aceptan como un juego más, haciendo que los niños se involucren más en el proceso de aprendizaje. Esto hace que aprender les resulte más divertido y gratificante, y al mismo tiempo les proporciona un sentimiento



“The Wizard of Oz”, representado por alumnos del CEIP Nuestra Señora de Belén, Murcia y del CEIP La Santa Cruz, Caravaca de la Cruz

to de realización personal. Además es importante que la enseñanza sea más pragmática y el aprendizaje se base en proyectos.

Se podrá favorecer un aprendizaje significativo y vivencial a través de proyectos, salidas culturales, experimentos, excursiones, etc.

- **Progresivo**

El aprendizaje debe ser progresivo y adecuado a las diferentes edades. Para facilitar la tarea al alumnado, se deberá continuar incorporando la información que aprendieron anteriormente. Repetir las cosas reforzará viejas habilidades y creará una conexión entre los distintos conceptos.



- **Natural**



Pokemon balls en el CEIBas Arteaga, Sucina

El aprendizaje debe darse en contextos naturales y significativos donde la enseñanza y estímulos que se reciban sean de forma natural.

- **Multisensorial**

Según Kormos y Smith (2012), es aconsejable que la enseñanza de una LE esté basada en métodos multisensoria-

les, que utilizan el tacto, el movimiento y el color como canal de aprendizaje, además de la vista y el oído, donde el profesorado utilizará refuerzos y apoyos visuales o auditivos en las explicaciones e instrucciones orales, usando presentaciones de PowerPoint, mapas conceptuales o esquemas.

Práctico, interactivo y tecnológico



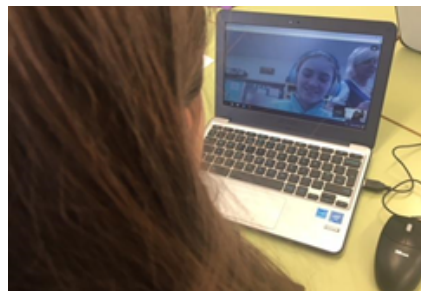
Alumnos del CEIP Nuestra Señora de Belén de Murcia con ordenadores en clase.

Es fundamental que dentro y fuera del aula el alumno practique e interactúe en la LE con otros compañeros.

Por otro lado, el profesorado deberá favorecer el acceso y el uso de las nuevas tecnologías, permitiendo al alumno utilizar herramientas digitales para tomar apuntes, grabadoras o aplicaciones informáticas, así como la utilización de procesadores y correctores ortográficos.

Además, se deberán tener expuestos en

el aula murales interactivos y refuerzos visuales para favorecer los aprendizajes, así como materiales elaborados por los propios alumnos, relacionados con sus intereses y motivaciones.



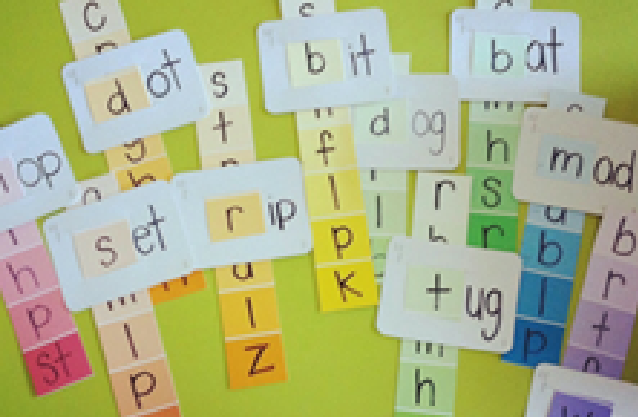
Programa Norteamericano 7DO Collaboration. Intercambio cultural.

- **Aprendizaje memorístico y a través de métodos fonéticos-sintéticos.**

El aprendizaje de la lectoescritura de un idioma, debe basarse en dos métodos principalmente:

Es aconsejable que la enseñanza de una LE esté basada en métodos multisensoriales, que utilizan el tacto, el movimiento y el color como canal de aprendizaje, además de la vista y el oído, donde el profesorado utilizará refuerzos y apoyos visuales o auditivos en las explicaciones e instrucciones orales, usando presentaciones de PowerPoint, mapas conceptuales o esquemas.





- **Método sintético fonético.** (*Phonics*)

El método sintético fonético (*Synthetic phonics*), es un método de enseñanza de la lectura que primero enseña los sonidos de las letras para después combinar estos sonidos y lograr una pronunciación completa de las palabras.

- **Método analítico.** (*Whole word approach*)

El método *Whole Word approach* ayuda a los alumnos a reconocer las palabras como unidades completas sin dividir las en sonidos o agrupaciones de letras. Se centra en el aprendizaje de la palabra como la unidad mínima de significado y, por lo tanto, el elemento base esencial de la lectura.

Esta metodología ayuda a los alumnos disléxicos disfonéticos a memorizar de forma visual unidades del lenguaje, ya que estos tienen muchas dificultades en separar las palabras en fonemas. Estas unidades del lenguaje son conocidas como “palabras frecuentes” o “*high frequency words*” (I, he, she, the, etc.)

Es aconsejable que el profesorado use conjuntamente un método analítico

(*Whole Word approach*) y un método fonético-sintético (*Phonics methods*, el más conocido como *Jolly phonics*)

La enseñanza-aprendizaje del nuevo vocabulario y de las nuevas estructuras se realizará de forma repetitiva y mecánica por diferentes vías: canciones, cuentos o rimas, facilitando el aprendizaje memorístico del nuevo *input*.

Primero, los alumnos aprenderán a leer a nivel de palabra y a reconocerla en otros contextos. Esto les dará mayor seguridad, mejorando su autoconcepto académico.

Después, se intentarán segmentar algunas palabras a través de los métodos fonéticos. A medida que el niño aprenda palabras, se hace necesario el conocimiento de un código que re-

Es aconsejable que el profesorado use conjuntamente un método analítico (*Whole Word approach*) y un método fonético-sintético (*Phonics methods*, el más conocido como *Jolly phonics*)



Es aconsejable minimizar los deberes, sobre todo los que tengan un gran componente de lectura y escritura, por el sobreesfuerzo que le supone al niño.



lacione las combinaciones de las letras con los sonidos de las mismas. De esta forma el alumno logrará establecer una correspondencia entre grafemas y fonemas. Este aspecto se explica de forma más extensa en el punto “3.2.3. Técnicas para desarrollar la destreza: *Reading*”

Como recomendación, no es aconsejable enseñar el ABECEDARIO en inglés a los alumnos disléxicos, hasta que los alumnos no estén en 3º de primaria, ya que puede inducir a error. Si los alumnos se aprenden el nombre de las letras del abecedario (a=/ei/, b=/bi/, etc) no sabrán segmentar los sonidos que componen una palabra (ej. *dog*= /d/ /o/ /g/) si no que la deletrearán (ej. *dog*= /di/ /ou/ /gi/) complicando el proceso de la concienciación fonológica.

En relación al apoyo de las tareas en casa.

Establecer un equipo con el niño y sus padres, para ayudarlo y acompañarlo en su dislexia, deberá ser requisito fundamental.

El profesorado estimulará en el alum-

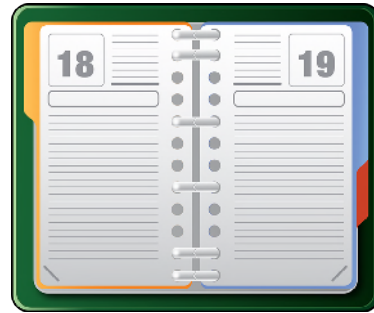


Imagen de Pixabay

no el uso de la agenda. Al igual que para otros alumnos y alumnas la agenda de deberes es muy útil, para los escolares con dificultades en el aprendizaje, es imprescindible, aún en los cursos superiores en los que con otros alumnos ya no se use la agenda de forma sistemática.

Es aconsejable minimizar los deberes, sobre todo los que tengan un gran componente de lectura y escritura, por el sobreesfuerzo que le supone al niño. Un niño disléxico podría tardar hasta 3 horas en resolver un trabajo que un niño sin dislexia resolvería en 1 hora. Esto puede hacer que los niños se pongan ansiosos y se sientan estresados.

El profesorado estimulará en el alumno el uso de la agenda. Al igual que para otros alumnos y alumnas la agenda de deberes es muy útil, para los escolares con dificultades en el aprendizaje, es imprescindible, aún en los cursos superiores.

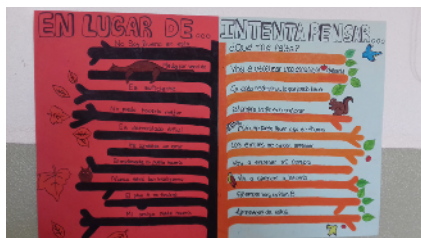


No es aconsejable enseñar el **ABECEDARIO** en inglés a los alumnos disléxicos, hasta que los alumnos no estén en 3º de primaria, ya que puede inducir a error.



Se podrían buscar opciones como que solo respondan las preguntas pares o impares. También se le podría permitir que conteste mediante grabación en audio o video en función del grado de dificultad y de las adaptaciones de acceso que se sugieren en su informe psicopedagógico o estén plasmadas en su Plan de Trabajo Individualizado (PTI) (ver sección 4 para la elaboración del PTI para un alumno disléxico).

Por otro lado, se podrá confeccionar una hoja diaria de registro de las actividades a realizar por el alumno, para evitar el exceso de deberes por parte de todo el profesorado y favorecer su coordinación, reduciendo la cantidad de actividades repetitivas y/o complementarias, pero no las imprescindibles.



Desarrollo de una **mentalidad en crecimiento** (Carol Dweck, 2006) en las aulas del CEIBas Arteaga, Sucina, Murcia. Video sobre Carol Dweck.

En relación a la autoestima del alumnado

El profesorado deberá tener en cuenta las emociones y la autoestima del niño. Muchos niños con dislexia tienen una baja autoestima. A menudo sienten que no son tan inteligentes como otros niños. Debemos ayudar a nuestros alumnos a que mejoren su autoestima. Por ello:

- Se elogiarán las capacidades del niño, sus fortalezas y sobre todo su esfuerzo y su coraje para enfrentar su dislexia, sin olvidar el dolor psíquico y emocional que ésta le produce.
- Se prestará atención a sus talentos y aptitudes, enfatizándolas y evitando ponerlo en situaciones en las que fracasará.
- El profesorado, evitará que el alumno lea delante del grupo y lo valorará por sus esfuerzos, puesto que no es posible la comparación con los demás niños.

Pequeños consejos, grandes ayudas.

- Utilizar esquemas y refuerzos visuales o auditivos (esquemas de llaves, mapas conceptuales, resúmenes con apoyo visual, murales interactivos, documentales, utilización de enciclopedias o diccionarios visuales, presentación de las explicaciones en PowerPoint o similar, etc.)

El profesorado, evitará que el alumno lea delante del grupo y lo valorará por sus esfuerzos.



- Aumentar el tamaño de la letra.
- Aumentar el interlineado.
- Fragmentar el texto en pequeñas partes e intercalar las preguntas de comprensión o numerar los párrafos del texto para que el alumno sepa dónde encontrar la respuesta.
- Evitar preguntas de respuesta abierta.
- Utilizar bolígrafos borrables, para evitar tachaduras.
- Que el alumnado con dificultades tenga compañeros de forma rotativa que le ayude en la organización, estructuración y ejecución de las actividades.
- Evitar actividades de *filling the gap* o rellenar.
- En documentos de procesadores de textos, hacer uso de fuentes llamadas *dyslexia-friendly*, como *Open Dyslexic*. Evitar las tipografías abigarradas o con adornos y en caso de no tener las específicas para dislexia elegir unas de las más simples como: Comic Sans, Century Gothic o Arial.
- Subrayar la información esencial.

3.1. TÉCNICAS PARA TRABAJAR EL VOCABULARIO.

En este apartado de la guía se presentan las dificultades más comunes que los estudiantes disléxicos encuentran en la adquisición de vocabulario en la asignatura de lengua extranjera, así como distintas técnicas que el docente puede usar para acomodar el proceso de enseñanza y aprendizaje a los alumnos disléxicos.

En lo que al vocabulario se refiere, es importante destacar que la dislexia es una discapacidad específica de aprendizaje que se caracteriza por las dificultades que los alumnos tienen con el reconocimiento preciso de las palabras o de las letras que la componen, la corrección ortográfica y la descodificación de mensajes (Kormos y Smith, 2012). Generalmente, la dislexia se asocia a las dificultades en la lectura, pero los alumnos disléxicos habitualmente cometen también errores al deletrear, pronunciar y escribir palabras fuera de contexto. Esto no significa que un alumno disléxico no pueda aprender vocabulario nuevo, pero necesitará más tiempo, así como técnicas y estrategias que le ayuden a conseguirlo.

En este sentido podemos optar por:

- No utilizar la lengua materna para la introducción del vocabulario, sino el inglés preferentemente, pero teniendo siempre en cuenta que debemos ayudar a los alumnos disléxicos a establecer conexiones mediante el apoyo

visual (pictogramas, imágenes, fotografías o gestos.)

- Si la opción anterior no es posible, apoyar el aprendizaje de vocabulario con explicaciones en la lengua materna y por escrito (Rondot-Hay 2006). De esta forma, la lengua madre se convierte en un instrumento vital para la comprensión, refuerzo y uso de reglas mnemotécnicas que facilitan la memorización y aprendizaje del vocabulario. Nijakowska et al. (2013) han recogido algunos de los problemas más comunes que los alumnos disléxicos de distintas partes de Europa encuentran cuando aprenden vocabulario en la asignatura de Lengua Extranjera:

- Memorización de palabras mal deletreadas. (*light/lithg; crocodile/cocrodile; thief/theive*).

- Problemas relacionados con la complejidad ortográfica de la lengua inglesa, no sólo para los alumnos que la aprenden como segunda lengua, sino también para los nativos que la aprenden como lengua materna.

- Confusión en el aprendizaje de palabras similares (*there/their*).

- Falta de estrategias para memorizar palabras

Según Kormos y Smith (2012), las dificultades mencionadas anteriormente y que encuentran los alumnos disléxicos en el aprendizaje del vocabulario, se deben principalmente a:

Si la opción anterior no es posible, apoyar el aprendizaje de vocabulario con explicaciones en la lengua materna y por escrito (Rondot-Hay 2006). De esta forma, la lengua madre se convierte en un instrumento vital para la comprensión, refuerzo y uso de reglas mnemotécnicas que facilitan la memorización y aprendizaje del vocabulario.



- Una conciencia fonológica reducida.
- Una escasa memoria para recordar la palabra completa.
- Problemas con el aprendizaje implícito.

Aunque la literatura reciente, principalmente artículos publicados por expertos que han trabajado con estudiantes con dislexia, son bastante numerosos, hay dos manuales que ofrecen una amplia perspectiva y actividades de sensibilización y trabajo en el aula:

- A. *Teaching Languages to Students with Specific Learning Differences* (Kormos y Smith, 2012).
- B. El curso *DysTEFL - Dyslexia for Teachers of English as a Foreign Language: Self-study Course* de Nijakowska et al. (2013).



Foto de Pixabay

Desde los manuales citados anteriormente se hace hincapié en la importancia de:

- **Trabajar pocas palabras y si es posible asociándolas** por características que tengan en común. Por ejemplo, en el caso de las nacionalidades, se pueden agrupar aquellas que terminan en *-ish* (*Spanish, British, Finish*). En el caso de *los trabajos*, aquellos acabados en *-er* (*teacher, plumber*). Los números también se pueden asociar entre los que terminan en *-teen* y *-ty* (*fourteen* y *fourty*).
- No incluir más de **6/8 palabras nuevas** en una unidad formativa y con explicaciones explícitas dentro de un contexto que sea familiar a los alumnos y les facilite la memorización del vocabulario. Se debe evitar que adquieran

las nuevas palabras implícitamente.

- Los **ejercicios de repetición** son de gran ayuda dado que los alumnos disléxicos, tienen mala memoria de trabajo a corto plazo y necesitan repetir con frecuencia para generar automaticidad.
- **Visualizar el vocabulario.** Esta técnica se detalla en el apartado 3.3 dedicado a la destreza de *writing*, y en el caso del vocabulario, consiste en cubrir la palabra para que el alumno intente visualizarla sin verla y la escriba. También, es de gran ayuda, escribir las palabras nuevas en fichas o cartulinas con un dibujo que las evoque y hacer juegos de emparejamiento entre ambas.

La introducción y desarrollo de nuevo vocabulario en el aula con alumnos disléxicos, se puede realizar a través de

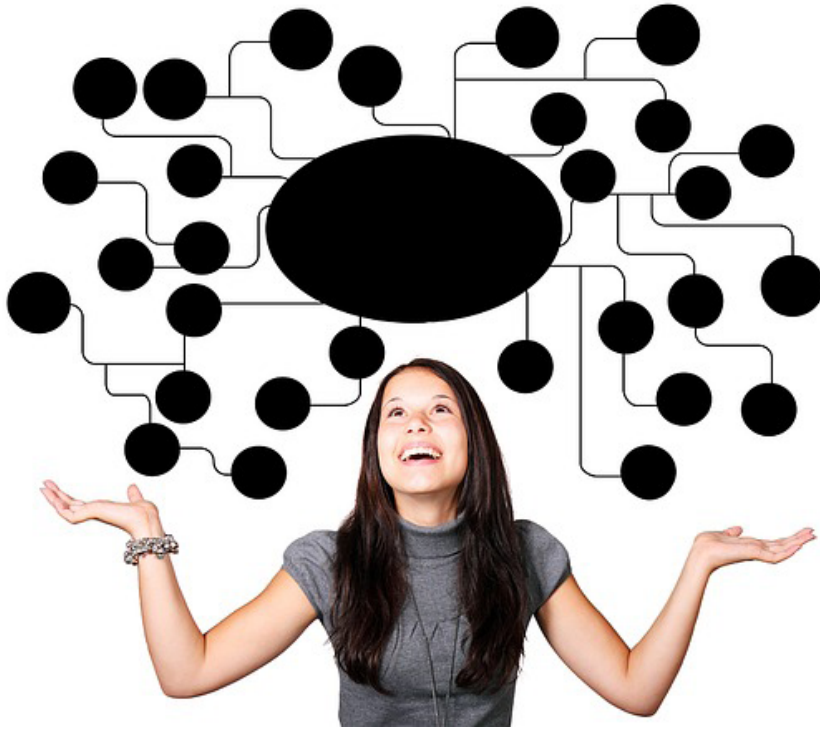


Foto de Pixabay

otras técnicas que planteamos a continuación y siguiendo el enfoque PPP – *Presentación, Práctica, Producción*.

La metodología PPP favorece la fluidez de producción y diferentes procesos de automatización en la aplicación de reglas o en la recuperación de información almacenada (DeKeyser, 2001). Se han dividido las técnicas en 5 apartados:

- a. Mapas conceptuales.
- b. Archivos de audio.
- c. Canciones y videos.
- d. Recursos nemotécnicos.
- e. Juegos de memoria.

A. MAPAS MENTALES

“Un mapa mental es una representación visual de lo que sucede en tu cabeza. Te permite ver, en una sola imagen, los pensamientos, tangentes e ideas que tu cerebro conecta con un concepto particular” (King, 2007).

Las estrategias visuales brindan a los estudiantes un sistema de apoyo que ayuda a reducir las barreras del idioma, desarrollar el vocabulario y proporcionar conexiones clave para retener información nueva (Herrera y Murry, 2005).




Imagen 1: mapa mental "daily routines"

5 ventajas de los mapas mentales:

1. La idea, el asunto o el enfoque principal se simboliza en una imagen central.
2. Los temas principales irradian de la

3. Las bifurcaciones incluyen una imagen o palabra clave dibujada o impresa en su línea asociada.
4. Los temas de menor importancia se representan como "ramas" de la bifurcación oportuna.
5. Las bifurcaciones forman una estructura de nodos conectados.

Las estrategias visuales brindan a los estudiantes un sistema de apoyo que ayuda a reducir las barreras del idioma, desarrollar el vocabulario y proporcionar conexiones clave para retener información nueva



A través del uso de mapas conceptuales, se puede beneficiar a todos los alumnos de la clase, en una actividad inclusiva donde todos, disléxicos y no disléxicos, pueden participar sin sentirse excluidos.

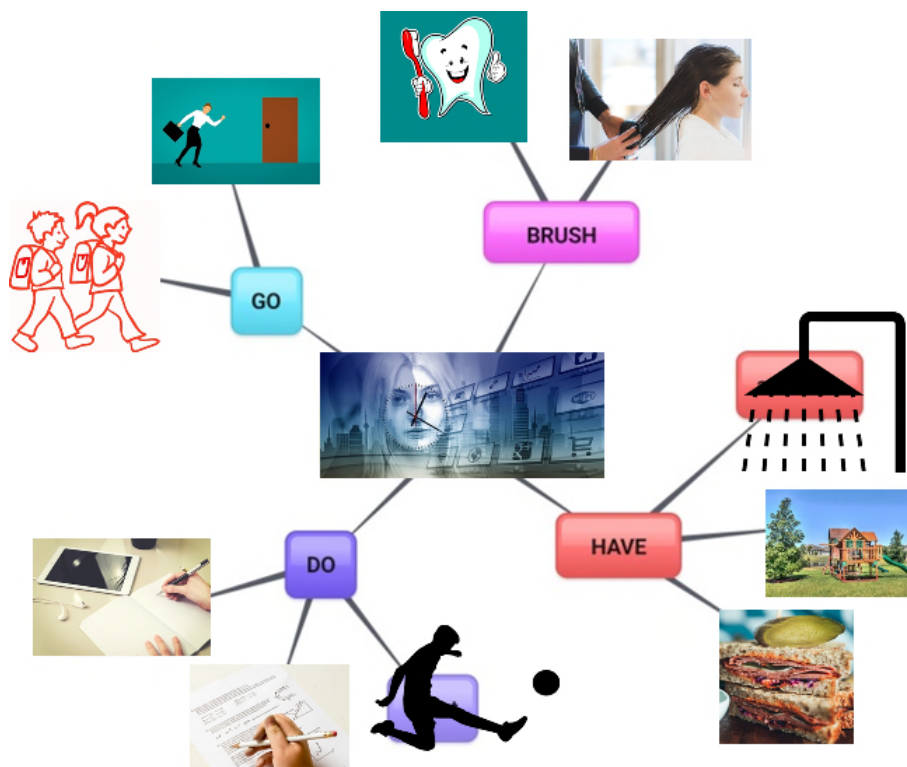


Imagen 2: mapa mental "daily routines"

Se puede diseñar un mapa mental para:

1. Presentar cada una de las palabras de forma separada.
2. Practicarlas.
3. Producirlas para comprobar si el alumno ha entendido el significado de las palabras.

Para la presentación y práctica del vocabulario, se puede colocar una de las palabras en el centro del mapa y añadir información en las ramas que ayude a entender el significado. Siempre es aconsejable personalizar los mapas mentales con información sobre los

alumnos y sobre su contexto para ayudarles a retener las ideas.

En un ejemplo de un mapa conceptual para desarrollar el vocabulario sobre *daily routines*, podríamos asociar las

Siempre es aconsejable personalizar los mapas mentales con información sobre los alumnos y sobre su contexto para ayudarles a retener las ideas.



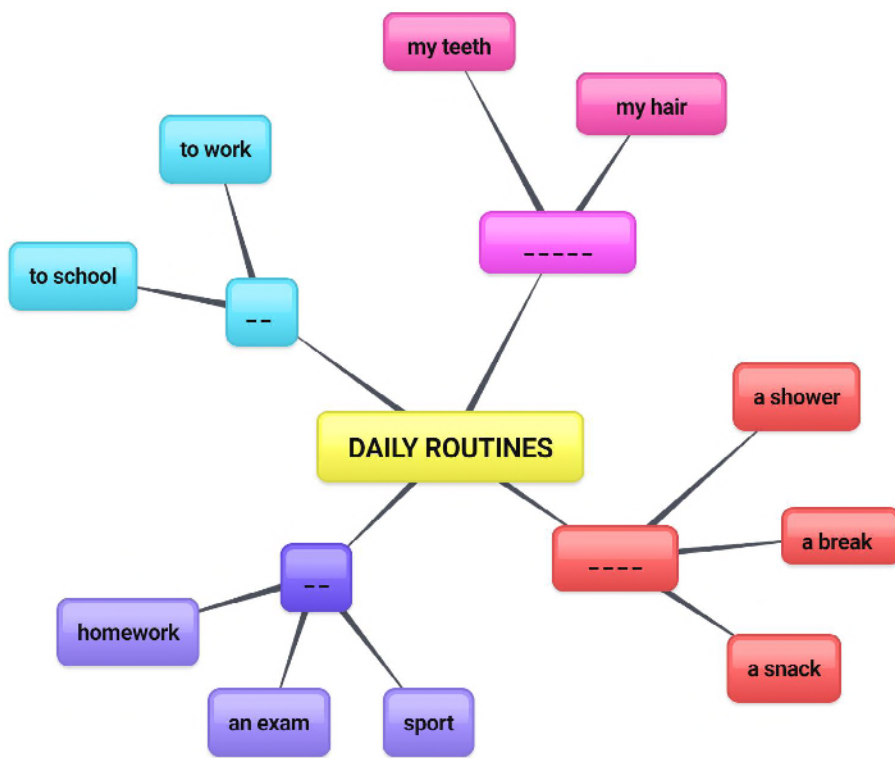


Imagen 3: mapa mental "daily routines". Elaborado con Imágenes de Pixabay

rutinas con los verbos como se muestra en la Imagen 1 y 2: mapa mental "daily routines" (creado en <https://bubbl.us/>).

Estos mapas son muy sencillos de generar a través de internet. Se pueden crear en el aula y con ayuda de los alumnos y la pizarra digital. Son fácilmente descargables al ordenador del aula.

Una vez conocidas y practicadas las distintas palabras, se pueden ocultar en el mapa conceptual y pedir a los alumnos que sean ellos los que produzcan el vocabulario para completar

el mapa (ver imagen 3 y 4: mapa mental "daily routines")

En el caso de alumnos que todavía no son capaces de leer, se pueden usar sólo imágenes en los mapas mentales. Un ejemplo sobre *daily routines* creado en www.canva.com:



La creación de mapas mentales la puede realizar el docente con los recursos digitales que se ofrecen en esta sección, pero también los pueden realizar los alumnos bajo las instrucciones del docente, en pequeños grupos, y haciendo así a los alumnos protagonistas de su aprendizaje. En general, aprender de memoria aporta poco o nada a la “corrección” de conceptos erróneos o a la construcción de estructuras de conocimiento competencial, en cambio la creación y uso de mapas mentales por parte de los alumnos pueden mejorar el conocimiento y la aplicación de los temas tratados en el aula.

“CmapTools” es un software gratuito, desarrollado por el “Institute for Human and Machine Cognition” (IHMC), de la Universidad de West Florida (Estados Unidos), y diseñado con el objetivo de apoyar la construcción de modelos de conocimiento representados en forma de “Mapas Conceptuales”. Sin embargo, también pueden elaborarse con él “Telarañas”, “Mapas de Ideas” y “Diagramas Causa-Efecto”, todos dentro de un entorno de trabajo intuitivo, amigable y fácil de utilizar. Consejos de cómo hacer un mapa conceptual:

1. Lea un texto e identifique en él las palabras que expresen las ideas principales o las palabras clave. No se trata de incluir mucha información en el mapa, sino que ésta sea la más relevante o importante que contenga el texto.

2. Cuando haya terminado, subraye las palabras que identificó; asegúrese de que, en realidad, se trata de lo más importante y de que nada falte ni sobre. Recuerde que, por lo general, estas palabras son nombres o sustantivos comunes, términos científicos o técnicos.
3. Identifique el tema o asunto general y escríbalo en la parte superior del mapa conceptual, encerrado en un óvalo o rectángulo.
4. Identifique las ideas que constituyen los subtemas ¿qué dice el texto del tema o asunto principal? Escríbalos en el segundo nivel, también encerrados en óvalos.
5. Trace las conexiones correspondientes entre el tema principal y los subtemas.
6. Seleccione y escriba el descriptor de cada una de las conexiones que acaba de trazar.
7. En el tercer nivel coloque los aspectos específicos de cada idea o subtema, encerrados en óvalos.
8. Trace las conexiones entre los subtemas y sus aspectos.
9. Escriba los descriptores correspondientes a este tercer nivel.
10. Considere si se requieren flechas y, en caso afirmativo, trace las cabezas de flecha en los conectores correspondientes.

Otros recursos digitales para la creación de mapas mentales:

<https://bubbl.us/>

<http://www.thinkbuzan.com/hu/>

<http://www.mindmeister.com/>

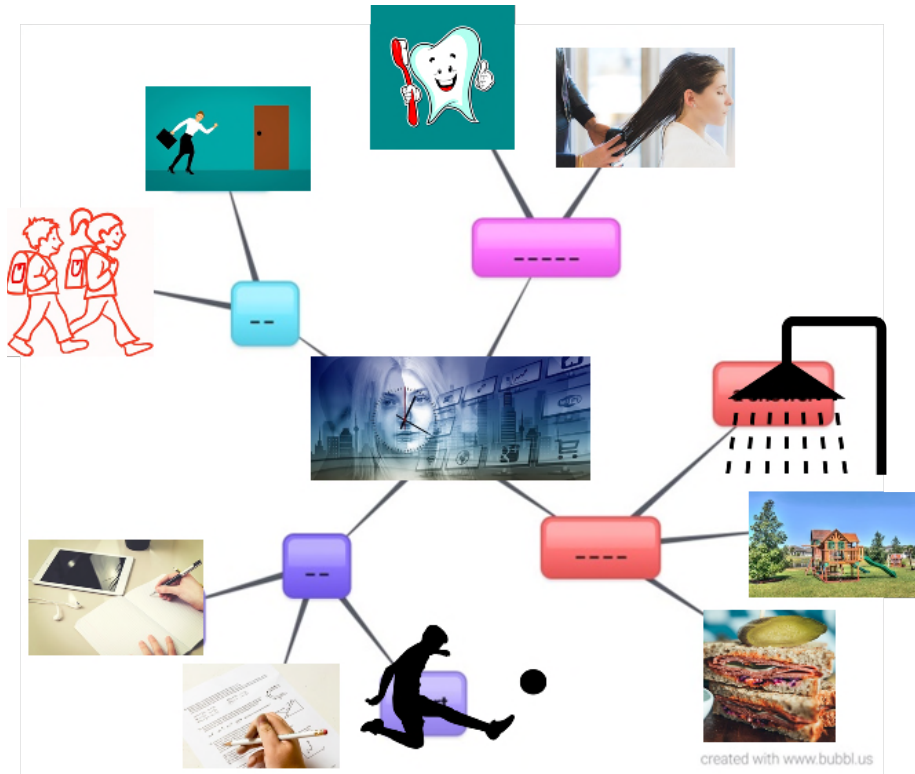


Imagen 4: mapa mental "daily routines". Elaborado con Imágenes de Pixabay

<http://eduapps.org/>
<https://imindmap.com/>
<https://coggle.it/>

Video sobre cómo crear mapas mentales: <https://youtu.be/æLWVoXN7K1g>

ARCHIVOS DE AUDIO.

Otra forma de ayudar a los alumnos disléxicos en la adquisición del vocabulario, es a través del audio. Para ello, se puede usar un grabador de voz digital con la palabra en lengua

extranjera junto a su traducción en la lengua madre. Los programas informáticos Texto-a-Voz (*Text-to-Speech*) que convierten un texto digital en archivo de audio, también pueden ser de gran ayuda para facilitar al alumnado disléxico la adquisición de nuevo vocabulario.

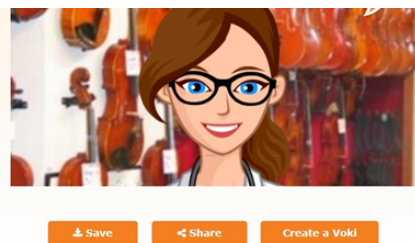
A través de www.robobraille.org se pueden crear archivos de audio con ejemplos de oraciones que incluyan las palabras que queremos enseñar y descargarlos en el ordenador del aula.

Robobraille es un recurso gratuito que

permite subir archivos de texto, direcciones de URL o escribir un texto directamente en la web. Una vez realizado este primer paso, tan sólo hay que seleccionar el formato de salida (MP3) e indicar un email para recibir el archivo. En este enlace podéis escuchar un ejemplo sobre Daily Routines: <https://goo.gl/6FSrm6>



Una de las herramientas más simples que incluye tanto la conversión de texto a voz como la grabación de audio directamente, es el sitio web <https://www.voki.com/>.



Voki es un recurso gratuito donde los docentes y estudiantes pueden crear personajes y grabar su voz. Pueden escuchar sus propios enunciados, lo que les permite detectar sus errores. Pueden volver a grabarse tantas veces como lo deseen y refinar su pronunciación. También pueden escribir el tex-

to y seleccionar la voz que lee el texto. En este enlace puedes ver un ejemplo <http://tinyurl.com/ycxr6lkh>.
<https://www.voki.com/>

C. CANCIONES Y VIDEOS.

La música puede ayudar a los alumnos disléxicos a adquirir, profundizar y reforzar conocimientos de vocabulario. En el área de inglés, la música ofrece al alumno la posibilidad de escuchar, expresar, y repetir el vocabulario de una unidad formativa. Concretamente, la canción favorece la motivación, la imagen del inglés como algo divertido y lúdico que permite el disfrute dentro del aula, relajando la tensión del aprendizaje ante lo desconocido. A través de la música, las palabras se interiorizan y su valor queda enriquecido al ir acompañado de una melodía.

Hoy día es muy sencillo encontrar en internet canciones y letras que se adapten a las necesidades de los alumnos y a la temática que se desarrolla en el aula. Podemos encontrar desde sencillas canciones y videos, hasta la elaboración de un Lipdub que involucra a todo el centro.

En la sección 3.2 *listening*, se presentan ejemplos de actividades.



Las reglas mnemotécnicas pueden ser muy útiles para los alumnos disléxicos debido a que pueden ayudar a sacarle partido a la capacidad asociativa de nuestro cerebro y establecer vínculos sencillos y duraderos entre un conjunto de datos. Sirven para que nuestro cerebro encuentre en nuestra memoria los términos que se nos resisten. La investigación existente en este campo concreto, resalta la importancia de la memoria en el aprendizaje de una lengua extranjera y señalan que los alumnos que utilizan recursos mnemotécnicos, mejoran su capacidad para retener lo aprendido (Pressley et al. 1979, Tang 1991, Carrel 1992)

Jiménez (1994), lista los distintos tipos de técnicas mnemotécnicas para la enseñanza y el aprendizaje del vocabulario del inglés y ofrece varios ejemplos que mostramos a continuación:

- **Sistema de asociación número/rima.** Para memorizar nuevas palabras como por ejemplo *tool*, *bee*, *fun*, *door*, *tie*, se pueden aprender enlazadas con número y rima: *one is fun*, *two is a tool*, *three is a bee*, *four is a door*, *five is a tie*. También se pueden insertar las palabras a memorizar en una frase significativa, usando el sistema número/rima.

Para aprender las palabras *man*, *it*, *leaf*, *ring*, se podría expresar de esta forma: *One, the man is eating a bun; two, it is a shoe; three, the leaf is in the tree; four, there is a ring on the door.*

- **Sistema de asociación alfabeto/rima.** En este caso, se usa el alfabeto para la rima: *A is a day*, *B is a bee*, *C is the sea*.
- **Sistema de asociación fonética:** palabras semejantes en la lengua materna cuya forma fonética nos recuerda otra en lengua inglesa. Por ejemplo, se pueden establecer asociaciones fonéticas entre *I'd rather* "go to *Navarra*."
- **Palabras asociadas.** Series de palabras que guardan alguna relación entre ellas. La palabra *father* puede sugerir al alumnos otras como *brother*, *sister*, *mother*, etc. La palabra *hot*, puede sugerir *meal*, *milk*, *summer*, etc.
- **Historias sencillas.** Con unas pocas palabras, no más de 6/8, se inventa una historia que relacione las palabras. Jiménez (1994) presenta el siguiente ejemplo para las palabras *shoe*, *toilet*, *princess*, *carrots*: *The princess of carrots lost her shoe in the toilet. This toilet was in the moon.* Las historias se leen y se repiten con la mayor exactitud posible. Se trata de historias donde aparece el vocabulario de forma relevante. Una metodología también recomendada por Schneider and Crombie (2003).
- **Sistema de lugares.** Imaginamos un lugar familiar y lo recorremos mental-



Foto de Pixabay

mente visualizando los objetos que hemos colocado en él. El orden es un requisito esencial para aprender o enseñar los días de la semana, meses del año, vocabulario de la casa, etc. Un ejemplo: *the hammer is in the kitchen, the screwdriver is in the living-room, the pliers are in the bathroom, etc.*

- **Agrupamiento espacial.** Distribuir las palabras en una hoja de manera que formen figuras geométricas, esquemas o gráficos, puede ayudar a que la memoria fije el vocabulario.
- **Uso de imágenes.** Usar imágenes reales o mentales puede ayudar a aquellos alumnos que poseen una memoria

verbal pobre.

- **Enumeración.** Presentar en una mesa diversos objetos durante unos minutos y permitir que el alumno los vea; éste podrá tocarlos, observarlos, pero no puede tomar notas escritas ni hacer comentarios. Seguidamente los objetos se retiran o se cubren y el alumno debe enumerarlos.
- **Análisis de palabras.** Analizar la palabra, primero de forma global y posteriormente, se desglosan sus grafemas, número de sílabas, etc. Una vez realizado esto, se examina su origen, connotaciones, significado positivo o negativo, etc.
- **Agrupamientos. Organizar** el voca-

bulario conforme a un orden de clasificación o categoría. Un ejemplo de agrupación es la clasificación de los oficios de acuerdo a varios criterios como por ejemplo, trabajos al aire libre, en el interior, en los que intervienen distintas partes del cuerpo, en los que se requiere una determinada habilidad, etc.

- **Cadenas de palabras.** Las palabras forman una cadena de manera que cada palabra se asocia con la anterior y a la vez con la siguiente. Por ejemplo, para memorizar la palabra *brick, roof, neighbourhood, umbrellas, violet*, se podrían encadenar de la siguiente manera: *Nowadays there are a lot of bricks. Bricks are on the roofs. Roofs are in my neighbourhood. In my neighbourhood there are a lot of umbrellas. The umbrellas are violet. Violet is not my favourite colour. In fact, I hate it.*

Independientemente de las técnicas que se usen en las sesiones lectivas dedicadas al vocabulario, dos objetivos importantes son, primero, asociar sonido y significado y, segundo, aprender a escribir la palabra.



E. JUEGOS DE MEMORIA.

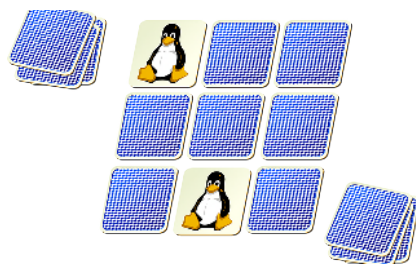


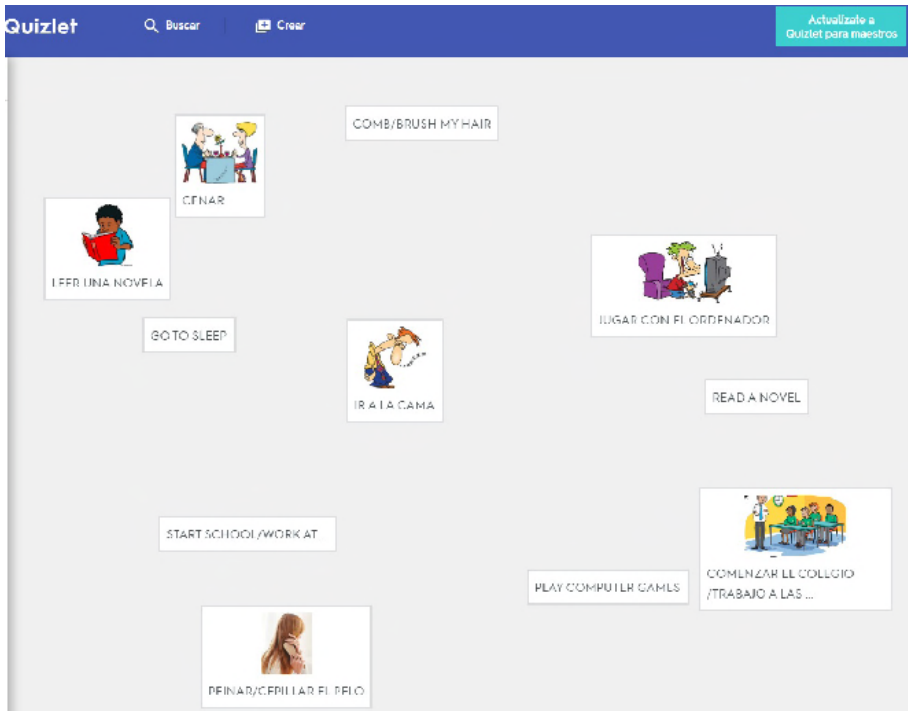
Foto de Pixabay

Los juegos de memoria se pueden preparar con tarjetas en las que aparece la palabra en lengua extranjera y tarjetas con la traducción en la lengua materna o pictogramas, para que los alumnos jueguen a memorizarlas y encontrar parejas.

Existe en internet una gran variedad de sitios web donde poder realizar juegos de memoria interactivos. Quizlet es uno de ellos (<http://quizlet.com>)

Otra herramienta interactiva y gratuita es *play & learn languages*, para aprender nuevas palabras con divertidas tarjetas. El vocabulario está organizado por temas y los alumnos pueden ver la imagen y escuchar el idioma de destino y la traducción al idioma materno.

Finalmente, para concluir esta sección de vocabulario, es importante destacar que, independientemente de las técnicas que se usen en las sesiones lectivas dedicadas al vocabulario, dos objetivos importantes son, primero, **asociar sonido y significado** y, segundo, **aprender a escribir la palabra.**



Para conseguir estos objetivos, los docentes desarrollarán el número de sesiones que estimen necesarias y que se adapten a su alumnado. Kormos y Smith (2012) sugieren para el primer objetivo (asociar sonido y significado), en el caso de alumnos principiantes, el siguiente ejemplo:

1. Preparar y colocar imágenes grandes de las palabras en la pared, así como imágenes más pequeñas que el profesor pueda mostrar a los estudiantes.
2. Pronunciar la palabra y mostrar la imagen al mismo tiempo.
3. Verificar si los alumnos pueden

pronunciar la palabra correctamente.

4. Pedir a los alumnos que dibujen las palabras y realicen un dictado de imágenes por parejas donde se turnan entre ellos.
5. Jugar a la “carrera de palabras” para que los alumnos puedan correr hacia las imágenes en la pared. También es recomendable el juego de imitar las palabras para que los alumnos las adivinen.
6. Terminar la sesión/es con una revisión de las palabras. Mostrar las imágenes y pedir a los alumnos que las pronuncien. Este repaso también se puede hacer por parejas.

En el segundo objetivo, aprender a escribir la palabra, es el momento en el que se introduce **la forma escrita** del vocabulario. Un ejemplo de los mismos autores mencionados anteriormente:

1. Preparar y colocar la forma escrita de las palabras en la pared, así como una copia más pequeña que se pueda sostener y mostrar a los estudiantes. Comenzar con la revisión de las palabras que se enseñaron en la sesión anterior.

2. Mostrar la forma escrita de la palabra y usar códigos de color para consonantes y vocales y resaltar sonidos potencialmente difíciles.

3. Pedir a los alumnos, primero, que formen las palabras con tarjetas de letras y, seguidamente, que tracen la palabra con los dedos en el aire o en sus mesas.

4. Preparar dibujos en el que se destaque la dificultad para deletrear la palabra.

5. Mostrar imágenes y pedir a los alumnos que asocien imágenes con palabras.

6. Repetir estos pasos con todas las palabras (5/6) y repasar.

7. Jugar. Organizar juegos como el de la “carrera de palabras” para que los alumnos corran hacia las “formas escritas” en la pared. Otro juego: entregar un sobre con cinco imágenes

a cada par de estudiantes para que se muestren las imágenes y formen palabras con cartas de letras. Los estudiantes cambian los roles para que ambos tengan la oportunidad de escribir las palabras con las cartas.

8. Revisar y hacer un registro de palabras: los alumnos forman las palabras con las cartas de letras, se comprueba la corrección y se copian las palabras en el cuaderno junto a un dibujo.

3.2 TÉCNICAS PARA EL DESARROLLO DE LAS 4 DESTREZAS PRINCIPALES: *LISTENING, SPEAKING, READING Y WRITING.*

En los siguientes apartados vamos a realizar diversas propuestas de actuación sobre la base de las denominadas destrezas lingüísticas.

Con la expresión destrezas lingüísticas se hace referencia a las formas en que se activa el uso de la lengua. Tradicionalmente la didáctica las ha clasificado atendiendo al modo de transmisión (orales y escritas) y al papel que desempeñan en la comunicación (productivas y receptivas). Así, las ha establecido en número de cuatro: expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora (para estas dos últimas se usan a veces también los términos de comprensión oral y escrita). Más recientemente, en congruencia con los estudios del análisis del discurso

y de la lingüística del texto, se tiende a considerar como una destreza distinta la de la interacción oral, puesto que en la conversación se activan simultáneamente y de forma indisoluble la expresión y la audición, como veremos en sus correspondientes apartados dentro de esta guía.

No obstante, con unas breves pinceladas vamos a definir sobre qué conceptos de destrezas hemos trabajado con la ayuda de la conceptualización usada por el Centro Virtual Cervantes (CVC), que a su vez se basa en el Marco común europeo de referencia para las lenguas (2001) del Consejo de Europa.

La **comprensión auditiva** es una de las destrezas lingüísticas, la que se refiere a la interpretación del discurso oral. En ella intervienen, además del componente estrictamente lingüístico, factores cognitivos, perceptivos, de actitud y sociológicos. Es una capacidad comunicativa que abarca el proceso completo de interpretación del discurso, desde la mera descodificación y comprensión lingüística de la cadena fónica (fonemas, sílabas, palabras, etc.) hasta la interpretación y la valoración personal; de modo que, a pesar de su carácter receptivo, requiere una participación activa del oyente. La imagen mental que tiene el hablante en el momento de transmitir una determinada información y la que se va formando el oyente, a medida que va procesando el mensaje pueden parecerse bastante, pero difícilmente llegan a coincidir plenamente.

La comprensión auditiva está correlacionada con la comprensión lectora; sin embargo, se trata de dos destrezas tan distintas como distintas son la lengua oral y la lengua escrita. La **expresión oral** está relacionada con la producción del discurso oral. Es una capacidad comunicativa que abarca no sólo un dominio de la pronunciación, del léxico y la gramática de la lengua meta, sino también unos conocimientos socioculturales y pragmáticos. Consta de una serie de microdestrezas, tales como saber aportar información y opiniones, mostrar acuerdo o desacuerdo, resolver fallos conversacionales o saber en qué circunstancias es pertinente hablar y en cuáles no. La comprensión lectora es una de las denominadas destrezas lingüísticas, la que se refiere a la interpretación del discurso escrito

En ella intervienen, además del componente estrictamente lingüístico, factores cognitivos, perceptivos, de actitud y sociológicos. En consecuencia, se entiende como una capacidad comunicativa que rebasa el plano estrictamente lingüístico y abarca el proceso completo de interpretación del texto, desde la mera descodificación y comprensión lingüística hasta la interpretación y la valoración personal.

En la lectura el lector no sólo extrae información, opinión, deleite, etc. del texto, sino que, para su interpretación, también aporta su propia actitud, experiencia, conocimientos

previos, etc. Es, ciertamente, una destreza tan activa como la expresión escrita. Por último, la **expresión escrita** se refiere a la producción del lenguaje escrito. La expresión escrita se sirve primordialmente del lenguaje verbal, pero contiene también elementos no verbales, tales como mapas, gráficos, fórmulas matemáticas, etc.

Fuente: <https://goo.gl/8i66Um>

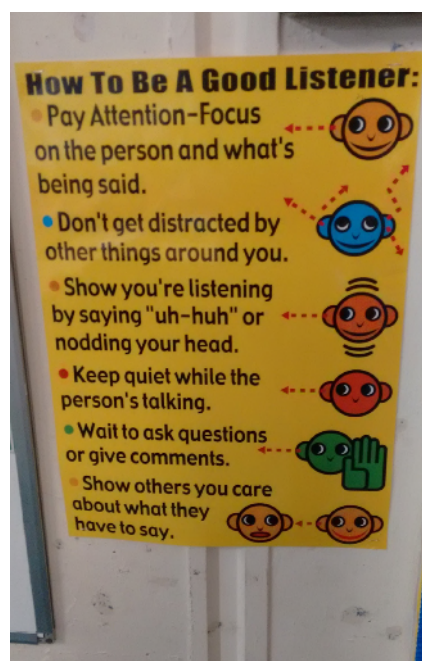
3.2.1 Técnicas para desarrollar la destreza: listening.

Dediquemos unos momentos a retomar algunas características de los alumnos disléxicos que guardan relación directa con las tareas propias de las actividades de *Listening*. En su caso más paradigmático para nuestra guía, la dislexia generará un mal procesamiento de la señal auditiva.

Es decir, una mala escucha. Sucede debido a diversas causas. A tener en cuenta, podemos citar algunas, las más comunes. La mayor parte de las personas con dislexia muestran problemas con la memoria verbal a corto plazo y experimentan dificultades significativas en el procesamiento aural, si bien, no sucede así en todos nuestro alumnado, es bueno mencionarlo. Aunque debemos estar atentos a niños que siempre piden que les repitamos las instrucciones de las tareas y que parecen no ser capaces de retener una lista corta de dichas instrucciones. Además, intervienen desajustes en la memoria verbal secuencial, de modo que apare-

cen errores al recordar los horarios de clase, los días o los meses, simplemente.

Más obvio parece la imposibilidad de deletrear correctamente ante la dificultad de secuenciar las letras de la palabra. Elicitar una secuencia de fonemas y unirlos para formar palabras es una tarea a menudo inabarcable para ellos.



Enseñamos a nuestros alumnos a ser "buenos oyentes". Whitchurch Primary School, Cardiff, Wales - UK. <http://www.whitchurchprm.co.uk>

En el caso específico de la dislexia, en el aprendizaje de una lengua extranjera, los problemas que nos encontraremos nos hacen recordar dos cosas; la primera es que el alumnado disléxico cuenta con una inteligencia suficiente, e incluso en algunos casos hasta mayor

al promedio; la segunda es recordar que es un problema que no se presenta hasta el aprendizaje de la lectoescritura y presumiblemente no tendría problema durante el proceso de formación del lenguaje oral por lo que hay especialistas que recomiendan la inmersión de personas disléxicas en edades tempranas, tomando en cuenta el pensamiento visual que predomina en los disléxicos y analizando lo siguiente. La práctica muestra evidencias de que realmente no es del todo así.

El llegar a ser mínimamente competente para cualquier niño, requiere un esfuerzo cognoscitivo suplementario por parte de este. El niño monolingüe comienza el proceso de adquisición seleccionando segmentos, de entre todos los sonidos que oye, que corresponden a distintas palabras. Al descifrar el código que es el lenguaje, el niño consigue relacionar series de sonidos con los conceptos correspondientes, por ejemplo, la palabra “Taza” es una tarea que obliga al niño a discriminar entre los distintos sonidos de las palabras (discriminación auditiva) y luego a tener la capacidad cognoscitiva de relacionar palabras y conceptos.

¿Qué pasa a nivel de lenguaje oral? A nivel del lenguaje oral se podría decir que esta relación de sonidos con conceptos en los disléxicos es en cierta forma, más fácil debido al ya mencionado pensamiento visual y se puede realizar simultáneamente en los dos idiomas; si este proceso es llevado de una manera correcta podría ayudar a alcanzar la se-

paración de los códigos lingüísticos ya que se piensan los conceptos en ambos idiomas y también a superar de manera más fácil las dificultades que se presentan al llegar a la parte escrita de ambos idiomas. La realidad no resulta así de sencilla.

El principal problema que los disléxicos pueden encontrar con una segunda lengua, cuando es simultáneo, es el mismo que el que encuentran en su lengua materna con la lectura, la escritura y la ortografía y también la confusión de los fonemas de los idiomas en *el momento de pronunciarlos* o de volverlos gráficas, escribirlos. Por ejemplo, podrían escribir en español (su L1) “las manzanas *the* la cesta” debido a su semejanza fonética con el *de* en español o en inglés (su L2) “*Sips give milk*” cuando en inglés se escribe *sheeps* aunque se pronuncia [ʃɪps], este problema se tiene incluso sin el aprendizaje de un segundo idioma y se puede trabajar en ambos para superar las dificultades que se presentan a nivel de lenguaje oral y escrito.

Vamos a seguir las indicaciones de Michael Lewis y Jimmie Hill, que en su libro “*Practical techniques for Language Teaching*” (LTP Teacher Training, 1992) nos ayudarán a tener una perspectiva más acorde con los objetivos de esta Guía. Así mismo, los ejemplos gráficos y gran parte del desarrollo teórico-práctico se deriva de los trabajos realizados por Judit Kormos y Joanna Nijakowska en el ámbito de los proyectos Erasmus+ DysTEFL (2013) y DysTEFL2 (2016).

Sus consejos para abordar esta destreza son muy claros y tremendamente útiles, no sólo para nuestros alumnos, sino para el alumnado en general, lo cual enriquece sumamente esta Guía. De igual modo, nos muestran enfoques muy interesantes cuando abordan las restantes destrezas, pero centrémonos en la escucha, el *Listening*.

Para autores como Lewis y Hill (1992), esta destreza debe entenderse como subdividida en varias subdestrezas o habilidades:

- La habilidad de seguir la intención general de lo que se dice.
- La habilidad de comprender detalles específicos.
- La habilidad de comprobar cierto fragmento de conocimiento previo cuando aparece en el seno del discurso escuchado.
- La habilidad de comprender la intención del interlocutor (¿Por qué dice lo que dice?).
- La habilidad de comprender la actitud del interlocutor (¿Cómo se siente?).

Las habilidades de escucha de nuestros alumnos se verían extremadamente potenciadas si enseñamos por medio de estas subdestrezas en lugar de usando la mera escucha para la comprensión global.



Peer interviewing (different ages). Ayuda visual y tabla con indicaciones. CEIP Vistabella, Murcia, España.

En un segundo paso hacia una correcta praxis, debemos hacer mención a la necesidad de “dirigir” o “tutorizar” previamente la actividad de *Listening*, de manera particularmente acertada si se trata de una locución grabada como podríamos usar en el aula.

Resulta especialmente útil ya que utilizamos un mensaje pregrabado, artificial, recreado, alejado de la comunicación fuera del aula. En esta comunicación natural fuera del contexto escolar, el alumno dispondría de pistas anticipatorias sobre lo que va a escuchar (*pre-listening*), y por ello, la posibilidad de la anticipación: el contexto, lo que se dijo con anterioridad, el conocimiento previo de los participantes en la conversación, si están ausentes, merman la capacidad de éxito en la comprensión de los mensajes.

Por tanto, siempre preparación y an-

Una escucha superior a dos, tres minutos, hará divagar a su atención en el mejor de los casos. Si nos ponemos en el lugar de nuestro alumnado disléxico, no demos más de 20-30 segundos. A partir de ahí puede ser, todo lo demás dado a escuchar, contraproducente. Otro consejo que esperamos ayude tanto a docentes como a alumnos.



ticipación generarán confianza en el aprendizaje a nuestro alumnado. Las cantidades de ambas variarán en función de las características de los alumnos, obviamente, pero deberían incluir en todo momento estos dos elementos: En primera instancia, alguna clase de introducción general temática (básicamente, de qué va lo que vamos a oír). A su vez, como segundo elemento, debemos ofrecer cierta clase de guía sobre la estructura de aquello que van a escuchar. De este modo, trataremos de dividir la sesión en fases *PRE*, *WHILE* and *POST Listening* (preauditiva, auditiva y postauditiva). Podemos ayudarnos de unas cuantas preguntas previas relacionadas con el contenido de la audición, siguiendo las mismas el mismo orden que el de aparición en el texto de los contenidos referidos a dichas cuestiones. Ello constituye un eje estructurador del pasaje al que se van a

enfrentar. Otra opción acertada puede ser sacar a colación palabras relativas al tema que constituirá el grueso del discurso mediante alguna actividad de vocabulario. Y no sólo vocabulario temático, también listas o ejemplos de conectores o dispositivos retóricos del discurso que ayuden a su comprensión. Está claro que las actividades de *Listening* no pueden ser capciosas, inclinadas a la comprobación de la idoneidad de las respuestas, complicadas, enmarañadas... Diseñadas para “cazar” al alumno, no, nunca. El *Listening* será siempre más efectivo en tanto que su interés y sus expectativas de carácter lingüístico hayan podido surgir adecuadamente en pasos previos.

Nos hemos referido con anterioridad a la circunstancia de encontrar habitualmente en el aula actividades de *Listening* basadas en discursos “enlatados” o grabados. No son generalmente malos recursos, pero todos sabemos que su escucha es difícil. Entran a colación aspectos técnicos de la reproducción de muestras de sonido, y en especial, la falta de apoyo gestual o visual. Dicho lo cual, debemos ahora ahondar sobre los criterios que definan la duración de la escucha. En función de lo establecido, el docente debe tanto preparar previamente la actividad, como asignarle un tiempo corto de escucha a la misma.

Seamos realistas, una escucha superior a dos, tres minutos, hará divagar a su atención en el mejor de los casos. Si nos ponemos en el lugar de nuestro alumnado disléxico, no demos más de

20-30 segundos. A partir de ahí puede ser, todo lo demás dado a escuchar, contraproducente. Otro consejo que esperamos ayude tanto a docentes como a alumnos.

Hablando de consejos, el siguiente proclamará la intención de todo docente de hacer que nuestros alumnos tenga acceso desde la etapa más inicial a muestras reales de lengua hablada, breves, eso sí. Fácil de comprender si tomamos como ejemplo la manera en que aprendimos nuestra lengua materna, mediante la exposición natural. Nadie habla, conversa, usando la misma estructura o par de frases una y otra vez, la comunicación se agota *per se*. Dichas locuciones naturales deben estar precedidas por dejar claro a los alumnos que no necesitan entender todo, que habrá cierta cantidad de información que pierdan o simplemente no entiendan. En gran parte, nuestro trabajo se compone de hacerles ver que progresan mejor cuando son capaces de extraer una pequeña, pero valiosa información, del seno de una muestra compleja de habla natural. Pongamos como ejemplo, elegir si subir o bajar una escalera para encontrar a cierto personaje de la grabación. Simple y efectivo. Aumentará su confianza.

La dificultad para mantenerse atentos a cierta información oral les suele hacer imposible seguir o concentrarse en una clase verbalmente dirigida, donde no haya más medio que el oral, por lo que se ausentan o desconectan de la tarea o directamente, de la clase. Añadamos a ello el entorno escolar donde

el ruido de fondo pueda ser demasiado elevado. La receta perfecta para evadirse ya que no podrán seguir las instrucciones del docente, no digamos ya una tarea puramente de *Listening*, por mucho que intenten seguir dibujando, tomando notas o apuntando datos lo más rápido que puedan. En general, tomar apuntes, anotar, tampoco es una tarea al alcance de ellos, fomentando su fracaso en la consecución de la actividad. A nivel de rasgos mínimos, suelen tener problemas con la mera discriminación de sonidos (*Seventy-Seventeen*), pero peor aún es la frustración que encuentran cuando experimentan la dificultad a la hora de conectar nombres a sitios o personas a la manera que muchas actividades que solemos proponer. Hacerles pensar en la palabra o palabras correctas les puede superar, y se observa con frecuencia errores por alteraciones del orden dentro de la misma palabra: “*Sundenly*” o “*Shuspicious*”.

No obstante, y ya que sacamos a colación la noción de confianza, conviene destacar en consonancia con los descubrimientos de Nijakowska (2013, 2016) que son las estrategias más simples son las que pueden hacer que el aprendizaje sea más accesible para todo tipo de alumnado. Pongamos aquí algunas a la manera de decálogo:

1. Simplifica las instrucciones:

Lee la instrucción siguiente. ¿Cómo puede simplificarse? “Este ejemplo muestra cómo puedes encontrar co-

rrectamente las conjunciones. Cuando el nombre de un animal, localízalo en la lista que se encuentra debajo de la frase (pueden ser dibujos simplemente o la palabra escrita según el nivel de aprendizaje de la actividad). Luego rodea el número correspondiente a tu respuesta en la columna de respuestas"... La versión simplificada de todo ello sería: "Escucha, lee cada frase y rodea todos los animales". Sencillo.

2. Introduce una pequeña cantidad de trabajo cada vez:

- Pide a estos alumnos que completen sólo la tarea de los puntos impares del ejercicio (por ejemplo, les pongo una estrella a esos puntos impares).
- Facilita las respuestas a algunas cuestiones y pide a los alumnos que respondan sólo al resto.
- Divide el trabajo de las hojas fotocopiables (visuales, gráficos, etc., no especialmente frases o palabras) en varias secciones para posibilitar a nuestros alumnos que realicen sólo ciertas secciones (Divide las partes con líneas de colores y por ejemplo escribe "Stop" o "Go" según sea o no indicada para su realización).

3. Reduce la información oral o actividades fotocopiables (impresas), previamente confeccionadas.

Diferentes tareas para diferentes alumnos, reduciendo material impreso.

4. Asigna sustituciones o ajustes, por ejemplo, haciendo a todos trabajar la misma tarea, pero con materiales diferentes:

- Pide escuchar (leer) a toda la clase un texto y resumirlo oralmente.
- Ajústalo dando a escuchar una versión abreviada a los que encuentren mayor dificultad y una más larga a los que quedan trabajar con ella. Luego pueden intercambiarlas y ver hasta dónde son capaces de llevar la actividad. Lo mismo que se desarrolla oralmente, se puede convertir en lectura. Hasta el momento, no hemos hecho alusión a ello, pero tanto las actividades de lectura como de escucha, por su naturaleza receptiva pueden transformarse unas en otras. Como docentes, podemos generar una misma actividad de lectura tomando como base la de escucha (oral) y viceversa. Basta cambiar el medio que vehicula la misma para pasar una actividad de lectura a otra donde el trabajo sea la oralidad. Incluso, muy a menudo, coexisten rasgos de ambas en el planteamiento de muchas de nuestras tareas, siendo necesario abordarlas como un todo. Veremos adelante algunos ejemplos.

5. Proporciona dosis de práctica adicionales y oportunidades para la revisión de las tareas. Aquí, por ejemplo, pidiendo a todos que trabajen diferentes tareas, pero bien con los mismos o distintos materiales:



CEIP Vistabella, Murcia, España. <https://vistabellacolegio.wixsite.com/colegiovistabella>

- Da a los alumnos diferentes partes de una tarea mayor.
 - Dispón una tarea con un componente común al que todos deban llegar, y proporciona trabajo adicional para que aquellos más capaces lo continúen mientras los demás siguen en el planteamiento común.
6. Usa tiempos estimados de trabajo flexibles, da tiempos diferentes según el alumno, principalmente, y la tarea en sí misma
 7. Cambia bastante el tipo de respuesta que deban dar a las tareas. Desde afirmaciones, palabra respuesta, orden numeral, frase corta...
 8. En las etapas finales, intenta usar

procedimientos de trabajo totalmente explicitados y en especial los del ámbito multisensorial (volveremos sobre este enfoque más adelante), enseña y ayuda a desarrollar dirigiéndote hacia la conciencia fonológica, asegurándote que tus alumnos con dislexia:

- Puedan identificar oralmente unidades fonológicas de diferentes tamaños (palabras, sílabas, raíces, terminaciones y finalmente, sonidos/fonemas).
- Aprendan a desglosar oralmente, partir, segmentar y poner estas unidades a formar palabras. Estas habilidades forman la base del éxito a la hora de mapear los sonidos en las letras apropiadas, construyendo su confianza para deletrear.



Actividad: *Smash the figure (Every time you hear it!)*. Școala Nr. 4 "Elena Donici Cantacuzino", Pucioasa, Dâmbovița, Rumanía. <http://www.scoala4pucioasa.ro/>

9. Sitúa a los alumnos con estas dificultades de modo que sus pupitres estén cercanos a la fuente aural, delante de la clase, junto al sistema de audio o pizarra digital interactiva. A la vez, elimina toda fuente innecesaria de ruido de fondo siempre que sea posible. no sólo el ruido exterior con buen aislamiento, sino el audio o música sobre tu voz.

10. Y habla siempre a una velocidad pausada, esto es muy importante.

3. 2. 1.1. Ejemplos de actividades de *Listening*.

Desarrollo inicial del trabajo sobre la conciencia fonológica:

En primera instancia, durante el

tiempo que sea necesario e incluso repasando de vez en cuando estas actividades enfocadas a la conciencia fonológica marcarán el posterior trabajo mediante otros tipos de actividad de creciente y gradual dificultad.

Correspondencia de fonemas:

- *Which words sound a like? man, sat, sip (Correct response: sat, sip)*

Aislamiento de fonemas – *Initial (first) sound:*

- *What's the first sound in "sat?" (Correct response: /s/)*

Aislamiento de fonemas – *Final (last) sound:*

- *What's the last sound in "sat?" (Correct response: /t/)*

Aislamiento de fonemas – *Medial (middle) sound*:

- *What's the middle sound in "sat?"*
(Correct response: /a/)

Recombinación de fonemas:

- *What word do these sounds make? /h/ – /o/ – /t/* (Correct response: hot)

Segmentación de fonemas:

- *What sounds do you hear in "hot?"*
(Correct response: /h/ – /o/ – /t/)

Manipulación de fonemas – *Initial (first) sound*:

- *Say "mat" without the /m/ sound.*
(Correct response: at)

Manipulación de fonemas – *Final (last) sound*:

- *Say "mat" without the /t/ sound.* (Correct response: ma)

Manipulación de fonemas – *Substitution*:

- *Say "pig."* (Correct response: pig)

Now change the /p/ in "pig" to /f/.

(Correct response: fig)

(Fuente: <https://goo.gl/GpzwFJ>)

Aprendemos a hablar gracias a buenos ejercicios de *listening*. Debemos proporcionar a nuestro alumnado las técnicas que les ayuden a involucrarse en la tarea misma y debemos monitorizar este proceso. A partir de aquí, añadamos gradualmente pasos en función de sus características.

A continuación, repasaremos un listado de actividades con las que incremen-

tar gradualmente la complejidad de los aprendizajes, en función de los conocimientos que vayan adquiriendo nuestros alumnos. Con ellas, trataremos de variar la tipología, motivar con nuevas tareas, fomentar la inclusión, acomodación y diferenciación de nuestro alumnado.

Habrán casos en los que lo prescriptivo de la etapa POST sea permitir las respuestas no verbales de los alumnos (levantar la mano, es una opción) en el momento de la escucha de la muestra o clase específica que deben determinar. Pero no acaba ahí, siendo un poco imaginativos, podemos pedirles que produzcan:

- Imaginan que son un personaje o interlocutor, ¿dónde están?, ¿qué aspecto tienen?
- Formulan preguntas a algún personaje de la locución
- Que muestren los temas o puntos de acuerdo/desacuerdo con tal o cual personaje

Aprendemos a hablar gracias a buenos ejercicios de listening. Debemos proporcionar a nuestro alumnado las técnicas que les ayuden a involucrarse en la tarea misma y debemos monitorizar este proceso. A partir de aquí, añadamos gradualmente pasos en función de sus características.



TABLA 2: ACTIVIDADES PREVIAS, MIENTRAS Y FINALIZADA LA ESCUCHA

Actividades previas a la escucha (<i>pre-listening</i>)	Actividades mientras se escucha (<i>while listening</i>)	Actividades una vez finaliza la escucha (<i>post listening</i>)
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Talking about pictures</i> • <i>Talking about lists</i> • <i>Making lists</i> • <i>Reading a text</i> • <i>Reading through questions</i> • <i>Labelling</i> • <i>Completing part of a chart</i> • <i>Predicting/Speculating</i> • <i>Previewing language</i> • <i>Informal talk</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Marking items in pictures</i> • <i>Storyline picture set/Draw sketches</i> • <i>Matching pictures</i> • <i>Putting pictures in order</i> • <i>Picture drawing</i> • <i>Carrying out actions: physical response, gestures, movements...</i> • <i>Making models or any other Arts and Crafts activity</i> • <i>Following a route</i> • <i>Completing grids</i> • <i>Form/Charts completion</i> • <i>Labelling</i> • <i>Using lists</i> • <i>True/False activities</i> • <i>Multiple choice questions</i> • <i>Gap filling</i> • <i>Spotting mistakes</i> • <i>Listening for a specified word</i> • <i>Which order?</i> • <i>Draw/Write/Copy the idea/intention/word you hear</i> • <i>Same or different?</i> • <i>Odd one out</i> • <i>How many times did you hear it?</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Form/Charts completion</i> • <i>Extending lists</i> • <i>Matching with a reading text</i> • <i>Extending notes into oral/written responses</i> • <i>Summarizing</i> • <i>Using information for problem solving and decision making activities</i> • <i>Jigsaw activities</i> • <i>Identify relationships between speakers</i> • <i>Role-play/Simulation</i> • <i>Dictation/Or gapped text instead</i> • <i>Establishing the mood/attitude/behaviour of the speakers</i>

Extraído y modificado de Lewis & Hill (1992).

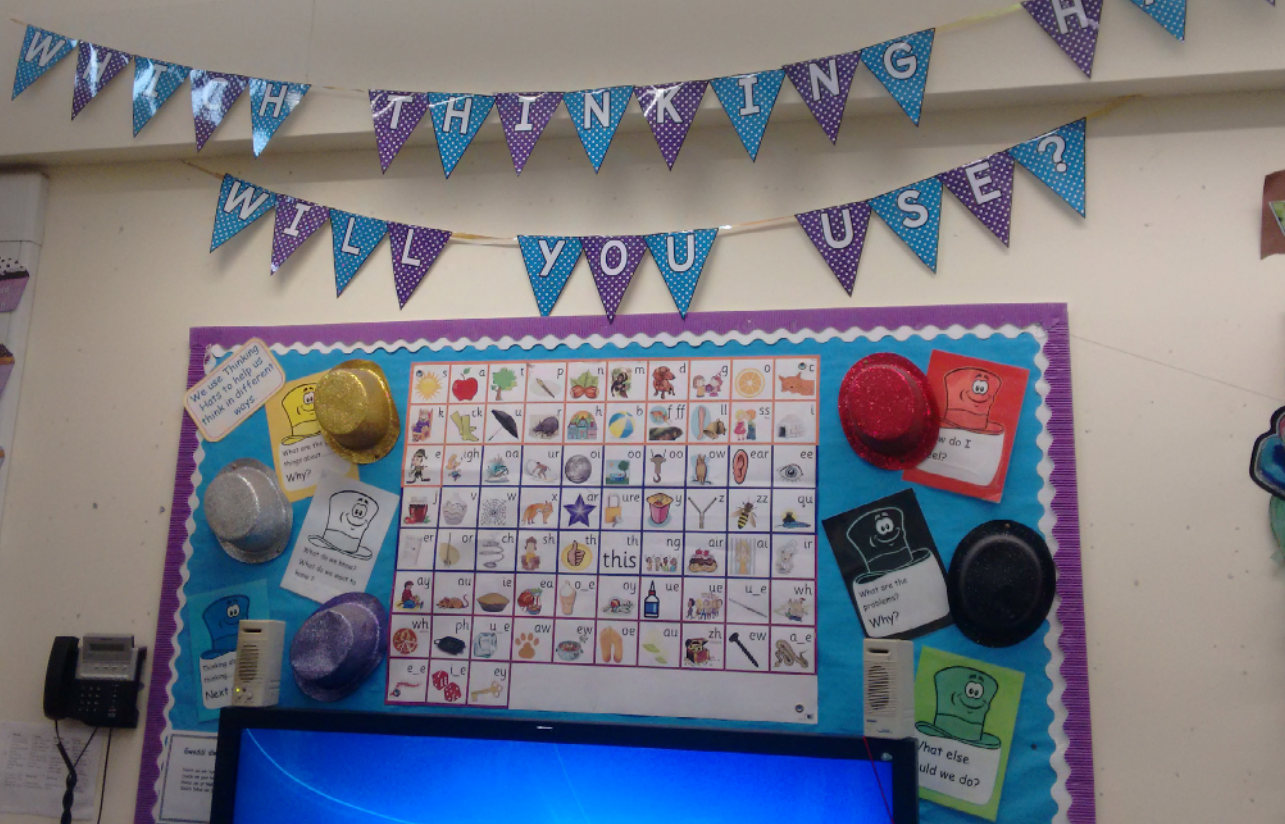
- Imaginan la continuación, finalización o inicio del diálogo

Procedimientos para (re)contar historias, cuentacuentos o cualquier *Listening*.

Para completar estos procedimientos, nos parece adecuado considerar el uso de lo que Rudolf Arnheim denominó

Visual Thinking (Pensamiento Visual).

En su libro Visual Thinking (1969), ya clásico en las escuelas de Arte y Diseño, habla de la existencia de otras formas de aprehender el mundo basadas en los sentidos, por ejemplo, en la vista. El lenguaje nos sirve para nombrar lo que ya ha sido escuchado, visto o pensado, pero abusar de él nos puede



Pensamiento Visual: Thinking Hats Whitchurch Primary School, Cardiff, Wales - UK.
<http://www.whitchurchprm.co.uk>

paralizar en la resolución de problemas mediante la creación intuitiva, objeto mental de uso muy recomendable para todos nuestros alumnos.

“All perceiving is also thinking, all reasoning is also intuition, all observation is also invention.”

TABLA 3: PROCEDIMIENTOS ORALES

Procedimientos orales para contar una historia, cuento, canción o *Listening* ya oídos o trabajados previamente

- Reconstruction*
- Reduction*
- Expansión*
- Replacement*
- Matching*
- Media transfer (i.e. news information into conversation)*
- Selection*
- Ranking*
- Comparison*
- Analyzing*

Finalmente, se ha dicho siempre que el aprendizaje es un proceso complejo, aquí vamos a dejar algunas pistas para trabajarlo por partes, por medio de subtareas, mediante la segmentación del objetivo global, yendo a tareas menos complejas, más sencillas, fácilmente abordables tanto por docentes como por alumnos y que permiten un avance más sólido para todas las destrezas, en el caso concreto de la receptiva oral, *Listening*, será más asequible para nuestro alumnado disléxico.



Challenging activities: Cooking biscuits. Whitchurch Primary School, Cardiff, Wales - UK. <http://www.whitchurchprm.co.uk>

TABLA 4: CONSEJOS PARA SUPERAR DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE.

A Selection of tips to develop our work and children's learning in the aim of helping them overcome their learning difficulties	
<ul style="list-style-type: none"> • Learning is more important than teaching. • Teach the students, not the plan or the book. • Involve the students in the learning process. • Don't tell the students what they can tell you. • Show your reactions to what your students say. • Students need practice, not you. • Don't emphasise difficulties. • Vary what you do, and how you do it. • Select materials, activities, aims, etc. • Students need to know how to learn. • Useful and fun is better than either alone. • We all learn best when we are relaxed. • Students can be silent but still involved. • Knowing the language is not enough. • Natural language has a place in all courses. • Most language skills can be divided into sub-skills. • Hear, speak, read, write is a good sequence. • Language learning is cyclical. • Language is used for different purposes in the classroom. • Don't be afraid of the students' mother tongue. • Motor skills need practice. 	<ul style="list-style-type: none"> • Use choral pronunciation. • Articulation is an important first step in practice. • Something which is not a real word sometimes helps. • Teach intonation by back-chaining. • Don't explain intonation, demonstrate. • Show stress, pitch and intonation visually. • Encourage students to see patterns. • Understanding involves example, explanation and practice. • Filling in a fill-in exercise is not enough. • Students need to practice form as well as use. • There is a place for oral and written practice. • Use "gimmicks" to combat popular mistakes. • Most language games are structure games. • Free situations are important. • Grammar can be fun and is a receptive skill, too. • Mistakes are a natural part of the learning process. • Give the students the chance to correct themselves. • Involve the class. • Isolate the problem. <div style="text-align: right; margin-top: 10px;">▶</div>

<ul style="list-style-type: none"> • Distinguish clearly between accuracy and fluency practice. • Interesting communicative tasks increase motivation. • You learn to speak by listening. • Arrange the seating to help. • Stand up when you're directing activity. • Look at the students. • Use your hands to encourage and direct students. • Use pauses to punctuate what you say. • Vary your voice. • Don't be afraid of silence or noise. • Use pair-group work to increase student talking time even if it seems chaos. • Be explicit. • Don't ask "Do you understand?" • Don't ask "Do you understand?" • Admit your ignorance. • Consult your colleagues. • Demonstrate, rather than explain, new activities. • Exploit real events. • Machinery will not solve all your problems. • Don't prepare too much or too rigid. • Preparation must be concrete. • Aids are only aids if they help. • Never ignore the practical difficulties. • A good lesson has a beginning, a middle and an end. • Listening to a tape is difficult. • Make sure that students can hear the difference between similar sounds. • Use a variety of "listen and respond" activities. • Don't distort when giving a model. 	<ul style="list-style-type: none"> • The students must use the correct language. • Correct promptly for accuracy, afterwards for fluency. • Don't overcorrect. Reformulation is better than correction. • Use class correction as a basic method of correcting work. • Explain difference of meaning, not meaning. • Words are often best taught in groups. • Words can link grammatically as well as thematically. • Too many new words make a test impossible. • Nothing is "interesting" if you can't do it. • Use pre- activities to focus students' attention. • Don't ask "What does...mean?"; use definition questions. • Students cannot use what they cannot say. • Not all comprehension questions check understanding. • Use comprehension and conversation questions together. • If you read a dialogue, distinguish between the two speakers. • Exploit opportunities for short spontaneous conversations. • Encourage contributions without interfering. • Problem solving is often an excellent basis for conversation. • And more, and more, and more...
--	---

Fuente: Lewis & Hill (1992).

Tratamiento en el caso de una CANCIÓN:

Una de las bases de cualquier enfoque comunicativo es la de presentar las actividades dentro de un contexto coherente, y no de forma inconexa como los ejercicios. Esta regla básica, según Cel-

ce-Murcia y Hilles (1988) la cumplen las canciones. De esta manera, la música desarrolla las distintas competencias comunicativas:

1. La competencia lingüística: en el nivel fonético-fonológico, se trabajaría



*Melodía conocida Star Wars suite ensayada para ponerle letra y cantar. CEIP Vistabella, Murcia, España.
<https://vistbellacolegio.wixsite.com/colegiovistabella>*

con los rasgos suprasegmentales; en el nivel gramatical se analizarían estructuras morfológicas y sintácticas; y en el nivel semántico, se puede aprender nuevo léxico.

2. La competencia discursiva: a través de las canciones los alumnos aprenden a desarrollar la coherencia y cohesión, elementos fundamentales para dotar de significado el texto o discurso producidos; de hecho, es más fácil trabajar con canciones debido a que son textos breves, cerrados y unidades completas del discurso.

3. La competencia estratégica: los estudiantes aprenden a desarrollar la

capacidad de subsanar cualquier error o problema de comunicación que se pueda producir entre la intención del emisor y el receptor.

4. La competencia sociolingüística: es necesario que los estudiantes conozcan distintos registros y variedades tanto de la lengua de origen como de la lengua término, para poder utilizar el estilo adecuado de acuerdo con cada situación y con cada interlocutor.

5. La competencia sociocultural: los alumnos, pueden comprender y conocer el contexto, la cultura del país de origen de la canción.

En conclusión, conforme al enfoque

comunicativo, las estructuras lingüísticas se comprenden mejor dentro de un texto que explicadas de forma aislada. Asimismo, la breve duración de las canciones populares, de tres o cuatro minutos, es ideal para su uso en clase y una última ventaja que presentan las canciones como recurso didáctico es que no tienen caducidad, es decir, hoy día seguimos oyendo canciones que fueron famosas en el pasado, ya que se han convertido en canciones “clásicas” para la docencia o para el gusto popular.

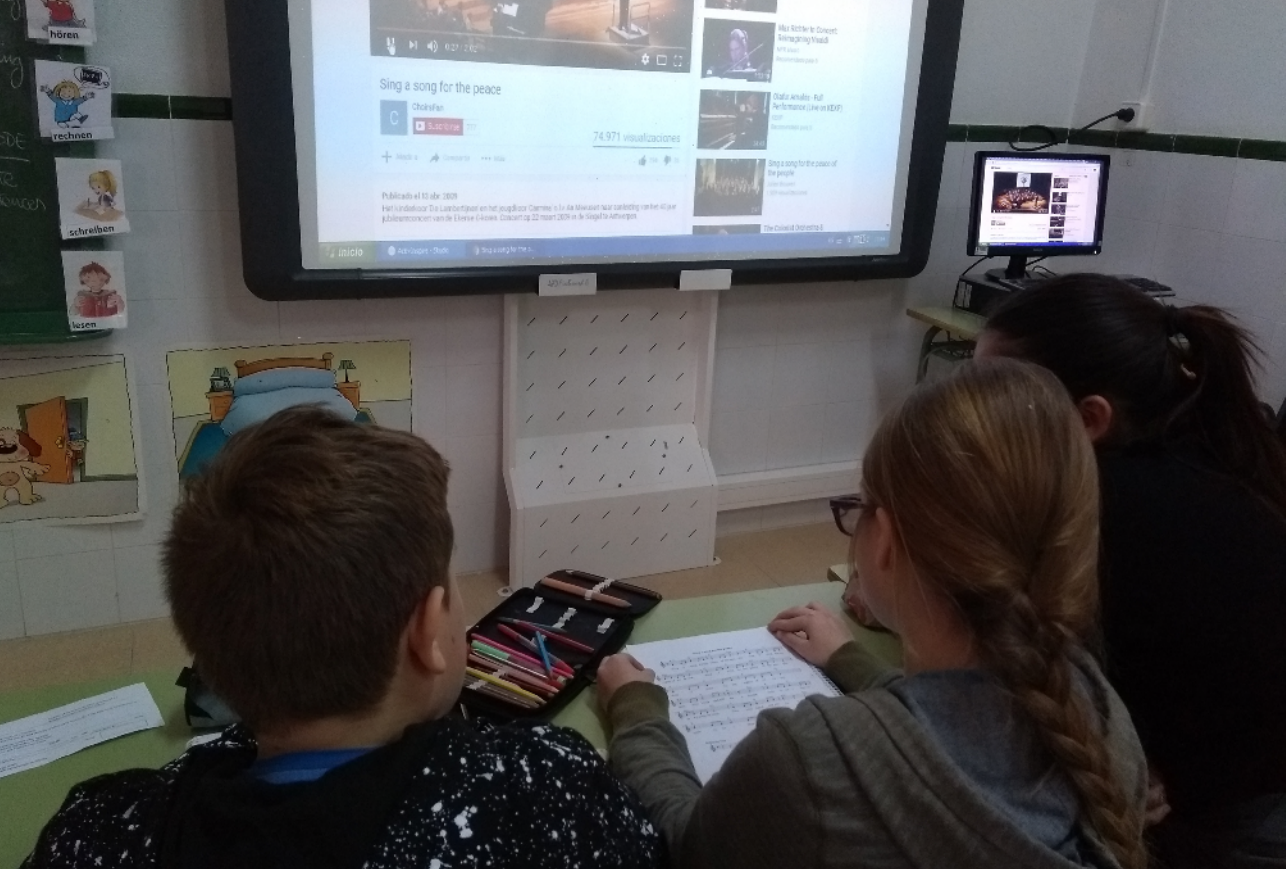
- Usar la melodía sencilla de una canción popular y aplicarle juegos de palabras o frases que estamos trabajando para crear una canción. Por ejemplo: Con la melodía de *Happy Birthday* los alumnos cantan usando varias frases o incluso grupos de palabras haciendo de algún modo coincidir la rima e incluso el ritmo, si es posible.
- Aplicar la letra más o menos conocida y trabajada de canciones y *riddles* que usamos a menudo en los centros escolares a una melodía o ritmo diferentes. Podemos usar percusión corporal, vasos de plástico, *Boomwhackers(c)* y los instrumentos de que disponga el centro.
- Recrear la canción de moda en este momento, con los mismos argumentos que anteriormente, aplicamos otra melodía o ritmo, modificamos su letra por las estructuras que trabajamos.
- Toda lista de vocabulario, con-

junto de frases, instrucciones o texto trabajado por mínimo que sea puede acabar convertido en una canción, con mejor o peor métrica, pero representable y constituirá un excelente ejercicio de mejora de la comprensión auditiva, a la vez que de la expresión oral (Ver Tabla 3: Procedimientos orales para contar una historia, cuento, canción o *Listening* ya oídos o trabajados previamente). Análogamente, cualquier historia, cuento o poema es susceptible de recibir un tratamiento similar al de la canción. Por regla general, les divierte y motiva alterar cualquier texto de forma creativa y lúdica.

Tratamiento de YOUTUBE como herramienta

Watkins y Wilkins (2011) proponen también una interesante lista de aplicaciones potenciales para Youtube, que van desde la explotación oral y auditiva (*listening* y *speaking*), pasando por la comprensión escrita y el uso del inglés escrito (*reading* y *writing*) y, por último el inglés en el mundo (“*World englishes*”), un aspecto que no está lo suficientemente explotado en nuestras aulas pero que, a día de hoy, siendo el inglés una lengua extendida por todo el mundo, conviene analizar. Dentro de las aplicaciones de Youtube para actividades de *listening* (y *speaking*) proponen lo siguiente:

- Doblaje de trailers de películas (“*Movie trailer voiceover*”): Seleccionan-



Voiceover/Singalong activity. CEIP Vistabella, Murcia, España.
<https://vistabellacolegio.wixsite.com/colegiovistabella>

do un trailer de una película en Youtube, los alumnos deben hacer las “transcripciones” de los mismos así como analizar las entonaciones para, posteriormente, ser ellos quienes graben el audio sobre el vídeo. Podríamos editarlo posteriormente y servirá como tarea intermedia o final de algún estadio de aprendizaje. No hacemos hincapié en que sigan el texto en su literalidad, sino en la medida que sus aprendizajes lo permitan. Incluso, podemos dejar que sean creativos y alteren, modifiquen o inventen los diálogos incluyendo las muestras de lengua que estamos trabajando en la unidad o proyecto.

- Representación de escenas de películas famosas (“*Famous movie scene*

reenactments”): Un proyecto muy creativo en el que los alumnos tendrían que visualizar escenas de películas y, posteriormente, representarlas, haciendo más o menos énfasis en aspectos como la entonación y el lenguaje corporal. Sin dejar de lado el aspecto lúdico que pueda acarrear, como siempre, que den rienda suelta a sus posibilidades e imaginación.

- Vlogging: Los alumnos deberían grabar sus propios vídeos hablando de temas propuestos en clase y subirlos a un canal de Youtube creado y administrado convenientemente por el centro.
- Análisis de conversación (“*Conversation analysis*”): Consistiría en analizar ciertas escenas propuestas por el profe-



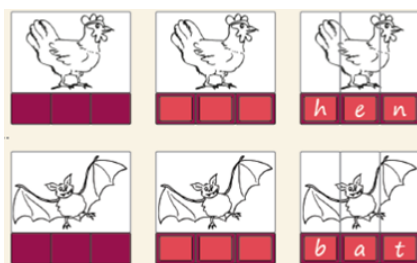
sor y ver en qué medida se pueden evitar ciertos errores habituales en la conversación en los que se podría incurrir y, a partir de ahí, buscar otros vídeos en los que la conversación sí sea efectiva o crearlos nosotros con nuestros alumnos más capaces conforme vayan adquiriendo la habilidad necesaria.

TRATAMIENTO DENTRO DEL ENFOQUE MULTISENSORIAL:

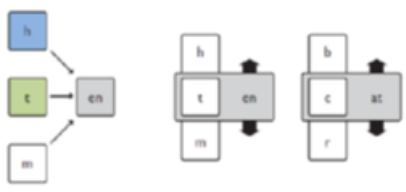
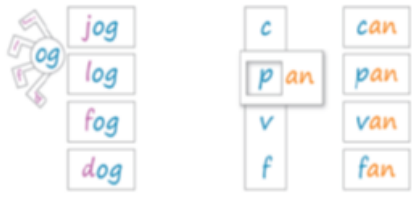
Como docentes, tenderemos siempre a:

- Enseñar reglas de la manera más creativa y apropiada posible. Mostraremos ejemplos a continuación y en nuestro capítulo dedicado a otros enfoques.
- Hacer las actividades orales más concretas y la estructura sonora de la palabra más fácil de comprender mediante pistas visuales y auditivas, como símbolos, recuadros, marcadores, fichas de juegos de mesa, dibujos, gestos, palmadas, ritmos a base de golpeo, etc., que representen palabras, sílabas, raíces, prefijos, sufijos o sonidos individuales. Practica el ritmo con las palabras, segmenta, añade, construye palabras compuestas (oralmente, sí).

- Enseña cómo los sonidos se corresponden con letras mediante la división de las palabras en sonidos. Además, debemos empezar desde la discriminación más elemental, incluso trabajando los fonemas individualmente, al nivel, claro está, requerido por nuestro alumnado. Un ejemplo, trabajar los fonemas /b/ y /v/ (*minimal pair*). Ejemplificando, con una simple nota en la pizarra, damos el número 1 /b/, *ban* y 2 a /v/, *van*. El ejercicio consistiría en que sean capaces de asignar el número de fonema correspondiente. Ni más, ni menos. La forma de expandir esta actividad si es posible, resultará obvia para cualquier docente. ¿Os animáis? Aquí dejamos cierto ejemplo de Nijakowska (2016):



Nijakowska, J., Kormos, J., Hanusova, S., Jaroszewicz, B., Kálmos, B., Imre-ne Sarkadi, A., Smith, A. M., Szymański-ka-Czaplak, E., Vojtkova, N., Alexiou, T., Košák Babuder, M., Mattheoudakis, M., Pižorn, K. (2016)



Nijakowska, J., Kormos, J., Hanusova, S., Jarošewicz, B., Kálmos, B., Imre-ne Sarkadi, A., Smith, A. M., Szymański-Czaplak, E., Vojtkova, N., Alexiou, T., Košak Babuder, M., Mattheoudakis, M., Pižorn, K. (2016)

- Otra muestra: Enseña a analizar sílabas por sus raíces, sufijos y prefijos y muestra las palabras en grupos organizados de acuerdo con las terminaciones que comparten (ésto es, *cat, hat, rat, bat*) como ya vimos en los ejemplos iniciales de actividades enfocadas a la conciencia fonológica, pero aquí los presentamos con ayuda visual referente y escrita según las posibilidades de uso con nuestros alumnos.

- Usa técnicas multisensoriales y ayudas gráficas: códigos de colores, *flash cards*, tarjetas para actividades de lectura fonológica y trazado ortográfico de la palabra, pegatinas para elegir en tareas deletreando, modelos gráficos para palabras (puede ser un dibujo que la simbolice), escaleras de letras para formar palabras y tarjetas abatibles, por citar algunos ejemplos.

- Los morfemas flexivos no forman palabras nuevas, pero cambian la preexistente redefiniendo o añadiendo cierto significado extra (la '-s' de plural añadida a '*cat*').

Si en la vida real escuchamos con una única intención (normalmente, comprender el mensaje), al enseñar una lengua extranjera podemos trabajar enfocados hacia el escucha del mensaje, pero además hay otros muchos aspectos a trabajar que además ayudan en el proceso de aprendizaje de la lengua. Hay que saber usar una gran variedad de actividades, cortas y sencillas, preguntas y respuestas. Ejemplos de estos *listenings* es que los alumnos puedan escuchar:

- Palabras y frases que se comprenden, aunque no son familiares.



Pequeños grupos en estaciones de trabajo donde realizan distintas actividades colaborativamente, CEIP Vistabella, Murcia, España. <https://vistabellacolegio.wixsite.com/colegiovistabella>

- Palabras y frases que son familiares, pero no se comprenden total o parcialmente.
- Un elemento gramatical concreto en el nivel educativo donde es pertinente: el pronombre personal, el pasado simple regular, los sintagmas preposicionales que contienen *with*.
- Palabras conectadas por algún tema o campo.

3.2.2 TÉCNICAS PARA DESARROLLAR LA DESTREZA: SPEAKING.

El alumnado disléxico puede aprender otro idioma con bastante éxito y se les debe dar una oportunidad. El docente sólo tiene que ser consciente de la existencia de esta dificultad de aprendizaje y enseñar de una manera ligeramente

diferente: mucho más visualmente, actuando y explicando las cosas un poco más explícitamente que a otros estudiantes. En este sentido, es de vital importancia conocer el estilo de aprendizaje de nuestro alumnado y su relación con los canales de aprendizaje. Algunas personas son más receptivas a los canales de audio de aprendizaje, donde el individuo recuerda lo aprendido utilizando el sistema de representación auditiva, de manera secuencial y ordenada, otras, al canal visual, cuando se piensa con imágenes se puede traer a la mente mucha información, por lo que usar una combinación de ambas puede ser realmente efectivo para desarrollar la competencia comunicativa de nuestros alumnos.

La destreza lingüística de producción oral, comúnmente conocida en el ámbito de la enseñanza de la lengua

extranjera inglesa como “*speaking*”, es quizás aquella en la que los alumnos con dificultades específicas de aprendizaje puedan experimentar menos dificultades en comparación con la adquisición de otras habilidades.

Independientemente de la presencia de dislexia u otras dificultades de aprendizaje, concentrarse en intentar hablar desde el primer momento una L2 ayudará a ganar fluidez en ese idioma. ¿Cuántas veces hemos oído hablar de personas que estudian gramática y vocabulario durante años en la escuela Primaria y Secundaria, pero nunca se sienten lo suficientemente cómodos como para mantener una conversación? Es más fácil para los alumnos con dislexia aprender a hablar y escuchar que a leer y a escribir, y por ello es fundamental crear contextos de aprendizaje donde las demandas curriculares y de evaluación no requieran que los estudiantes adquieran un alto nivel de competencia en lectura y escritura, bloques de contenido donde el alumnado con dificultades específicas de aprendizaje en general y con dislexia en particular encuentran las mayores dificultades.

Los enfoques metodológicos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera basados en el lenguaje oral, tanto a nivel receptivo como productivo, deben desempeñar un papel central. Sin embargo, aún en estos enfoques, los alumnos con dificultades específicas de aprendizaje seguirán enfrentándose a retos, como pueden ser:

Los enfoques metodológicos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera basados en el lenguaje oral, tanto a nivel receptivo como productivo, deben desempeñar un papel central.



- Recordar palabras de manera eficiente y rápida.
- Recordar la pronunciación de esas palabras.
- Ser capaces de construir conscientemente oraciones a partir de otros componentes.
- Producir monólogos orales más largos y coherentes conforme avanzan en su aprendizaje.

Otro de los grandes obstáculos para hablar una LE pueden ser que los alumnos carezcan de confianza en sí mismos y muestren ansiedad al comunicarse en esa LE. Los alumnos disléxicos a menudo carecen de confianza y autoestima. Pero tienen que estar convencidos de que sí pueden hacerlo y que pueden tener éxito. Es importante para alumnos y profesores pensar para qué se quiere aprender un idioma: muchas personas desean aprender un idioma para hablar, pero no tanto, para escribir. Y en este mundo moderno, hablamos mucho y tenemos correctores ortográficos y aplicaciones que reconocen lo que estás tratando de escribir. Así que se pueden establecer

objetivos ligeramente diferentes para los estudiantes con dislexia, en términos de lo que necesitan lograr.

Es por tanto imprescindible aumentar la confianza de estos alumnos a la hora de intentar hablar en una lengua extranjera.

De esta forma se puede sugerir que las destrezas relacionadas con el lenguaje escrito del aprendizaje de idiomas se puede minimizar si un estudiante disléxico tiene dificultades. La prioridad del profesor o del maestro ha de ser que disfruten el idioma. No es cuestión de eliminar la palabra escrita, sobre todo en etapas más avanzadas pero tal vez no evaluarlos de estas destrezas o adaptar su evaluación. Cualquier otra cosa puede ser una experiencia muy estresante para el alumnado y puede desconcertar su confianza. En ese sentido los docentes debemos familiarizarnos con la elaboración de planes individualizados de trabajo, adaptaciones curriculares, adecuación de indicadores de logro, adaptaciones y acomodaciones metodológicas, etc, aspectos de vital importancia para responder con éxito a las dificultades de aprendizaje que presentan los alumnos con dislexia.

Algunas técnicas pueden ser:

- Introducir actividades de comunicación oral desde los primeros cursos del aprendizaje de idiomas. Es nuestro deber intentar hacer que los alumnos pierdan el miedo a hablar una lengua

extranjera y para ello deben diseñarse actividades que fomenten la producción oral desde muy pequeños, incluso desde la etapa de Infantil.

- En infantil, primer y segundo curso de primaria, las actividades deben ser casi exclusivamente orales. Ya desde el inicio de su aprendizaje los alumnos deben de tener la motivación necesaria para producir enunciados de una o dos palabras, como responder a preguntas personales en situaciones comunicativas.

- El uso de las nuevas tecnologías es un estupendo recurso. Los diccionarios en línea no solo ofrecen la traducción de las palabras en LE sino también el audio con la pronunciación de las mismas, lo que puede ayudar a los alumnos a memorizar la fonología de esas palabras y mejorar su pronunciación.

- Las actividades interactivas que mejoran la pronunciación y la entonación de los alumnos a nivel de palabra y oración también están disponibles en Internet (www.starfall.com).

- Es necesario ampliar y variar las oportunidades en las que el alumno pueda practicar las frases y palabras en contextos de comunicación oral. Suponer que lo aprendido en una unidad didáctica es retenido en la memoria de los alumnos con dificultades específicas de aprendizaje de manera perpetua es impedir que se diseñen actividades de reciclaje de vocabulario y estruc-

Es necesario proveer de más tiempo a estos alumnos para realizar las tareas, permitiendo el tiempo necesario que permita formular el contenido de su pronunciación antes de hablar.



turas. Una forma de realizar eso es con el diseño de *flashcards* para repasar el vocabulario aprendido. Es más fácil mantener el vocabulario si ese vocabulario introducido aparece de manera más o menos frecuente en actividades de reciclaje. Hay muchos sitios web donde se pueden realizar *flashcards* online como *Flippity.net*.

- El uso de *Total Physical response* es una gran técnica que puede ayudar a estos alumnos en la destreza de *speaking*. Si el habla va acompañada de movimiento esto ayudará a memorizar frases y palabras.
- En ocasiones, se puede explicar de manera explícita y asegurándose de que realmente han entendido la tarea que han de realizar.
- Es muy útil revisar con ellos el vocabulario y las estructuras sintácticas necesarias para llevar a cabo la tarea.
- Es necesario proveer de más tiempo a estos alumnos para realizar las tareas, permitiendo el tiempo necesario que permita formular el con-

tenido de su pronunciación antes de hablar.

- Es imprescindible trabajar en parejas o grupos pequeños donde el alumno se sienta cómodo y sin preocuparse por cometer errores además de no sentir la presión de tener que actuar delante de una gran audiencia. Esto les permite repetir y mejorar su rendimiento y puede aliviar la ansiedad que experimentan el alumnado con dificultades específicas de aprendizaje a la hora de la comunicación oral. En este sentido el proceso de retroalimentación por parte del maestro puede realizarse de manera más fácil y eficiente, llegando a ser en el mejor de los casos, individual.
- El uso de *software* de presentación como *PowerPoint* o *Google Slides Presentation* es de gran ayuda pues brinda soporte visual y textual, además de ayudar a los alumnos a organizar y recordar sus presentaciones.
- Con alumnos en los últimos cursos de Primaria estas presentaciones se

Es imprescindible trabajar en parejas o grupos pequeños donde el alumno se sienta cómodo y sin preocuparse por cometer errores además de no sentir la presión de tener que actuar delante de una gran audiencia



pueden grabar y utilizarse para la preparación de *Podcasts*, lo que les permitirá planificar y ensayar su actuación, llegando a ser una manera motivante y divertida de practicar la destreza oral productiva.

- Aprender las las Palabras de Uso más Frecuentes (*HFW: high frequency words*). Este vocabulario puede ayudar a los estudiantes con dislexia a obtener las primeras 300-400 palabras en la memoria a largo plazo al final de la Educación Primaria. El léxico medio de una comunidad, el que emplean todos sus miembros, puede establecerse entre 3000 y 5000 términos. Pero para el aprendizaje de un idioma con llegar a unas 2000 ya dan un buen juego en el uso conversacional. Se pueden usar repeticiones de presentaciones o reglas mnemotécnicas para ello. Es fácil encontrar en [Youtube.com](https://www.youtube.com) las palabras de alta frecuencia de cualquier idioma (ver 3.1 Técnicas para trabajar el vocabulario, apartado d. Recursos mnemotécnicos.).

3.2.3 TÉCNICAS PARA DESARROLLAR LA DESTREZA: *READING*.

Los alumnos disléxicos presentan muchas dificultades cuando se enfrentan a un texto escrito en inglés.

En ocasiones, tienen severos problemas para establecer la relación grafema/fonema, por lo que necesitan un refuerzo específico para aprender a leer. Tam-

poco son capaces de reconocer ciertos sonidos, teniendo también dificultades al deletrear palabras que leen y memorizarlas. Además, se añade la complicación de no estar familiarizados con el idioma que están aprendiendo.

Algunas de las dificultades que presentan los alumnos disléxicos al leer en inglés son:

- Escaso vocabulario en la lengua extranjera.
- Dificultad del alumnado en la recuperación de la imagen de la palabra (ejemplo oso (*bear*)/barba (*beard*)).
- Conocimiento insuficiente de sintaxis.
- Dificultades en ordenar ideas.
- Baja velocidad lectora.
- Conocimiento insuficiente de morfología.
- Falta de estrategias metacognitivas.
- Dificultad en establecer relación entre el fonema y el grafema.
- Problemas al leer su propia letra.
- Poca atención para decodificar el significado de las palabras.

Los alumnos irán aprendiendo a leer palabras, que servirán de andamio para posteriormente poder leer frases cada vez más complejas. Por lo que los alumnos practicarán constantemente la lectura del vocabulario y estructuras aprendidas.



¿Cómo podemos ayudar a nuestro alumnado a superar estas dificultades en la lectura?

A pesar de estas dificultades, todos los alumnos disléxicos pueden aprender a leer, si utilizan métodos efectivos. Estos métodos, como apuntábamos en apartados anteriores, deben ser:

- Personalizados. Cada alumno tiene un grado de dislexia distinto.
- Multisensorial. Debe incluir todos los sentidos posibles: vista, oído y tacto. Cuantos más sentidos sean usados más áreas del cerebro serán estimuladas, por lo que más aprendizaje se dará.
- Directo y explícito. Todo deberá ser enseñado de forma explícita (qué, por qué, cómo) Nunca se deberá asumir que el alumno disléxico podrá inferir la información de la lectura. Todo deberá ser enseñado y practicado.
- Sistemático. Además de ser directo y explícito, deberá ser enseñado de la

misma forma, siguiendo las mismas rutinas y estrategias.

- Secuencial y acumulativo. Los alumnos irán aprendiendo a leer palabras, que servirán de andamio para posteriormente poder leer frases cada vez más complejas. Por lo que los alumnos practicarán constantemente la lectura del vocabulario y estructuras aprendidas.

- Sintético y analítico. Sintético se refiere a presentar partes del lenguaje y enseñarles como lo pueden combinar para formar otros aspectos del mismo lenguaje. Por ejemplo, enseñarles algunos sonidos y sus grafemas para que después puedan leer otras palabras que contengan esa grafía. Analítico es lo opuesto, es decir, enseñarles a leer una palabra y segmentarla en los diferentes sonidos (*Blending and segmenting*)

- Una vez que conocemos cómo debe ser la metodología para enseñar a leer en inglés a nuestro alumnado, ¿cómo podemos llevarla a la práctica? ¿Qué pasos podemos seguir?

PASO 1

Antes de que los alumnos aprendan a leer es necesario que sean conscientes de descubrir los sonidos en las palabras, ayudándoles a desarrollar una correcta concienciación fonémica/fonética.

Para conseguir esta concienciación se podrán llevar a cabo actividades como:



- Cambiar el primer fonema de una palabra para formar otra nueva: *hat/cat*
- Reconocer qué palabras comienzan con el mismo fonema: *bike/boy/baby*
- Discriminar el primer o el último sonido en una letra: *dog* (primer sonido /d/)
- Combinar diferentes sonidos para crear una palabra (*blending*): *cat* /c/ /a/ /t/
- Romper la palabra en los sonidos que contenga (*segmenting*) *map* /m/ /a/ /p/
- Rimas en inglés. Seleccionar dos palabras que rimen: *big/pig*

Para ello, deberemos trabajar esta



Imagen de DysTEFL2 (2016) licencia CC BY
<http://dystefl2.uni.lodz.pl/>

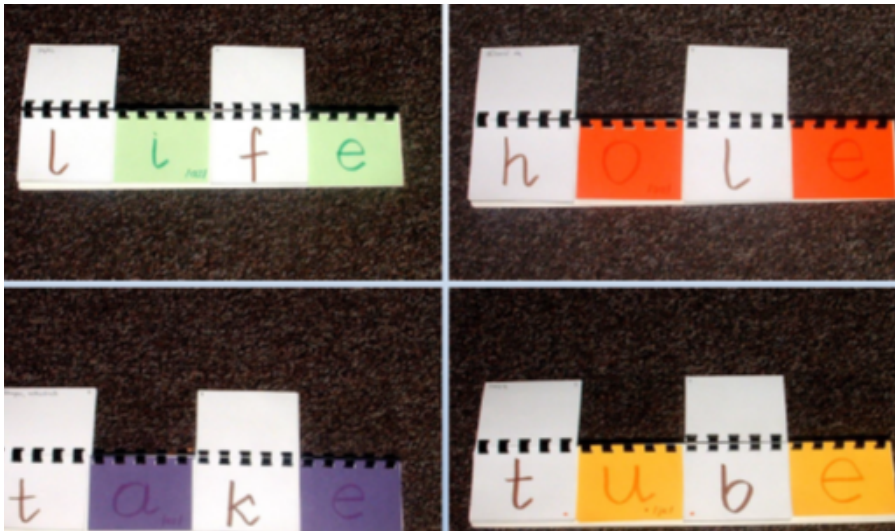


Imagen de DysTEFL2 (2016). Licencia CC BY <http://dysTEFL2.uni.lodz.pl/>

conciencia fonológica y el conocimiento de las relaciones de sonido-letra (conciencia ortográfica) a través de un método sintético fonético combinado con el conocido *word - whole approach* (Aprendizaje visual de la palabra completa). Debemos recordar que estos alumnos tienen una forma de pensar predominantemente visual, por lo que siempre enseñaremos la palabra escrita ayudándonos de imágenes.

A través del método sintético fonético los alumnos aprenderán a establecer una relación entre el grafema y el sonido, facilitándoles la adquisición de la lectura en inglés. Aún así, es muy probable que el alumno con dificultades en el aprendizaje no sea capaz de establecer dichas conexiones. Por eso, el profesorado deberá complementar esta metodología basada en la enseñanza de los fonemas, con un método

Creemos que la enseñanza de la lectura a través de un método fonético en los primeros cursos (Infantil 5 años y 1º de primaria), es el ingrediente esencial, para conseguir exitosos resultados en todos los alumnos, especialmente en el alumnado disléxico.



que incluya el aprendizaje memorístico y visual de palabras, comúnmente conocidas como palabras frecuentes *High Frequency Words*.

Para ello el docente presentará los sonidos y los grafemas y los relacionará con el vocabulario que se trabajará en esa unidad didáctica. Además el profesor incorporará hasta 5 palabras fre-

A través del método sintético fonético los alumnos aprenderán a establecer una relación entre el grafema y el sonido, facilitándoles la adquisición de la lectura en inglés. Aún así, es muy probable que el alumno con dificultades en el aprendizaje no sea capaz de establecer dichas conexiones. Por eso, el profesorado deberá complementar esta metodología basada en la enseñanza de los fonemas, con un método que incluya el aprendizaje memorístico y visual de palabras, comúnmente conocidas como palabras frecuentes High Frequency Words.



cuentes en cada unidad (dependiendo del nivel del alumnado). Estas palabras frecuentes se obtendrán de un listado llamado *High frequency words in English* y se repartirán entre todas las unidades didácticas de todo el año escolar, según la temática de dichas unidades.

Los alumnos al crear asociaciones con imágenes, aprenderán con más facilidad el vocabulario en inglés y les permitirán componer y recordar la forma ortográfica de las palabras más significativas.

Muchos niños con dislexia, hasta des-

pués de tercero de primaria, se siguen beneficiando de los métodos sintéticos fonéticos, es por ello por lo que se recomienda el uso de esta metodología hasta los últimos cursos del segundo tramo de primaria.

Por otro lado, creemos que la enseñanza de la lectura a través de un método fonético en los primeros cursos (Infantil 5 años y 1º de primaria), es el ingrediente esencial, para conseguir exitosos resultados en todos los alumnos, especialmente en el alumnado disléxico.

Además esta metodología sistemática

Los alumnos al crear asociaciones con imágenes, aprenderán con más facilidad el vocabulario en inglés y les permitirán componer y recordar la forma ortográfica de las palabras más significativas.



hace que los alumnos mejoren su lectura comprensiva, reconocimiento de palabras y escritura correcta de ortografía de las palabras.

Algunos ejemplos de páginas web para que nuestros alumnos con dislexia trabajen la asociación del fonema con el grafema son:

Phonics

- <http://pbskids.org/superwhy/games/princess-pretos-spectacular-spelling-play/>
- <https://www.nessy.com/us/>
- https://www.internet4classrooms.com/skill_builders/sight_words_language_arts_first_1st_grade.htm
- http://www.abcya.com/letter_match_uppercase_lowercase.htm
- http://www.abcya.com/alphabet_matching_game.htm
- http://www.abcya.com/consonant_blends.htm
- <https://www.kizphonics.com/materials/phonics-games/>
- <http://more2.starfall.com/n/level-a/learn-to-read/play.htm?f&redir=www>
- <http://more2.starfall.com/n/make-a-word/an/load.htm?f&redir=www>
- <https://www.education.com/games/pho->

La lectura repetida consiste en que los estudiantes lean los mismos pasajes de lectura o textos repetidamente hasta que se alcanza un nivel deseado de fluidez de lectura. Es muy importante que el profesor adapte los textos de las lecturas. En estos pasajes deberá aparecer el vocabulario trabajado en las sesiones previas (palabras trabajadas con el método sintético fonético y el método analítico).



nological-awareness/

- <http://www.topmarks.co.uk/Interactive.aspx?cat=40>

Rhyming

- http://pbskids.org/wordworld/characters/game_frm.html
- <https://www.education.com/games/hearing-rhymes/>

Palabras frecuentes (*High frequency words*)

- http://www.abcya.com/dolch_sight_word_bingo.htm

PASO 2

En la enseñanza de la lectura llevaremos a cabo actividades *pre*, *while* and *post reading*, con el fin de facilitar la tarea al alumnado en el desarrollo de esta des-

treza y conseguir unos objetivos comunicativos.

Pre - reading (antes de leer)

Son muchos los beneficios que conseguimos al llevar a cabo actividades de *pre reading* o pre lectura. Este tipo de actividades previas, pueden ayudar al alumno a estar más preparado antes de enfrentarse a la lectura de un texto en inglés, facilitándole la temática, vocabulario y estructuras que aparecen en la lectura.

Algunos ejemplos de este tipo de actividades son:

- Lluvias de ideas: qué palabras conocen sobre el contenido de la lectura
- Imágenes (personajes, viñetas, vocabulario) y que adivinen el tema de la lectura.
- Descubrir la temática a través del título.
- Vídeos relacionados con la lectura

PASO 3

While- reading (mientras leemos)

Las actividades de *while reading* se realizan cuando el alumno se enfrenta a la lectura, ayudándole al alumnado a centrarse sobre los aspectos más importantes de la lectura y a comprenderla. Este momento es primordial porque ayuda a los alumnos a confirmar sus predicciones y a organizar la información que han entendido del texto escrito.

Algunos ejemplos de este tipo de activi-

dades para ayudar a nuestros alumnos disléxicos son:

- Lectura oral repetida. Este tipo de lectura es muy usada para que los alumnos disléxicos aprendan a decodificar las palabras y a que su fluidez y velocidad lectora, mejoren.

La lectura repetida consiste en que los estudiantes lean los mismos pasajes de lectura o textos repetidamente hasta que se alcanza un nivel deseado de fluidez de lectura. Es muy importante que el profesor adapte los textos de las lecturas. En estos pasajes deberá aparecer el vocabulario trabajado en las sesiones previas (palabras trabajadas con el método sintético fonético y el método analítico).

La enseñanza de la fluidez lectora se ha realizado desde dos enfoques diferentes:

El primero incluye procedimientos de enseñanza que enfatizan **la práctica de la lectura oral repetida**, realizada de forma independiente o guiada. Estos procedimientos **solicitan que el estudiante practique repetidas veces la lectura en voz alta de un pasaje de un texto de forma independiente o contando con la guía o supervisión de otra persona** (profesorado, compañero/a o familia, entre otros). Los procedimientos de lectura oral repetida y guiada mejoran, sin duda alguna, el reconocimiento de palabras, la exactitud, la velocidad y la entonación. En menor medida, pero todavía de forma significativa, la lectura

Es aconsejable ofrecer recursos a las familias para que actúen de tutores de lectura de sus hijos o hijas, desde el hogar, enriqueciendo así la implicación familiar en el aprendizaje escolar.



Los alumnos con dislexia necesitan que las instrucciones del profesor sean sistemáticas, explícitas, directas, prolongadas y altamente estructuradas para ayudarles en el aprendizaje del proceso lector.



repetida mejora la comprensión lectora, sobre todo si se realiza acompañada por un adulto y más de 3 ó 4 veces.

El segundo enfoque que revisa el NRP (*Nacional Reading Panel*) incluye todos los esfuerzos formales para aumentar la cantidad de lectura independiente y por placer. Hasta el momento no se ha probado que incentivar la lectura independiente por placer mejore el rendimiento

lector. Sin embargo, los procedimientos que sólo incluyeron incentivos de la lectura silenciosa independiente con mínima o nula guía o *feedback*, no han probado que mejoren la fluidez ni la comprensión lectora.

Ejemplo:

Grafemas trabajados "p" "s" "n" "t"

Palabras frecuentes "I", "a", "see"



I see a star.



I see a planet.

La lectura repetida de frases les da a los estudiantes la práctica de leer tanto palabras decodificables como palabras reconocibles a la vista, con fluidez.

Siempre que sea posible, tendremos que fomentar la lectura en voz alta por parte de un adulto. Si en el entorno del alumno nadie controla el idioma, se pueden utilizar aplicaciones y libros digitales como: <http://more2.starfall.com/n/short-a/sa/load.htm?f>. En esta aplicación van leyendo la historia mientras se van marcando las palabras leídas.

Por otro lado, debemos permitir el uso de dispositivos de grabación. Las grabadoras pueden ayudar a los alumnos a superar las dificultades de lectura. Si las grabaciones se encuentran disponibles antes de la clase, los alumnos pueden leer a medida que escuchan la grabación.

Una vez que el profesor ha modelado la lectura en clase, se pueden realizar distintas actividades con el fin de desarrollar la fluidez lectora:

- **Lectura coral**

La lectura coral, donde grupos de niños leen el mismo texto en voz alta al unísono.

- **Lectura en parejas**

En la lectura en parejas, un lector sin dificultades y un lector con dificultades leen al unísono. El lector con dificultades indica cuándo están listos para in-

tentar leer solos. Si el alumno comete un error, el otro alumno proporciona la palabra correcta. La pareja luego lee la oración con esa palabra al unísono y continúa leyendo. La lectura en parejas puede mejorar significativamente la fluidez de la lectura (Topping y Whiteley, 1990).

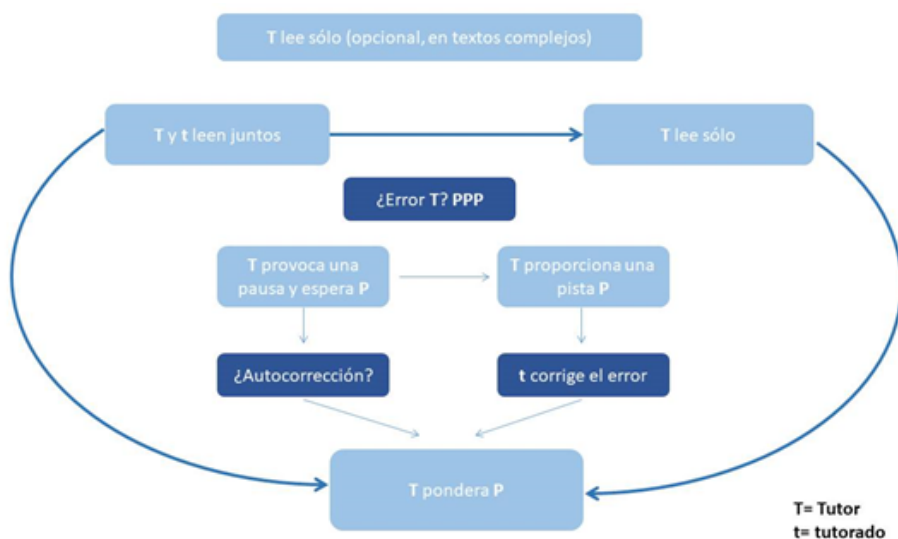
En las primeras sesiones –o cuando se trabaje con un texto muy complejo–, y por esto lo indicamos entre guiones, el profesor o el tutor puede hacer una primera lectura del texto, actuando como modelo.

A continuación, ambos alumnos leen en voz alta el texto, marcando el tutor la velocidad, la pronunciación y la entonación.

Luego se organizan a los alumnos en parejas: uno actúa como tutor **T** –y aprende ayudando a su compañero– y el otro actúa como tutorado **t** –y aprende gracias

Debido al esfuerzo intelectual que tienen que realizar para superar sus dificultades perceptivas específicas, suelen presentar un alto grado de fatiga, lo cual produce una atención inestable y poco continuada. Razón por la cual el aprendizaje de la escritura y la lectura, les parecen aburridos y poco motivadores.





a la ayuda personalizada que le ofrece el compañero tutor.

Después, lee **el alumno tutorado y el tutor aplica el método PPP** (*Pause, Prompt & Praise*), que nosotros hemos traducido por **Pausa, Pista y Ponderación**. Esta técnica de lectura en pareja (Wheldall y Colmar, 1990) consiste en hacer notar el error al tutorado, esperar unos segundos para que él mismo lo corrija; y si no es así ofrecer una pista –o diversas– o, finalmente, la opción correcta. Siempre finaliza con un refuerzo social positivo por parte del tutor: una frase de apoyo o un gesto de ánimo.

Este método es sencillo, pero hace falta asegurarse que el tutor da suficiente tiempo al tutorado para que por él

mismo encuentre la respuesta correcta. En algunas sesiones, la lectura del alumno tutorado puede ser grabada para ver la evolución.

Además, es aconsejable ofrecer recursos a las **familias para que actúen de tutores** de lectura de sus hijos o hijas, desde el hogar, enriqueciendo así la implicación familiar en el aprendizaje escolar.

El aumento de la fluidez da como resultado una mayor comprensión y un mayor placer de la lectura.

Otros tipos de actividades que ayudan al alumnado a conseguir una lectura eficaz: comprensión y fluidez lectora son las siguientes:

- Ayudar al alumnado con dislexia a distinguir entre información general e información específica.
- Identificar el vocabulario más importante, con ayuda visual.
- Inferir en el significado de nuevas palabras por el contexto, siempre con soporte visual.
- Corregir frases falsas proporcionadas por el profesor sobre la lectura.

PASO 4

Post-reading (después de leer)

En este último paso, realizaremos actividades de “después de la lectura” que ayudarán a nuestro alumnado con dislexia a comprender en profundidad el texto, a través de una análisis crítica de lo que han leído.

Algunos ejemplos de actividades de *post-reading* son:

- Realización de resúmenes buscando extraer la información esencial.
- Realización de síntesis del texto leído utilizando palabras propias (Parafrasear).
- Realización de esquemas.
- Evaluar lo leído y opinar.
- Juegos para trabajar la comprensión lectora.



- Hablar sobre la lectura: qué les ha gustado más del texto.
- Inferir sobre el estado de ánimo del personaje principal, hacer un análisis sobre los personajes.
- Pensar en un final diferente del cuento.
- Hacer un mapa conceptual sobre el texto. (*Graphic organizers*).



Ver sección 3.1 a. mapas mentales, para más información sobre mapas mentales

Una vez que el alumno se ha familiarizado con la lectura del vocabulario y frases que han trabajado durante las

Como profesores, podemos trabajar la concienciación de las partes de una frase con nuestros alumnos disléxicos. Cada palabra será de un color, dependiendo de su función en la oración. Estas palabras se podrán colocar desordenadas y, ellos, utilizando su memoria visual, tendrán que ordenarlas para su posterior lectura.



sesiones anteriores, el profesorado podrá realizar actividades de secuenciación, con el fin de prepararles para desarrollar la siguiente destreza: *writing*.

Los alumnos con dislexia necesitan que las instrucciones del profesor sean sistemáticas, explícitas, directas, prolongadas y altamente estructuradas para ayudarles en el aprendizaje del proceso lector.

3.2.4 TÉCNICAS PARA DESARROLLAR LA DESTREZA: *WRITING*.

Una característica relevante en el alumnado disléxico, como hemos comentado con anterioridad, son los problemas de falta o déficit de atención. Debido al esfuerzo intelectual que tienen que realizar para superar sus dificultades perceptivas específi-

cas, suelen presentar un alto grado de fatiga, lo cual produce una atención inestable y poco continuada. Razón por la cual el aprendizaje de la escritura y la lectura, les parecen aburridos y poco motivadores. Además, ante la complejidad visortográfica del inglés en la propia población angloparlante hay un alto porcentaje que comete errores ortográficos. Por ello, la enseñanza de la lectura y la escritura tiene que ser lo más visual, amena y divertida posible.

Algunos de los problemas que el alumnado disléxico presentan en la escritura son:

- Pobre expresión escrita en comparación con la expresión oral.
- Gran cantidad de errores ortográficos.
- Dificultad en la puntuación y gramática.
- Lentitud en la producción escrita.
- Confusión con las mayúsculas y minúsculas.
- Dificultad en tomar apuntes
- Disgramatismos (faltas de concordancia y coherencia entre los textos escritos, pobreza en las palabras que sirven de conectores y pobres estructuras morfosintácticas).

Para que el alumno disléxico pueda desarrollar la destreza de la escritura en

inglés (*writing*), necesitará que le dotemos de estrategias y recursos para que las actividades las realicen con éxito.

Nuestro alumnado disléxico podrán aplazar el desarrollo de la destreza de la escritura en una lengua extranjera hasta cuarto o quinto de primaria.

Antes de comenzar a desarrollar la destreza de la escritura o *writing*, tendremos en cuenta algunos aspectos que consideramos muy importantes:

- El soporte visual ayuda a las personas con dislexia a comprender el material escrito.
- Es muy importante que, además, no les corriamos las faltas de ortografía de forma estricta, permitiendo la transcripción fonética de las palabras, por ejemplo, *play – pley*, sobre todo al comienzo del proceso.
- Se deberá empezar a nivel de palabra, para que los alumnos vayan cogiendo cada vez más seguridad.
- Los alumnos disléxicos tendrán que asimilar la palabra escrita de forma memorística. Para la memorización de la imagen de la palabra escrita los alumnos deberán seguir los siguientes pasos:

1. Mostrar la palabra
2. El alumno intenta memorizarla
3. Cubrir o tapar la palabra.

4. Escribe la palabra tal como la recuerda
5. Comprobar si ha escrito la palabra correctamente
6. Volver repetir el ejercicio en diez minutos.
7. Unas horas más tarde se repite el proceso.
8. Volver a repetirlo varias veces en los próximos días
9. Añadir una palabra nueva a la lista cada semana y repetir el proceso anterior.

Para que los alumnos con dislexia desarrollen la destreza de la escritura en lengua extranjera de forma exitosa, deberán seguir un proceso sistematizado y mecánico. A continuación detallamos los pasos a seguir

Paso 1: Actividades controladas y guiadas. (Nivel de palabra)

Una vez que el alumno se ha familiarizado con un vocabulario y estructuras específicas desarrollando las destrezas de escucha, habla y lectura, será el momento de que comience a escribirlas.

Las actividades deberán ser lo más manipulativas posibles para ayudarlos a practicar y adquirir esta destreza.

Algunos ejemplos podrían ser:

- **Actividades de secuenciación.**

Como profesores, podemos trabajar la concienciación de las partes de una frase con nuestros alumnos disléxicos. Cada palabra será de un color, dependiendo de su función en la oración. Estas palabras se podrán colocar desordenadas y, ellos, utilizando su memoria visual, tendrán que ordenarlas para su posterior lectura.

- A nivel de léxico se podrá formar palabras con letras móviles y asociarlas a su imagen.



- **Tarjetas de notas.** Estas tarjetas representan algo tangible que los alumnos pueden visualizar y además pueden manipular. Deben tenerlas continuamente como soporte.

- Usar el color y las imágenes en estas tarjetas de memoria para que las palabras de ortografía o vocabulario se puedan recordar mejor.

- Usar las tarjetas educativas con letras y palabras todas las semanas. Si logran aprenderlas bien y memorizarlas, deberán obtener algún tipo de refuerzo social.

- **Pizarras blancas individuales.** Recurso muy útil para hacer dictados o

copiados de las palabras más frecuentes.

- Para la realización de dictados, los alumnos podrán utilizar materiales tan motivadores como: plastilina, cajas de arena o espuma de afeitar. Las cajas de arena son simplemente recipientes similares a una bandeja que contienen arena o crema de afeitar.

- **Juegos:** tipo “memory” con parejas de tarjetas que tengan por un lado la imagen y en el otro la palabra. Utilizar apps y juegos online en los que se trabaje la asociación de la imagen con la grafía y sonido de la palabra. http://www.abeya.com/letter_trace.htm

<http://www.education.com/games/spelling/?format=list>

- **Diccionarios visuales personalizados.** (*Pictionary*) El alumno disléxico posee una forma de pensar predominantemente visual por lo que necesita establecer una imagen para cada palabra.

- Utilizar tizas o rotuladores de co-

Si vamos a realizar un dictado en clase, proporcionar este dictado al alumno con anterioridad. También le podremos adaptar la actividad, proporcionándole las tarjetas de la palabra escrita y que las vaya ordenando según vaya escuchando el dictado.





Dictados en bandejas con espuma de afeitar. CEIP.Nuestra Señora de Belén. Murcia

lores en la pizarra para diferenciar los diferentes tipos de palabra (nombre, adjetivo, sujeto, etc.)

- Tener siempre a mano y a la vista las fórmulas de estructuración gramatical de las frases, por ejemplo: sujeto + verbo + adjetivo, *I am happy*.

- Dictados preparados. Si vamos a realizar un dictado en clase, proporcionar este dictado al alumno con anterioridad. También le podremos adaptar la actividad, proporcionándole las tarjetas de la palabra escrita y que las vaya ordenando según vaya escuchando el dictado.

- **Entregarles material impreso.** Una vez más, como el alumnado disléxico tiene dificultades con la memoria a cor-

to plazo, sería útil darles alguna especie de esquema general sobre el tema de la clase. Esto ayudará al alumnado a seguir la clase, tomar mejores notas y saber qué esperar.

- **Utiliza señales visuales, como asteriscos y viñetas,** para resaltar la información importante.

Paso 2: Actividades de escritura guiada siguiendo un modelo. (Nivel de frase)

Una vez que el alumnado se ha familiarizado con el vocabulario de la unidad y lo ha practicado a nivel de palabra, es necesario ir introduciendo las palabras

frecuentes en la escritura para poder ir construyendo frases sencillas.

Esta etapa del desarrollo de la escritura a nivel de frase, debe ser gradual y muy guiada para que el alumno disléxico pueda llevarla a cabo de forma exitosa. Una actividad que puede ayudar a desarrollar el gusto por la escritura a nivel de palabra podrá ser:

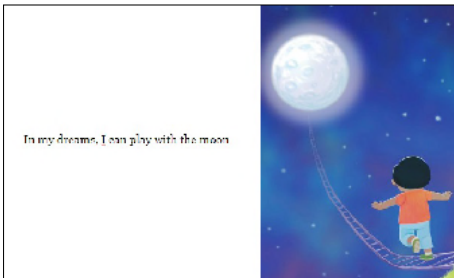
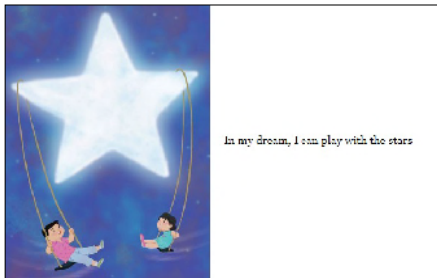
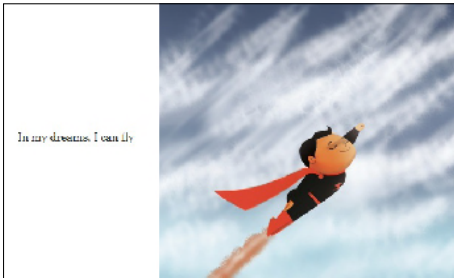
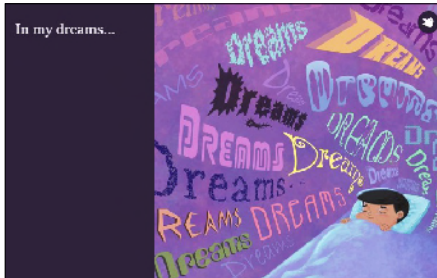
- Creación de libros y cuentos muy sencillos repetitivos (Trabajo cooperativo)

Los alumnos podrán trabajar grupos heterogéneos. Cada alumno escribirá una página de un cuento que crearán entre todos, para después ser leído por ellos en clase. Para ello utilizarán la estruc-

tura trabajada cambiando solamente el vocabulario específico de la unidad didáctica o formativa. Para facilitarle la tarea al alumno disléxico, tendrá el listado del vocabulario de la unidad en tarjetas individuales, por si tiene que repasar el escrito del vocabulario específico.

Paso 3: Actividades de escritura libre siguiendo un modelo. (Nivel de texto)

- **Escritura interactiva.** La escritura interactiva es una estrategia de trabajo colaborativo en la que el profesor y el alumnado conjuntamente componen y escriben un texto. No sólo comparten la decisión acerca de lo que van a escribir, ellos también



<https://storybird.com/>

comparten las labores de la escritura. El profesor utiliza la sesión de escritura interactiva para modelar las habilidades de lectura y de escritura cuando el docente y el alumnado construye un texto.

Los aprendices se involucran en el proceso de codificar al escribir y el de decodificar al leer, todo con el mismo texto. La escritura interactiva es una oportunidad única de ayudar a los niños a ver la relación entre la lectura y la escritura.

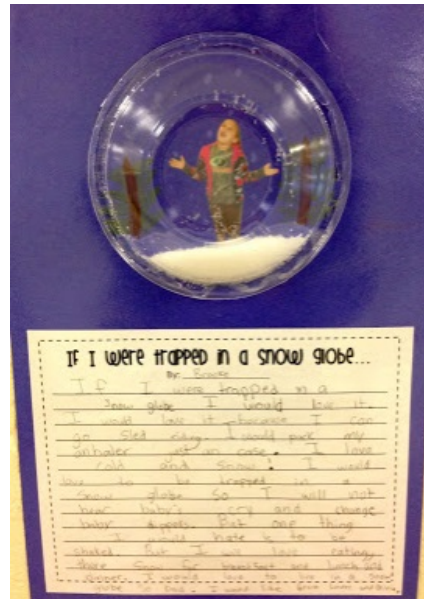
Buenos ejemplos de actividades para ayudar al alumnado a desarrollar la escritura interactiva en inglés son:

- Redacción de cartas siguiendo un modelo:



<http://www.starfall.com>

- Completar un modelo con información específica:



- **Escritura independiente**

Después de trabajar la escritura en inglés de textos de forma semicontrolada, empezaremos con el desarrollo de actividades que promuevan una escritura cada vez más independiente. La escritura independiente es la estrategia a través de la cual los alumnos, en forma individual, tienen la posibilidad de poner en práctica todas las estrategias conocidas para producir diferentes tipos de textos, con diferentes propósitos y para diferentes receptores.

Es el momento en que el alumno tiene la oportunidad de aplicar normas de ortografía y gramática. Su principal objetivo es desarrollar por una parte, la creatividad y por otra, la utilización correcta de la lengua.



ES RECOMENDABLE...

- Incitar en el niño el deseo de comunicarse en el nuevo idioma.
- Iniciarles en la lectura y en la escritura del inglés en cuanto su madurez en la lengua materna lo permita, enseñando las peculiaridades de la dicción.
- En los primeros tres cursos de escolaridad centrarse en la adquisición de la lectoescritura en español. A partir del tercer o cuarto curso se podrá ir exigiendo cierto manejo en la lectoescritura en inglés, lo cual no quiere decir no exponerlo para nada antes, sino exigirle al mismo nivel.
- No se trata de rebajar el nivel, sino de hacer más accesibles los aprendizajes y la forma de evaluar, teniendo en cuenta que el currículo es el mismo para todos los alumnos.
- En los primeros cursos, de inicio en el aprendizaje de la lengua, utilizar palabras con una ortografía más transparente, para desarrollar la conciencia fonológica, y de forma progresiva pasar a los elementos más complicados que requieren de un mayor uso de la memoria visoortográfica.
- La inmersión lingüística en la lengua que se pretende enseñar, de un modo natural (recomendar a la familia y promover desde los centros, a ser

posible, temporadas o intercambios en el país; campamentos de inglés, ver películas en versión original; si hay personas cercanas nativas, bilingües, que le hablen en la LE, etc.).

- Informar al resto del alumnado del grupo de la dificultad del compañero, para que no vean las adaptaciones como un privilegio, sino como una necesidad y un derecho.

NO ES RECOMENDABLE...

- Obligarle a aprender de forma mecánica, sin motivación por comunicarse.
- Acelerar una enseñanza si el aprendiz no está maduro o presenta dificultades, pues inicialmente confundirá las reglas para la escritura en la LM y la LE y ello provocará un pobre afianzamiento de ambos sistemas. A esto se le denomina “semilingüísmo”.
- No tener en cuenta las dificultades en la lectoescritura en su propia lengua y exigirle lo mismo que a sus compañeros en inglés.
- Evaluar a todos por igual, con los mismos instrumentos. Seguir la misma metodología para todos y los mismos indicadores de logro.
- No tener en cuenta los aspectos fundamentales relacionados con el aprendizaje de la lectura y escritura, como es la conciencia metafonológica,

que se deben trabajar con los niños previamente.

- La enseñanza de la lengua extranjera de un modo artificial, mediante explicaciones gramaticales (listados de palabras, verbos, reglas ortográficas), descontextualizada de su uso natural.
- No dar ninguna explicación al grupo clase.

La enseñanza de la lengua extranjera de un modo artificial, mediante explicaciones gramaticales (listados de palabras, verbos, reglas ortográficas), descontextualizada de su uso natural.



04. Evaluación

4.1 ELABORACIÓN PLAN DE TRABAJO INDIVIDUALIZADO (PTI) Y ADAPTACIÓN CURRICULAR (AC)

La elaboración de un PTI y de una AC para alumnos disléxicos en la materia de inglés como lengua extranjera, debería contemplar tres factores esenciales:

1. Adaptar el método de enseñanza y evaluación a las necesidades del alumnado.
2. Considerar que el nivel de esfuerzo y persistencia es mayor que el de los estudiantes no disléxicos y que su velocidad de procesamiento cognitivo suele ser menor que la del resto de alumnos. Es decir, son más lentos en elaborar las tareas que requieren esfuerzo cognitivo para el aprendizaje del idioma.

3. Establecer objetivos educativos realistas que favorezcan la destreza oral y que no exijan altos niveles en la destreza escrita.

En los PTI del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo no asociadas a necesidades educativas especiales, se podrán contemplar las siguientes medidas:

- Asignar hasta un **20% adicional** al peso establecido para los estándares de aprendizaje que se determinen, en función de las necesidades del alumno, disminuyendo en la misma proporción el resto de los estándares.
- Adecuar los **indicadores de logro o rendimiento** en función de las necesidades específicas de apoyo educativo del alumno para que éste pueda adquirir el contenido correspondiente al estándar de aprendizaje evaluable.

Adecuar los indicadores de logro o rendimiento en función de las necesidades específicas de apoyo educativo del alumno para que éste pueda adquirir el contenido correspondiente al estándar de aprendizaje evaluable.



- Seleccionar aquellos **instrumentos de evaluación** que sean más adecuados para el alumno con necesidades específicas de apoyo educativo, independientemente del instrumento elegido para el resto

de alumnos del curso en el que está matriculado.

- Seleccionar los **contenidos** vinculados a los estándares de aprendizaje que se vayan a trabajar durante el curso en que el alumno esté matriculado. Podrán incluirse contenidos y sus correspondientes estándares de aprendizaje de otros cursos, que serán registrados y evaluados, pero sin que puedan añadir valor a la calificación del área.
- **Secuenciar de forma diferente**, a lo largo del curso, los contenidos y los estándares de aprendizaje evaluables relacionados con estos, con objeto de dar más tiempo al alumno con nece-

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Análisis de textos

Charlas

Cuaderno de clase

Cuentacuentos

Cuestionario

Debates

Diario de clase

Dramatizaciones

Entrevista

Escala de observación

Exposiciones

Investigaciones

Juegos de simulación

Lista de control

Portfolios

Presentaciones

Prueba escrita

Prueba oral

Registros

Role playing

Tertulias

Trabajos

sidades específicas de apoyo educativo para la consecución de aquellos contenidos de aprendizaje en los que pueda tener mayor dificultad.

Se hacen a partir de 3º EP, aunque se pueden realizar antes si el tutor lo estima conveniente o si está así recomendado en su informe psicopedagógico.

A la hora de adecuar los instrumentos de evaluación que se dicen en el apartado C podemos elegir a modo de ejemplo, entre los siguientes apuntados en el manual de evaluación:

Según el artículo 18 del decreto de currículum será el **profesor tutor**, previo informe y asesoramiento del orientador correspondiente, el que coordinará la elaboración del plan de trabajo individualizado que desarrollará el equipo docente.

Los alumnos disléxicos requieren de un Plan de Trabajo Individualizado (PTI) y de sus correspondientes Adaptaciones

Según el artículo 18 del decreto de currículum será el profesor tutor, previo informe y asesoramiento del orientador correspondiente, el que coordinará la elaboración del plan de trabajo individualizado que desarrollará el equipo docente.



Curriculares (AC). A continuación, damos orientaciones generales de cómo rellenar el modelo de PTI (ver anexo I) que ofrece la normativa (Resolución 15 de Junio de 2015 de la Dirección General de Calidad Educativa, Innovación y Atención a la Diversidad, por la que se establece el alumnado destinatario de los planes de trabajo individualizados y orientaciones para su elaboración). (BORM 24 de Junio de 2015), con la cautela de no generalizar, dado que cada alumno puede presentar unas necesidades específicas.+

- **Elaboración del PTI.**

En el modelo de PTI adjunto en el anexo I, en la sección “**D. NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO** (*marcar con X las que procedan*)”, marcaremos “Dificultades específicas de aprendizaje” y en el punto **1. Especificar las necesidades específicas de apoyo educativo**, se indicará la Dislexia. A continuación ofrecemos una lista de posibles **necesidades específicas** en los alumnos disléxicos que, a su vez, incluyen **medidas específicas** para que el docente puede seleccionar e incluir en el punto D.2 del PTI, **Medidas ordinarias o específicas propuestas**.

Necesidades en los aprendizajes escolares y en la organización de la respuesta educativa.

- Realizar una adecuada verbalización, ritmo y entonación de los textos leídos para favorecer su comprensión.

- Realizar actividades escritas con apoyo de guías verbales, gráficas, etc...
 - Enseñarles a realizar mapas conceptuales visuales.
 - Ser capaz de dar una expresión gráfica (esquema, organizador o mapa mental) a la información leída.
 - Sentirse motivado hacia el aprendizaje que requiera de la utilización de procesos básicos de lectura y escritura.
 - Atender a los detalles para evitar errores.
 - Realizar inferencias sobre lo leído.
 - Descender el nivel de fatiga ante las tareas de lectura.
 - Cambiar de actividades o tareas más a menudo, ya que el sobreesfuerzo que realizan es agotador y su umbral de fatiga suele ser muy bajo.
 - Tener el tiempo necesario para cada tarea.
 - Mejorar la grafía, así como la presión ejercida sobre el útil de escritura y el tamaño de las letras.
 - Evitar en todo momento una sobre-corrección de los errores ortográficos.
 - Mejorar los aspectos perceptivos y motrices necesarios en la lectura y escritura: movimientos del ojo, recorridos visuales, control postural, etc.
 - Realizar con éxito el aprendizaje del uso de las normas ortográficas y de las reglas gramaticales
 - Aumentar la fluidez y el ritmo durante el desarrollo de actividades lecto-escritas.
 - Aumentar sus posibilidades de expresión escrita.
 - Cuidar, ordenar y permitir el acceso a lo que escribe.
 - Resolver de forma satisfactoria problemas matemáticos, desarrollando estrategias que agilicen el cálculo mental.
 - Cuidar la presentación de las tareas.
 - Trabajar en un ambiente positivo y constructivo.
 - Disponer de un entorno educativo estructurado, previsible y ordenado.
- Adecuar la evaluación de sus aprendizajes, posibilitando otros medios para la detección de sus competencias.
- Si el alumno padece Dispraxia, tener en cuenta que se pueden ver alteradas las áreas de: dibujo, tecnología, deporte etc., ya que manifiestan una extrema torpeza en poder realizar según qué acciones, pudiendo tener problemas de lateralidad, de equilibrio, de motricidad fina y gruesa etc...

Necesidades en el desarrollo lingüístico.

- Comprender el significado de los textos, extrayendo las ideas principales y las conclusiones más relevantes.
- Ser capaz de relatar las ideas extraídas y organizar la información que gira en torno a las mismas.
- Ser capaz de explicar con sus propias palabras lo que ha leído (parafrasear).
- Corregir las dificultades en el habla, en la dicción y en aquellos aspectos propios del lenguaje.
- Ampliar su vocabulario.
- Narrar hechos o situaciones con coherencia y claridad.
- Adquirir una correcta conciencia silábica y fonológica de las palabras habladas y leídas.
- Potenciar el deseo e interés por comunicarse.
- Ser capaz de expresar oralmente, de forma detallada y fluida la información contenida en imágenes, esquemas y gráficos, utilizando los conectores adecuados entre frases.
- Mejorar las respuestas a las preguntas que se les formulan mediante un lenguaje fluido.

- Disponer de textos adecuados a sus posibilidades de comprensión, adaptados si fuera necesario, considerando la dificultad en el vocabulario, la complejidad sintáctica y el tamaño del texto.

- Expresar conceptos, ideas, pensamientos y emociones de forma clara y precisa.

- Reflexionar acerca de su propio lenguaje y de sus posibilidades de uso.

- Anticipar al alumno y su familia lo que se va a trabajar para que lo lean, graben y preparen el vocabulario nuevo previamente a su tratamiento en el aula.

- Para leer en voz alta delante de sus compañeros, es necesario (siempre dependiendo del grado), poder darle con antelación, el día anterior, la lectura, para que sin presiones, pueda trabajarla en casa y de esta forma, sentirse más seguro.

Necesidades en el desarrollo cognitivo y metacognitivo.

- Favorecer sus habilidades de discriminación, tanto auditiva como visual.

- Ampliar sus posibilidades de atención, tanto selectiva como sostenida, durante la realización de las tareas.

- Ser pacientes con los “olvidos” (porque presentan dificultades con la memoria a corto plazo).
- Comprender lo decodificado, extrayendo las ideas principales.
- Ampliar las posibilidades de su memoria de trabajo a corto y a largo plazo.
- Favorecer su capacidad para situarse en el tiempo y en el espacio.
- Retener diversas informaciones secuenciadas en el tiempo.
- Adquirir y respetar rutinas, así como adecuarse a los cambios que se producen en las mismas.
- Procesar la información.
- Aumentar su fluidez y su flexibilidad en todo lo relacionado con la lectura.
- Extraer conclusiones de la información que se le ofrece.
- Adquirir la voz interna que le permita organizar su pensamiento y reflexionar.
- Aumentar su ritmo en la ejecución de las tareas.
- Establecer tiempos para pensar, controlando su impulsividad.
- Mejorar sus capacidades de planificación.

Necesidades en el desarrollo afectivo y social.

- Disminuir la ansiedad que pueden generarse como consecuencia de sus miedos y dificultades.
- Aprender a tolerar la frustración.
- Considerar el esfuerzo como valor positivo en el trabajo.
- Aumentar su autoconcepto académico y su autoestima.
- Valorar sus aspectos positivos frente a los demás.
- Aprovechar sus puntos fuertes y generar posibilidades de éxito.
- Compensar dificultades en el desarrollo personal (ajuste emocional, identidad, adaptación, inseguridad).
- Participar en situaciones de juego y respetar las normas de los mismos.
- Establecer relaciones de intercambio cooperativo con sus compañeros.
- Ajustar su comportamiento a la situación en la que se halla.
- Saber escuchar con atención a la persona que le habla.
- Apoyarle en los avances obtenidos.
- Valorar la tenacidad y constancia.

Permitir la presentación de trabajos de clase en formatos alternativos al texto escrito, como las presentaciones de ordenador, en audio, filmaciones, etc.



- Aumentar el ritmo de ejecución de las tareas.

En la sección **E. ADAPTACIONES ACORDADAS POR EL EQUIPO DOCENTE**, ofrecemos un ejemplo orientativo, con algunas sugerencias para los disléxicos.

1. Adaptaciones de acceso al currículum

- **Materiales y espacios.**
 - Utilizar múltiples medios alternativos al texto escrito: en audio, filmaciones, esquemas, mapas conceptuales.
 - Sentarlo en el lugar adecuado .
 - Usar la enseñanza tutorizada entre compañeros, por parejas o grupos pequeños
 - Acompañarle para que utilicen la agenda como un instrumento de ayuda (escribir en ella cualquier cosa que deban recordar, que deban hacer o traer al centro para el día siguiente, exámenes, etc.).

- Consensuar reglas y procedimientos comunes para ayudar al alumno a regular su conducta.
- Comprobar que el alumno ha comprendido la tarea, y sabe lo que debe hacer en todo momento.
- El alumno situado cerca del profesor.
- Sentarlo al lado de un compañero (cotutor).
- Explicarle con antelación cambios en horarios y tareas.
- Hacer que desempeñe un papel de ayudante.
- Utilizar material manipulativo para iniciar y afianzar los aprendizajes, como letras en relieve, regletas para cálculo, mapas en relieve, maquetas, cuerpos geométricos.
- Adecuaciones metodológicas y curriculares: mapas mentales y conceptuales, utilización de conversores de texto a voz y viceversa, recursos multisensoriales, sistemas alternativos, estrategias compensadoras con mayor soporte auditivo y visual para facilitar el acceso a la información, Programas para lectura de textos, software, audiolibros, grabadora.... etc., en definitiva, favorecer el acceso multisensorial de estos alumnos.
- Uso de calculadora y/o de las tablas de multiplicar en el caso de alumnos que presenten discalculia.

- Uso de agendas, en formato papel o de tipo digital, para favorecer la organización de las tareas del alumnado.

- Permitir la presentación de trabajos de clase en formatos alternativos al texto escrito, como las presentaciones de ordenador, en audio, filmaciones, etc.

- **Acceso a la comunicación (escrita).**

- Aumento en el espaciado entre letras (al 0,5 o al 1).

- Interlineado al 1,5.

- Tamaño de fuente de 12 o mayor .

- Tipografías para Disléxicos.

- Evita el empleo de mayúsculas.

- Utilizar buen espacio entre párrafos .

- Evitar las cursivas.

- Párrafos cortos.

- Usar listas para remarcar puntos.

- Usar palabras cortas donde sea posible y escribir de manera sencilla.

- Utilizar correctores ortográficos .

- **Tiempo.**

- Aprovechar los momentos en que los demás hacen actividades escritas o individuales, para darle una atención más específica.

- No hacerle copiar los enunciados

- Pedirle la realización de esquemas gráficos o mapas conceptuales y concederle un tiempo extra para la realización de las tareas.

- Entregar las lecturas y materiales con suficiente antelación para que, sin presiones, los pueda trabajar.

- Cambiar de actividades o tareas más a menudo que sus compañeros y permitir breves descansos.

- Plantear un trabajo más corto, que garantice su finalización.

- Dejar tiempo para que copie los deberes en la agenda, y revisar si lo ha hecho.

2. Adaptaciones del currículo

- **Estándares de aprendizaje**

- Priorizar los estándares del bloque 1: comprensión de textos orales y del bloque 2: producción de textos orales: expresión e interacción.

- Cambiar el peso de los estándares. Asignar hasta un 20% adicional al peso establecido para los estándares de aprendizaje básicos que sean puntos fuertes para el alumno.

- Bajar hasta un 20% de peso a los estándares básicos o no básicos que sean puntos débiles para el alumno, como: comprensión y expresión escrita, ortografía, memoria, lectura en voz alta (vocalización y entonación).

- Incluir estándares de otros cursos (no calificables).

- Secuenciar los estándares de la manera que más beneficie al alumno.

- Adecuar los indicadores de logro.

- **Metodología y actividades**

- Priorizar estándares orales de comunicación oral.

- Actividades repetitivas (pero diversificando el canal, la vías, la actividad). Muchas actividades para trabajar el mismo contenido.

- Trabajo grupal, activo y multisensorial.

- Utilizar estrategias compensadoras con un mayor soporte auditivo y visual para facilitar el acceso a la información.

- Comprobar que el alumno comprende lo que se le ha pedido.

- Fragmentar las tareas: dividir las tareas muy largas en partes.

- Proponer frecuentes cambios de actividad.

- Compensar su lentitud: no hacer copiar los enunciados, concederle más tiempo, reducir deberes.

- Reducir la cantidad de libros de lectura obligatorios y que estos sean

lo más sencillos posibles dentro de su nivel.

- Estrategias de enseñanza adecuadas a estilo y ritmo de aprendizaje.

- Repaso de conceptos.

- Lectura de textos de los que ha de hacer algún trabajo.

- Entrenamiento en extracción de ideas principales de los temas que se están dando en clase.

- Usar la enseñanza tutorizada entre compañeros, por parejas o grupos pequeños.

- Graduar la presentación de las actividades en función de su dificultad e incidir más en las informaciones nuevas.

- Fragmentar la tarea en pasos que permitan mantener la concentración y resolver las actividades correctamente.

- **Evaluación**

(Ver apartado 4.2 La evaluación de los alumnos disléxicos).

- **Otros (especificar)**

Recomendaciones a nivel psicológico, social y emocional:

- Hacerle ver y destacarle los aspectos buenos de sus trabajos.

- Valorarle el esfuerzo que hace.

- No esperar que alcance un nivel lector igual al de otros alumnos.
- Aceptar que se distraiga con mayor facilidad que el resto de compañeros ya que las tareas de lectoescritura conlleven un sobreesfuerzo.
- Estimularle y motivarle continuamente.
- Darle responsabilidades en clase.
- Pautas específicas para Idiomas:
- Reducir la cantidad de vocabulario.
- No corregir las faltas de ortografía, permitiendo la transcripción fonética de las palabras (por ejemplo; *orange-oranch*), priorizando la integración oral de las mismas.
- Facilitarle pruebas “tipo” para que coja práctica sobre la forma de responder en los exámenes.
- En actividades donde el estándar de aprendizaje no implique contenido gramatical, se podrán tomar, entre otras, las siguientes medidas:
- Permitir tener a la vista en clase y en las pruebas de evaluación las fórmulas de estructuración gramatical de las frases (por ejemplo: Sujeto + verbo + adjetivo + nombre).
- Permitir tener a la vista en clase y exámenes los esquemas de estructuración de los distintos tiempos verbales (p.e. futuro: Pronombre personal + will + infinitivo).

En la sección **F. ASPECTOS A TENER EN CUENTA PARA LA PROMOCIÓN**, se debería tener en cuenta, el esfuerzo y participación en clase y el dominio de contenidos básicos.

En la sección **H. COLABORACIÓN**

CON LA FAMILIA, es importante establecer una relación permanente con los padres a través de la agenda del niño y entrevistas individuales. El tutor mantendrá una relación permanente y activa con las familias e informará de las adecuaciones curriculares que se van a aplicar en su PTI. Se levantará acta de dicha reunión que se incorporará en el expediente del alumno. También se informará de los recursos del entorno.

En la sección **I. OTRA INFORMACIÓN RELEVANTE SOBRE LOS ALUMNOS DISLÉXICOS**, se pueden detallar las características de los alumnos disléxicos:

- A menudo tienen problemas para mantener la atención, lo que puede dificultar la detección de nueva información lingüística.
- Presenta dificultades de procesamiento fonológico.
- La memoria fonológica a corto plazo, la conciencia fonémica y las habilidades de razonamiento verbal del alumno, funcionan de manera diferente al resto de alumnos no disléxicos.
- Pueden tener dificultades para adquirir varios aspectos de una LE, no solo de ortografía y lectura.
- La memorización de palabras es difícil y necesitan repetir las palabras nuevas hasta codificarlas con éxito en la memoria. A menudo mezclan palabras que suenan de forma similar.

Procurar realizar exámenes cortos y frecuentes, propiciando una evaluación continuada que también tenga en cuenta el esfuerzo por aprender del alumno.



- Les resulta difícil comprender los conceptos gramaticales y suelen tener dificultades para aprender y aplicar las reglas de la gramática en situaciones comunicativas.
- La falta de automaticidad en los procesos de lectura, el vocabulario insuficiente y el bajo conocimiento gramatical, hacen que tengan dificultades en la comprensión de textos.
- Les cuesta mucho producir textos escritos largos en L2 debido a sus problemas de ortografía y falta de vocabulario. Suelen tener problemas para ordenar sus ideas.

(Kormos y Smith, 2012)

Para la **ADAPTACIÓN CURRICULAR INDIVIDUALIZADA** que pueden necesitar los alumnos disléxicos, ofrecemos en la tabla 5 un ejemplo para la materia de lengua extranjera inglés en 1ºESO, con los estándares de evaluación de cada uno de los bloques del currículo que más benefician al alumno.

4.2 La evaluación del alumnado disléxico.

A la hora de evaluar, se deberán tener en cuenta estos aspectos:

- La evaluación deberá ser primordialmente oral. No podemos exigirle una ortografía ni puntuación adecuada. Y nunca puede estar basada únicamente en los resultados de los exámenes, sino debe ser una evaluación continuada y centrada en la globalidad del aprendizaje a lo largo del curso.
- En los exámenes se deberá brindar al alumno disléxico tiempo extra y períodos de descanso, permitiendo el uso de ordenadores portátiles o pizarras digitales.
- Ver todas las preguntas del examen al mismo tiempo puede ser abrumador. Es aconsejable poner las preguntas del examen de una a una con el fin de que el alumno disléxico se concentre mejor.
- No prestar atención a la calidad de la caligrafía, en el caso excepcional de que evalúen la destreza de producción escrita. El alumnado con dislexia podría tener dificultades con la caligrafía debido a las habilidades motoras finas que se requieren.
- Se podrá dar la opción de cambiar el formato de la respuesta a las preguntas por opciones múltiples, subrayado u otras formas que le permitan responder con mayor facilidad. Priori-

TABLA 5: ESTÁNDARES DE EVALUACIÓN, LENGUA EXTRANJERA INGLÉS, 1º ESO

ESTÁNDARES DE EVALUACIÓN
BLOQUE 1: COMPRENSIÓN DE TEXTOS ORALES
3. Comprende la información general de presentaciones sencillas y bien estructuradas sobre temas familiares o de su interés siempre y cuando se hable de manera lenta y clara.
7. Reconoce y entiende el vocabulario de alta frecuencia relativo a sus necesidades e intereses.
BLOQUE 2: PRODUCCIÓN DE TEXTOS ORALES: EXPRESIÓN E INTERACCIÓN
2. Participa en conversaciones cara a cara o por medios técnicos (teléfono, Skype) en las que saluda, se presenta, se interesa por el estado de alguien, da las gracias y se despide de alguien.
3. Utiliza el vocabulario y expresiones muy sencillas, sobre las principales celebraciones propias de los países de la lengua extranjera, en textos orales sencillos.
BLOQUE 3: COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS
1. Utiliza las imágenes para comprender textos sencillos, en soporte papel o digital, sobre temas familiares.
2. Lee y comprende frases y pequeños textos sencillos, previamente conocidas en interacciones orales reales o simuladas.
BLOQUE 4: PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS: EXPRESIÓN E INTERACCIÓN.
1. Produce textos escritos sencillos, utilizando modelos previamente trabajados.
4. Utiliza con precisión el vocabulario y estructuras de alta frecuencia para describir a personas, objetos y lugares, en textos escritos, pudiendo utilizar las tecnologías de la información y comunicación.

zar el formato de opción múltiple en las respuestas relacionadas con la “comprensión auditiva”, “vocabulario y gramática” y “comprensión lectora”.

- Se evitará la corrección sistemática de todos los errores en su escritura.

- Las preguntas del examen se presentarán por escrito, nunca dictarlas.

- Se deberá evitar que el alumno tenga más de un examen por día y espaciados en el tiempo y además se dará a conocer las fechas de las pruebas de evaluación con más de una semana de antelación.

- En las pruebas escritas, el profesorado deberá asegurarse de que el alumno ha comprendido el enunciado de todas las preguntas. Para ello, 5 ó 10 minutos después de haber comenzado el examen, es aconsejable acercarse a su mesa y preguntarle si tiene alguna duda y animarle a que pregunte si no entiende algún aspecto a lo largo del examen. Dichas aclaraciones podrán ser dadas en castellano como segunda opción si el niño no las entiende en inglés.
- En los colegios bilingües que cursen un área no lingüística en inglés (*Science*), se deberá permitir que el alumno responda en su lengua materna o que utilice alternativamente palabras en ambos idiomas y no penalizar por ello.
- Adaptar las pruebas escritas a sus posibilidades con ejercicios y frases sencillas centrandó la evaluación de cada unidad formativa en la parte de comprensión y expresión oral.
- Facilitarle pruebas “tipo” para que coja práctica sobre la forma de responder.
- Utilizar recursos TIC, tales como las aplicaciones en inglés de Google Chrome, Imatching, Endless Aphabet, etc.
- Modificar la sección “expresión escrita”: en lugar de una redacción, el estudiante confeccionará un esquema de la información, aplicando el vocabulario y gramática adecuados.
- Usar soportes visuales para la evaluación de la expresión oral.
- Adoptar los procedimientos, técnicas e instrumentos de evaluación más adecuados que permitan valorar ajustadamente los conocimientos del alumno a pesar de sus limitaciones para expresarlos, particularmente el aprendizaje de lengua castellana y lengua extranjera: análisis de textos, charlas, cuaderno de clase, cuentacuentos, cuestionario, debates, diario de clase dramatizaciones, entrevista, escala de observación, exposiciones, investigaciones, juegos de simulación, lista de control, portfolios, presentaciones, prueba escrita, prueba oral, registros, *role playing*, tertulias o trabajos.

En las pruebas escritas, el profesorado deberá asegurarse de que el alumno ha comprendido el enunciado de todas las preguntas. Para ello, 5 ó 10 minutos después de haber comenzado el examen, es aconsejable acercarse a su mesa y preguntarle si tiene alguna duda y animarle a que pregunte si no entiende algún aspecto a lo largo del examen



- Cuidar el formato del examen: dos preguntas por hoja, evitar la letra pequeña y acumulada, usar espacios que faciliten la lectura, destacar en el enunciado las palabras clave.
- Aumentar peso estándares hasta 20%.
- Modificar indicadores de logro (en la adaptación curricular).

En los colegios bilingües que cursen un área no lingüística en inglés (Science), se deberá permitir que el alumno responda en su lengua materna o que utilice alternativamente palabras en ambos idiomas y no penalizar por ello.



05. Orientaciones a las familias

La colaboración con las familias es fundamental a la hora de abordar el éxito escolar en **el aprendizaje del inglés con este alumnado**. Ya que, la labor de detección, prevención e intervención también se da durante las horas que el alumnado permanece en el ámbito familiar. Por ello las familias han de implicarse en esta labor que no solo corresponde a la escuela, pues el niño es un ser único y no podemos fragmentar la intervención, si no que ésta ha de ser global y continua.

ORIENTACIONES/PAUTAS DE ACTUACIÓN GENERALES

- Establecer una adecuada comunicación familia-escuela. Los padres apoyan y facilitan en gran medida la

evolución de sus hijos y el uso eficaz de medidas de apoyo y refuerzo cuando comunican al centro cualquier información respecto a las dificultades del niño que observan en casa a la hora de abordar el aprendizaje del inglés. Así como la información acerca de las pautas, actividades, técnicas, etc., que mejor ayudan al progreso de su hijo.

En caso de observarlo, han de comunicar al centro cualquier información que tengan al respecto, así como las dificultades o las mejores estrategias técnicas que se detecten en casa a la hora de un mejor conocimiento del idioma .

También han de colaborar con el profesorado en todo lo que puedan para minimizar las dificultades que lleva

asociada la enseñanza de estos aprendizajes. Padres y profesores tienen que ser colaboradores necesarios en la Educación del alumno.

Alrededor de la identificación e intervención en las dificultades de aprendizaje de un niño se abre un proceso que puede ser vivido por él mismo y por sus familias con dolor y angustia que generan sentimientos negativos como la culpa o el rechazo.

Es importante ser consciente de que esta situación puede afectar negativamente a la familia y también al alumno, procurar mantener una actitud positiva para lo que nos ayudaría saber que todas las dificultades, sea cual sea su origen, pueden ser trabajadas y mejoran cuando intervenimos con la actitud adecuada, las metodologías más eficaces y la colaboración entre todos los implicados. Cuando todos trabajamos juntos y en la misma dirección, el niño es el primer beneficiado. Si el niño observa que los adultos nos relacionamos respetando nuestro rol y conocimientos y poniéndolos a su servicio, se sentirá fortalecido, apoyado y confiado en que entre todos sus dificultades mejorarán.

Las familias muchas veces pueden sentir una culpa mal gestionada debido al posible componente genético de muchas de estas dificultades y muchas familias se sienten desbordadas/superadas por las dificultades de aprendizaje de sus hijos, que pueden ser más acusadas cuando aprenden otros idio-

Es bueno comunicar a la escuela las inquietudes familiares y toda la información que tengamos respecto a la dificultad de los hijos.



mas y se ven sumidas en sentimientos difíciles de superar, por ello hay que tener un pensamiento positivo, y saber que todas las dificultades sea cual sea su génesis, pueden ser mejoradas y trabajadas siempre y cuando se actúe con metodologías adecuadas y con la debida colaboración entre todos los implicados.

- Es muy aconsejable comunicar a la escuela/profesorado nuestras inquietudes como padres, así como nuestras dudas acerca de qué es la dificultad de aprendizaje que tiene nuestro hijo/a. Como padres podemos:
 - Promover un contacto más frecuente con el profesorado (ej. pidiendo cita con el tutor/profesor)
 - Asegurarnos de acudir siempre a las citas que nos hacen desde el centro.
 - Aportar o solicitar información acerca de la dificultad de nuestro hijo tantas veces y con tanta extensión como sea necesario para que podamos todos trabajar juntos en la misma dirección.
 - Adoptar una actitud realista y posi-

tiva respecto a los resultados parciales que va consiguiendo el niño a lo largo del curso.

- Apoyar la labor del profesorado al ayudar a nuestro hijo a comprender que una baja calificación no es un resultado global y que solo refleja un aprendizaje en el que todos (nosotros, el niño, el profesorado) necesitamos seguir trabajando.

- Facilitar la coordinación entre el tutor/profesorado y los profesionales externos que puedan estar trabajando también con nuestro hijo.

- Al transmitir al profesorado de manera rápida si observamos cambios significativos en el estado de ánimo de nuestro hijo o en los hábitos de la vida diaria (alimentación, sueño, autonomía, etc.).

- En colaboración con el centro, promover el encuentro con otras familias de niños con la misma dificultad de aprendizaje que nuestro hijo y aprovechar las experiencias positivas y exitosas que cada familia aporte a ese trabajo en grupo respecto al aprendizaje de idiomas con sus hijos.

- Buscar el asociacionismo, que permitirá conocer y recibir el consejo de familias que pasan o han pasado antes por lo mismo.

Es bueno comunicar a la escuela las inquietudes familiares y toda la información que tengamos respecto a la difi-

cultad de los hijos, promover reuniones de encuentro entre las familias con una dificultad similar. Así como aprovechar las experiencias positivas y exitosas que cada familia tenga al respecto de la enseñanza de los idiomas con sus hijos.

Crear vínculos positivos de comunicación con la escuela, facilitando la buena coordinación con el personal que le atiende: profesorado, orientación y equipos directivos.

- Algunas actitudes familiares que van a ayudar a afrontar los problemas de modo positivo (tomadas muchas de ellas de la guía para el éxito escolar del alumno con Dislexia y de la guía de TDAH para secundaria) son las siguientes:

- Obtener información de las características generales de sus dificultades, y también de las individuales, descubriendo el perfil de sus puntos fuertes y débiles, descubriendo las cosas en las que destaca, para hacerle sentir que no todo son debilidades.

- Aceptar a nuestro hijo tal y como es, evitando la culpabilización. Así podremos centrarnos en desarrollar sus fortalezas y reforzar sus debilidades de una manera ajustada y realista, pero también positiva.

- Valorar su esfuerzo y no solo sus resultados ayudará a fortalecer su autoestima.

- Las demostraciones de afecto serán

un primer paso hacia su seguridad. El afecto supone una actitud interna de aceptación del hijo/a independientemente de su conducta.

- Procurar actitudes de escucha, tolerancia y de comprensión a los problemas que puedan presentarse. Un buen ejercicio de la autoridad sin caer en el autoritarismo.

- Repartir la supervisión de las tareas de forma compartida entre ambos progenitores o de otras personas que colaboren, bien porque no nos sentimos competentes en esta materia o para evitar el cansancio o caer en situaciones de excesiva tensión asociadas a la realización de tareas en casa que le suponen más dificultad.

- Evitar actitudes de sobreprotección, que conviertan a los niños en más dependientes y menos resolutivos. Así como ser tolerantes y huir del perfeccionismo. Ninguna de estas dos actitudes extremas son útiles para que el niño crezca sintiendo seguridad en sí mismo y desarrollando sus propias estrategias autónomas de trabajo y estudio.

- Dar al niño una explicación adecuada para que pueda entender qué le pasa y en qué consisten sus dificultades. Ayudando al niño a aceptar sus limitaciones y elaborar positivamente las frustraciones: No dramatizar su realidad, ofreciendo explicaciones ajustadas a la edad y respondiendo a las dudas y necesidades que el niño vaya

El progreso del niño en el aprendizaje de las lenguas extranjeras puede ser lento y difícil, el niño puede desanimarse con frecuencia, y es muy importante que sepamos apoyar su esfuerzo diario para que mejoren sus resultados a largo plazo.



planteando. Las dificultades de aprendizaje son eso “una dificultad” no una limitación o impedimento para aprender y desarrollarse.

- Evitar que la dificultad en el aprendizaje sea una excusa para dejar sin hacer cosas que sí podría hacer. Es posible que le cueste más organizar su estudio, pero la ayuda debe ser para que mejore su organización, no para “estudiar por él o con él”; Es posible que le cueste recordar las estructuras gramaticales que han trabajado en clase, y así, la ayuda debe ir dirigida a elaborar materiales o tareas que le ayuden a comprenderlas y a usarlas con eficacia, pero no a que “no estudie las estructuras porque son más difíciles que para los demás”.

- Cuidar y velar por nuestro estado de ánimo y el de nuestro hijo, usar técnicas que faciliten el control del estrés y la tensión, como el control de la respiración, relajación, yoga, *mindfulness*, etc.

ESTRATEGIAS EDUCATIVAS EN CASA.

Consideraciones generales

Como punto de partida, es importante comprender que no debemos realizar juicios de valor sobre el niño, sino ayudarle a analizar de forma crítica su desempeño en las tareas/actividades que realice, destacando los aciertos y localizando los errores en los que hay que seguir trabajando.

- Aprender un idioma no es fácil y las críticas negativas referidas a la capacidad del niño limitan gravemente su confianza y autoestima.
- El progreso del niño en el aprendizaje de las lenguas extranjeras puede ser lento y difícil, el niño puede desanimarse con frecuencia, y es muy importante que sepamos apoyar su esfuerzo diario para que mejoren sus resultados a largo plazo.
- No insistir con técnicas que han fracasado en ocasiones anteriores. Valorar junto a su docente las estrategias de apoyo y refuerzo que estamos usando en casa, descartar aquellas que no están teniendo los resultados esperados e incorporar otras nuevas con su asesoramiento.
- Mandar al profesorado notas explicativas cuando no haya conseguido finalizar la tarea, a pesar de haberle dedicado el tiempo y esfuerzo necesarios. Es muy importante que el profesorado

pueda distinguir si la dificultad está en el tipo de tarea o si está en la cantidad de tarea y en el tiempo que tiene que invertir para realizarla; así como si para hacer esa tarea concreta necesita ayuda o si la hace con autonomía, etc.

- Vivir el tiempo y las tareas sin estrés.
- Conocer los intereses del niño y utilizarlos como elementos motivacionales.
- Facilitar la participación en actividades extraescolares que puedan ser útiles para explorar sus puntos fuertes: campamentos, intercambios, etc.
- Crear en casa un ambiente estructurado, estable y coherente para favorecer la adquisición de las rutinas de la vida diaria y de organización del trabajo y estudio. La constancia y la regularidad son muy importantes para la adquisición de autonomía y madurez en el niño a lo largo de su desarrollo, para los niños con dificultades de aprendizaje son especialmente importantes. Nos referimos a rutinas como ordenar o preparar sus materiales escolares para el día siguiente; a disponer de un horario y lugar fijos de estudio; que el lugar de estudio sea tranquilo y con iluminación adecuada; etc.
- Ofrecer técnicas de estudio adecuadas: disponer de variedad de materiales y recursos para ayudarle en el manejo de la comprensión y el estudio, como por ejemplo el subrayado, los

resúmenes o los mapas mentales. Introducir el uso del PC y apps para elaborar mapas conceptuales, leer textos, escribir.

- Utilizar programas informáticos, como los conversores de texto en audio, para facilitar la lectura de textos en inglés cuando la dificultad lectora es significativa y el objetivo sea la comprensión y estudio de contenidos extensos.
- Permitir un abordaje de las dificultades que presente el niño lo más multidimensional posible, dando entrada a los profesionales que puedan ayudar.
- Introducir al niño en el uso de las TIC, acompañando y animando a utilizar programas y juegos de estimulación y de enseñanza de idiomas.

ACTIVIDADES DE REFUERZO DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS PARA REALIZAR EN CASA.

- Facilitar que pueda realizar actividades (como la grabación de vídeos en casa) que favorezcan la expresión oral en inglés y reduzcan la inhibición del niño por timidez e inseguridad, a la vez que fortalecen su sentimiento de competencia en el uso de una lengua extranjera.
- Favorecer el uso de un cuaderno de vocabulario y otro de gramática personalizados.

- Elaborar progresivamente en casa un Glosario o listado de palabras nuevas, con apoyo de pictogramas o imágenes (podemos utilizar la apps de Chrome :Read & Write) . Algunas de las que se le resistan, podemos colgarlas en su cuarto y tener allí un tablón con las que queremos fortalecer en su imagen visortografica.

- Favorecer el uso de pequeñas ayudas como los diccionarios, agendas, correctores ortográficos, calendarios, etc. Mejor si las usamos en formato digital.

- Colaborar con el profesorado para que el niño pueda realizar las tareas asignadas, programar el estudio y los trabajos de larga duración siguiendo las pautas que nos proporcionen desde el centro.

- Es importante hacer ver al niño dónde se ha equivocado, para que pueda aprender de ello. Señalando al mismo tiempo qué ha hecho bien y cuáles son los progresos que ha realizado. Mirar para atrás de vez en cuando y felicitar al niño, y a nosotros mismos, por lo que vamos logrando.

- Animar a la autocorrección (y no corregirles constantemente)

- Siguiendo las orientaciones del profesorado, organizar las tareas por orden de dificultad. habrá tareas que suponen mayor dificultad de forma general a todo el alumnado (por ejemplo, los verbos preposicionales), pero habrá otras que le costarán más a cada niño en

particular, por sus características personales frente al aprendizaje, y es muy importante conocer y reforzar estos aprendizajes de manera personalizada.

- Usar material de apoyo visual (gráficos, imágenes) y audiovisual (audiolibros, vídeos) que apoyen su aprendizaje de contenidos en inglés.

Utilizar elementos visuales que complementan su enseñanza: gráficos, imágenes, audiolibros y audiovisuales. Tener en casa una pequeña estantería con estos últimos materiales.

- Si nuestro conocimiento del inglés nos lo permite, podemos además apoyar el aprendizaje de nuestros hijos estableciendo momentos, rutinas o juegos en casa para usar el inglés en familia de forma lúdica.

Algunas propuestas de juegos/actividades compartidas podrían ser:

- Ver juntos un determinado programa en inglés o parte de él y después hacer un juego para comprobar qué hemos entendido cada uno, qué palabras nuevas han salido que no conocemos y buscar su significado, etc;
- Elegir una rutina de la vida diaria en casa que vamos a hacer siempre en inglés: el momento del baño de los niños pequeños, la hora de la comida/merienda, cuando vamos de camino al parque o actividad extraescolar, etc.
- Poner en casa, entre todos, carteles

en inglés y hacer juegos de vocabulario como nombrar cosas en diferentes habitaciones y si no lo recuerdas lo miras; juegos de deletreo en inglés mientras desayunan o en ratos breves; etc.; podemos incluso establecer concursos con pequeños premios o premios divertidos para motivar estas actividades más rutinarias y menos atractivas.

- Leer cuentos en inglés a nuestros hijos o hacer una lectura conjunta, asegurándonos siempre de que los cuentos tienen un nivel de dificultad adecuado a los conocimientos del niño, no a nuestro nivel de inglés.

- También es bueno leer conjuntamente cuentos que conocen bien en español (ej. “Caperucita Roja”) porque el conocimiento de la historia y el vocabulario en español facilita su comprensión y adquisición de vocabulario en inglés.

- Propiciar visitas o contacto con personas/actividades/lugares/países de habla inglesa donde toda la familia tenga la necesidad de usar el inglés “que cada uno sabe” para disfrutar de la actividad;

- Ayudar al niño a hacer un amigo/a a través de internet con el que hablar por skype, jugar on-line, visitar o recibir de visita, fomentando el uso espontáneo y aplicado del inglés;

- Animar al niño a utilizar servidores en inglés de juegos online que le gustan (ej. LOL, WOW, *Maincraft*, etc).

- Hacer karaokes y bailes de canciones en inglés en casa usando juegos de la wii, X-box, Play, etc.;

- Usar el juego de los SIMS en inglés (es un juego en el que tu avatar hace actividades de la vida diaria).

- Buscar frases de canciones que nos parecen mensajes interesantes o importantes, traducirlas al español y exponerlas en casa en una pizarra durante una semana/o hasta que otro busque una nueva. Por ejemplo: "*all you need is love* / todo lo que necesitas es amor" The Beatles; y nuestro hijo pone otra al día siguiente "*I want to destroy the passerby*/ Quiero destruir al peatón" Sex Pistols. Si después hacemos un pequeño debate en español, probablemente reforzaremos el uso cultural del aprendizaje del inglés, y conoceremos los gustos e intereses de los demás.

- Elegir una canción muy importante o preferida por cada uno y aprenderla entre todos (cantarla en el coche, en el baño, en una salida o paseo, etc.).

- Ver programas cortos, capítulos de dibujos animados o de series de TV en inglés con subtítulos y si el nivel lo permite sin subtítulos y/o películas o ir al cine a ver las películas en las sesiones de v.o. subtitulada.; es importante no imponer, ni saturar con esta estrategia, porque es difícil comprender lo que escuchamos y muy fácil hacer de esta estrategia algo poco motivador y aburrido. Cuando el nivel de destreza aumenta podemos poner las películas/se-

ries con subtítulos en inglés y después sin subtítulos.

- También es útil ver juntos en inglés series o capítulos que ya han visto en español. aprovechado que además a los niños les gusta volver a ver lo que más les gusta.

- Jugar a las películas/profesiones/ etc., en inglés ya que es muy fácil buscar el título en inglés en google una vez crees que has adivinado qué película/profesión/etc se está escenificando con mímica.

- Jugar al scrabble en inglés, al ahorcado, a hundir la flota, al Rummy, al teléfono roto, durante 10-15 minutos y después se puede continuar en español. También podemos usar juegos más complejos (Cluedo, Monopoly, etc.) que requieren lectura, pero hay que facilitar el acceso a la información y pasar al español en cuanto alguno diga que ya está cansado o que quiere seguir en español.

- Juntar un grupo de 4-5 niños (familiares, vecinos, etc.) y buscar un profesor (pueden ser estudiantes nativos del programa Erasmus o estudiantes de Filología/de Traducción e Interpretación con un buen nivel de inglés), que les dé clases en las que puedan practicar fundamentalmente inglés oral a través del juego, las canciones, etc; y donde corrijan sus errores a través del modelado y de la imitación espontánea de un modelo correcto.

- Con frecuencia buscamos un refuerzo extraescolar de la gramática y que practiquen lo que están dando en

clase y los niños se inhiben y se aburren, por lo que los resultados son bajos.

- Puede ser más recomendable facilitar momentos y actividades en las que aprendan y hagan un uso lúdico de la lengua extranjera y que les ayude a aumentar su confianza y a romper la timidez y vergüenza asociada a las clases formales donde los errores se corrigen sistemáticamente.

- Jugar a escribir rimas sencillas y pequeños poemas donde la rima y la escritura correcta de las palabras sea lo importante, aunque el contenido pueda ser algo absurdo.

- Jugar a encadenar palabras, al teléfono roto, etc., en inglés.

- Jugar a “Pencils Up: nombre/lugar/profesión/animal/cosa/comida”

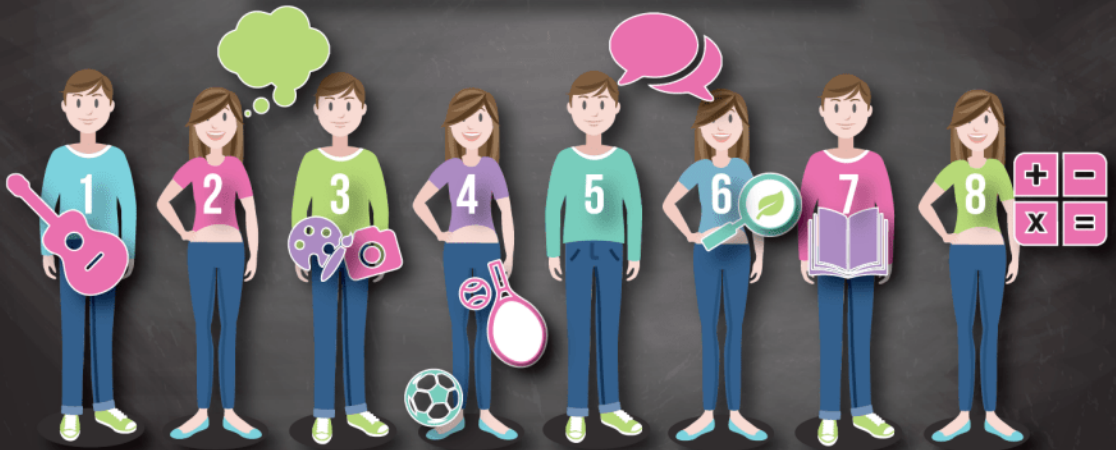
o6. Otros enfoques

Es conveniente destacar aquí, que este capítulo de la guía, a diferencia del resto, no está centrado exclusivamente en la dislexia, sino más bien, en la gran diversidad de alumnado que encontramos en las aulas de lengua extranjera, con o sin dificultades de aprendizaje. Sin embargo, los enfoques didácticos que se presentan en esta sección, pueden beneficiar al alumnado con dificultades de aprendizaje debido a que activan una mayor variedad de sentidos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. Táncoz, Mónis y Wiwczarowski (2010) sugieren que, en la enseñanza de idiomas, el tacto y el movimiento rara vez se aplican para anclar el aprendizaje y sugieren el desarrollo de enfoques que proporcionen mayor variedad y multitud de estímulos. Entre estos enfoques se destaca el **enfoque multisensorial**.

Kormos y Smith (2012) apuntan que el enfoque multisensorial ha demostrado ser eficiente y útil para todos los estudiantes, especialmente para aquellos que requieren compensar sus déficits visuales, (disléxicos y otros) debido a que este enfoque presenta y enseña la LE a través de la activación de vías auditivas, visuales, táctiles y kinestésicas. Los principios básicos de este enfoque son: multisensorial, cuidadosamente estructurado, acumulativo, revisión frecuente, explicación explícita de las estructuras lingüísticas, amplia práctica, simulacros y entrenamiento de estrategia de aprendizaje.

Para ayudar al profesorado de lengua extranjera a introducir un enfoque multisensorial en las actividades/tareas/proyectos que se desarrollan dentro y fuera del aula, se ha recurrido

LOS 8 TIPOS DE INTELIGENCIA



Fuente imagen <https://www.orientacionandujar.es/>

a la teoría de las inteligencias múltiples (IIMM) de **Gardner** (1983) y a ejemplos concretos que se ofrecen en la siguiente sección, para potenciar la inteligencia *visual-espacial*, *cinética-corporal* o *musical* en el aula de idiomas.

“Existen muchas maneras de pasar de los objetivos a las estrategias y de éstas a la evaluación, y ninguna es superior a las otras”

H. Gardner (2001).

6.1. INTELIGENCIAS MÚLTIPLES (IIMM).

En esta sección, proponemos trabajar los contenidos de la materia de Primera Lengua Extranjera Inglés, a través de tareas relacionadas con distintos perfiles de inteligencia. Para ello, nos hemos basado en **Howard Gardner** y en su teoría sobre las **inteligencias múltiples** (1983) donde encontramos una explicación sobre la existencia en el ser humano de una **diversidad de inteligencias** que se pueden ver potenciadas

dependiendo del escenario en el que se trabajen.

Gardner plantea que no existe una inteligencia única en el alumnado. En su teoría, este autor sostiene que tenemos al menos **ocho inteligencias** diferentes que requieren de distintas situaciones de aprendizaje para poder desarrollarlas. Es decir, que dependiendo de la tarea que realicemos en el aula, se puede beneficiar una inteligencia u otra.

Para entender el desarrollo en el aula de las ocho inteligencias que propone Gardner (*verbal-lingüística, lógico-matemática, visual-espacial, cinética-corporal, musical, naturalista, interpersonal, intrapersonal*) ofrecemos la tabla nº6 (adaptada de Armstrong, 2006).

A modo de ejemplo en el aula de idiomas, **un dictado**, ayudará a desarrollar la inteligencia *verbal-lingüística* del alumnado, mientras que **una representación** en el aula será bien recibida por los alumnos con mayor inteligencia *cinética-corporal*. En consecuencia, se pueden planificar tareas más efectivas para atender a la diversidad del alumnado, si previamente conocemos las inteligencias dominantes del alumnado.

Con frecuencia encontramos en las aulas que los alumnos prefieren un cierto tipo de tareas en las que participan con mayor interés y dedicación. Esta preferencia se puede deber a que las tareas que realizan, desarrollan las inteligencias dominantes de esos alumnos. Es probable que exista, por lo tanto, una

TABLA 6. PREGUNTAS CLAVE PARA CADA INTELIGENCIA

Inteligencia	Pregunta clave
verbal-lingüística	¿Cómo puedo utilizar la palabra oral o escrita en las tareas de clase?
lógico-matemática	¿Cómo puedo introducir números, cálculos, lógica ?
visual-espacial	¿Cómo puedo introducir ayudas visuales, color, arte ?
cinética-corporal	¿Cómo puedo implicar todo el cuerpo, experiencias táctiles ?
musical	¿Cómo puedo introducir música, sonidos, melodías ?
naturalista	¿Cómo puedo incorporar la naturaleza, los seres vivos, fenómenos naturales o la ecología ?
interpersonal	¿Cómo puedo hacer que los alumnos trabajen en equipo y cooperando ?
intrapersonal	¿Cómo puedo despertar sentimientos o recuerdos personales ?

relación entre las IIMM y las actividades preferidas de los alumnos.

En la tabla 7, presentamos las inteligencias dominantes en alumnos ACNEE y ACNEAE, sabiendo que es meramente **orientativa** pues hay muchas comorbilidades en las dificultades del aprendizaje y no hay una correlación totalmente unívoca entre estas y las inteligencias múltiples. De esta manera podremos saber en qué tipo de tareas estos alumnos estarán mejor atendidos.

En casi todos los alumnos con dificultades de aprendizaje, la parte **intrapersonal está dañada en el sentido de la autoestima**, pues han tenido una serie de experiencias de fracaso o rechazo debido a sus dificultades del aprendizaje en el ámbito escolar. Sin embargo, si no está muy deteriorada, pueden tener muy buena **inteligencia intrapersonal y ser muy colaborativos y empáticos**.

Con este escenario de fondo, proponemos atender a la diversidad del

TABLA 7. RELACIÓN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE - IIMM

Dificultades del Aprendizaje	Inteligencia Múltiple punto fuerte	Inteligencia Múltiple punto débil
D.A. de la Lectura: Dislexia	visual-espacial y/o naturalista	verbal-lingüística
D.A. de las Matemáticas: Discalculia	naturalista	lógico-matemática y/o visual-espacial en la parte relacionada con el espacio y la geometría.
D.A. Procedimental: TANV	verbal-lingüística	cinética-corporal y/o visual-espacial
D.A. Lenguaje Oral: TEL	cinética-corporal	verbal-lingüística y/o interpersonal al estar afectada lo pragmático.
D.A. de la Escritura: Disgrafía/ Disortografía	Naturalista y/o verbal-lingüística en la parte oral.	verbal-lingüística en la parte escrita y/o visual-espacial en la parte más perceptiva
TDAH	cinética-corporal y/o musical	Interpersonal (en casos de impulsividad)

alumnado en la materia de inglés como lengua extranjera, a partir de actividades y tareas que promuevan la inteligencia fuerte del alumnado ACNEE y ACNEAE, y tener en cuenta cuáles son sus puntos débiles para poder así facilitar el aprendizaje de los contenidos del currículo. Para ello, se ha adaptado la caja de herramientas que propone Lazear (1991) para ofrecer, a modo de ejemplo, varias actividades concretas para cada una de las distintas inteligencias bajo un tema común, **hábitos saludables**. Dichas actividades, no pretenden ser una unidad formativa que podamos seguir paso a paso en el aula, sino más bien, una recopilación de ejemplos de actividades que el docente podrá adaptar a las características y nivel de sus alumnos, siguiendo las orientaciones que se dan en esta guía (ver el capítulo 3, en el caso de alumnos disléxicos).

Para trabajar sobre conceptos relativos a los hábitos saludable y diversificar así el tema central de las actividades que proponemos, en primera instancia, conviene trabajar sobre una definición clara y aceptada de los mismos, así como sobre un grupo consensuado de hábitos que consideremos saludables, claro está. La Organización Mundial de la Salud (OMS) define la salud como “un estado de completo bienestar físico, mental y social”, lo que supone que este concepto va más allá de la existencia o no de una u otra enfermedad. En consecuencia, más que de una vida sana hay que hablar de un estilo de vida saludable del que forman

parte la alimentación, el ejercicio físico, la prevención de la salud, el trabajo, la relación con el medio ambiente y la actividad social. Podemos considerar como **hábito saludable** *toda actividad consciente y prolongada en el tiempo a lo largo de la vida enfocada a llevar una dieta equilibrada, a desechar los hábitos tóxicos, al mantenimiento de cierto nivel de ejercicio físico, la consecución de un grado adecuado de higiene, a lograr un entorno libre de productos tóxicos, adquirir equilibrio mental y a poner en práctica una actividad social satisfactoria*.

Ahora, traemos a este capítulo una lista de hábitos saludables a desarrollar en el entorno educativo (adaptados de <https://www.blogylana.com/40-habitos-saludables-listos-para-que-los-adoptes/>) y a la que se hace referencia en las actividades que proponemos para el aula en la “tabla 8: actividades para cada una de las IIMM”.

Lista 1: hábitos saludables:

1. Deja el refresco con azúcares y/o gas.
2. Come verduras que te gusten todos los días. Incluso aprende a cocinar platos sencillos. Experimenta.
3. Coge el gusto al pescado. Es delicioso.
4. Duerme una siesta pequeña (de 10-15 minutos) cada vez que te haga falta.
5. Lee. Lee cosas que te gusten, historietas, libros, revistas, etc.

6. Practica yoga o pequeños movimientos de relajación y/o estiramientos.
7. Aprende a respirar: desde la base de tus pulmones.
8. Aléjate de los azúcares refinados. Sólo de vez en cuando.
9. Toma agua. Tu cuerpo necesita estar convenientemente hidratado
10. Ve menos televisión.
11. Siéntate bien. En tu silla de trabajo, en la cama, en el sofá.
12. Revisate. Autoexploración para conocerte, escucha tu corazón, tu respiración, tus ritmos.
13. Ve al dentista cada 6 meses aproximadamente.
14. Ve a ver a tus amigos aunque estés muy “ocupado”.
15. Encuentra un deporte o ejercicio que disfrutes. Pero no se va a “encontrar” solo ¡búscalos!
16. Critica menos, no busques el enfrentamiento en las conversaciones, sino el entendimiento.
17. Mastica bien tus alimentos. No se van a escapar.
18. Cualquier exceso redúcelo, aunque sea un poco.
19. Come frutas. Son un manjar.
20. Adopta una mascota. Si no tienes espacio, un hámster, un pájaro o hasta un pececito te darán dosis de felicidad.
21. No demorar, retardar o retrasar algo que debas hacer.
22. Ya no te preocupes por el pasado.
23. Ve de vacaciones alegre, feliz y disfruta de ellas y del tiempo libre.
24. No dejes de aprender. Si no tienes tiempo o te da flojera en internet se puede aprender desde cocina hasta como hacer la maqueta de un volcán.
25. No te sientas enfermo a la menor afección. Tu cuerpo es sabio, a veces es un mensaje previo de aviso, tenlo en cuenta antes de enfermarte realmente.
26. Aprende a relajarte. Los cursos y talleres de relajación son divertidos.
27. Disfruta unos minutos a solas contigo todos los días.
28. Pon música que te alegre.
29. Canta en la ducha (o donde quieras).
30. Procura que tu “hablar” sea el 20% y tu “actuar” el 80%.
31. Se agradecido.
32. No desperdicies. Ni agua, ni comida, ni cariño, ni oportunidades.
33. Aprende a tomarte un verdadero descanso a veces.
34. No te desveles muy seguido, concilia el sueño y procura que sea profundo.

35. Ejercita tus músculos. Elige uno o varios deportes, prueba a practicarlos o incluso realiza sencillos ejercicios gimnásticos en casa.

36. No comas de más, y hazlo de manera equilibrada también en cuanto a nutrientes.

37. Baños de sol diarios. Deja que el sol toque tu piel unos minutos al día. Sal a aire libre, al campo, la playa o la montaña para despegarte del entorno urbano diario.

38. Aclara tus metas, divídelas en pequeñas partes, y traza un plan para lograrlas.

39. Ríete. Ríete mucho.

40. Piensa en la amistad, incluso en el amor, son divertidos, intensos pero sobre todo, te ayudan a formarte como persona adulta.

cido niveles o número de sesiones necesarios para desarrollarlas en el aula. Estos ejemplos no pretenden ser una unidad formativa, sino un ejemplo de otro enfoque para atender a la diversidad desde la IIMM.

A continuación, en la tabla presentamos las actividades que se podrían desarrollar para cada una de las IIMM. En cada actividad se indica, primero, la destreza que se podría desarrollar en varias sesiones lectivas, junto a una breve descripción de la actividad. Se explica cuál o cuáles de los hábitos de la “Lista 1: hábitos saludables” se podrían trabajar en dicha actividad. La clasificación, tanto de destrezas como de hábitos, es meramente orientativa y puede ayudar en la búsqueda de actividades para incorporar a las unidades formativas del profesorado. Se ha de tener en cuenta, que no se han estable-

INTELIGENCIA VERBAL-LINGÜÍSTICA



Fuente imagen
<https://www.orientacionandujar.es/>

DESTREZA/ACTIVIDAD

Listening/Speaking: Escucha y pronunciación de nuevas palabras sobre hábitos saludables y su uso en situaciones cotidianas.

Hábitos del 1 al 40: cualquiera de los hábitos listados más arriba se puede usar para explotar vocabulario específico sobre los hábitos saludables que más interesen a los alumnos. Para desarrollar actividades de vocabulario con alumnos disléxicos, ver sección 3.1.

En www.voki.com se pueden realizar actividades de escucha y pronunciación del vocabulario.

Reading: lectura de textos sobre hábitos saludables.

Hábitos del 1 al 40: cualquiera de los hábitos listados más arriba se puede usar para desarrollar la lectura específica sobre los hábitos saludables que más interesen a los alumnos. Para desarrollar actividades de “reading” con alumnos disléxicos, ver sección 3.4.

Un recurso muy útil para desarrollar la lectura de los alumnos sobre cualquier tema, es la web de issuu - <https://issuu.com/> - donde puedes encontrar revistas para todos los niveles o crearlos de forma gratuita (un ejemplo <https://issuu.com/search?q=healthy%20habits>)

El hábito 16 y 31 se podría trabajar con la lectura de la página web “cómo tener buenos modales:

<https://www.wikihow.com/Have-Good-Manners>

Los alumnos también pueden participar en un test que diagnostica how polite are you?

<http://www.zimbio.com/quiz/GwNQwRZ4tTK/How+Polite+Are+You>

Listening / Speaking: Juegos de palabras y chistes sobre hábitos saludables.

Hábito 39: a continuación ofrecemos algunos ejemplos encontrados en internet. Estos ejemplos se pueden desarrollar en el aula con ayuda visual como mostramos en este powerpoint que contiene un chiste ilustrado con imágenes. <https://drive.google.com/file/d/1QtjCkmPzpa15HNIg1EYIP4Y2csB3f4D5/view>

“Knock, knock,” “Who’s there?”
Lettuce.
Lettuce who?
Lettuce in, it’s freezing out here!

Q: Why did the boy bring a ladder to school?
A: He wanted to go to high school.

Q: Why are fish so smart?
A: Because they live in schools!



Speaking / Listening: Hablar de forma improvisada sobre los hábitos saludables.

Hábitos del 1 al 40: cualquiera de los hábitos listados más arriba se puede usar para hablar de forma improvisada sobre los hábitos saludables que más interesen a los alumnos. Una propuesta para desarrollar esta actividad: Los alumnos introducen en una cajita pequeños trozos de papel/imágenes con los hábitos saludables. Posteriormente, los alumnos tendrán que sacar un papel/imagen y hablar sobre el hábito que les ha tocado, durante el tiempo que se fije, según las características del alumnado. Para realizar esta actividad, se deben de enseñar, previamente, estrategias de improvisación.

<https://prezi.com/7gwcjflppube/tecnicas-de-improvisacion/>

Listening / Speaking: Defender diversas posturas sobre hábitos saludables.

Se trata de una actividad de roleplay en la que los alumnos pueden adoptar, bien por sorteo o por elección, el papel de un deportista, un fumador, un vegano, un taxista, etc. y defender sus hábitos saludables.

Listening / Speaking: Exposición de los hábitos saludables.

Los alumnos preparan una exposición de sus hábitos saludables y la comparten con el resto de la clase. Se puede usar como tema, cualquiera de los hábitos del 1 al 40 listados más arriba. Acerca de un desayuno o almuerzo saludable en casa y fuera de ella hay una hoja informativa en

<https://www.healthykids.nsw.gov.au/kids-teens/grab-a-healthy-snack.aspx> cuyos datos pueden ser expuestos y comentados.

Reading / Writing: Recoger y anotar los pensamientos, ideas y vivencias sobre hábitos saludables.

Los alumnos preparan un diario sobre hábitos saludables que recoge sus pensamientos, ideas y vivencias durante el desarrollo de la unidad formativa. El diario se puede crear en papel o de forma digital a través de un blog – www.blogger.com –

Speaking: Inventar y contar historias relacionadas con los hábitos saludables.

Hablar o escribir sobre uno de los hábitos saludables del 1 al 40 puede convertirse en una actividad divertida y creativa. Se puede trabajar en pequeños grupos:

1. Preparar tarjetas con imágenes sobre los hábitos saludables y otras tarjetas que no tengan nada que ver con este tema (ejemplo: una persona corriendo, espinacas, Doraemon, una puerta, etc.)
2. Establecer tiempo para preparar una conversación loca y sin mucho sentido.
3. Presentarla en la clase.

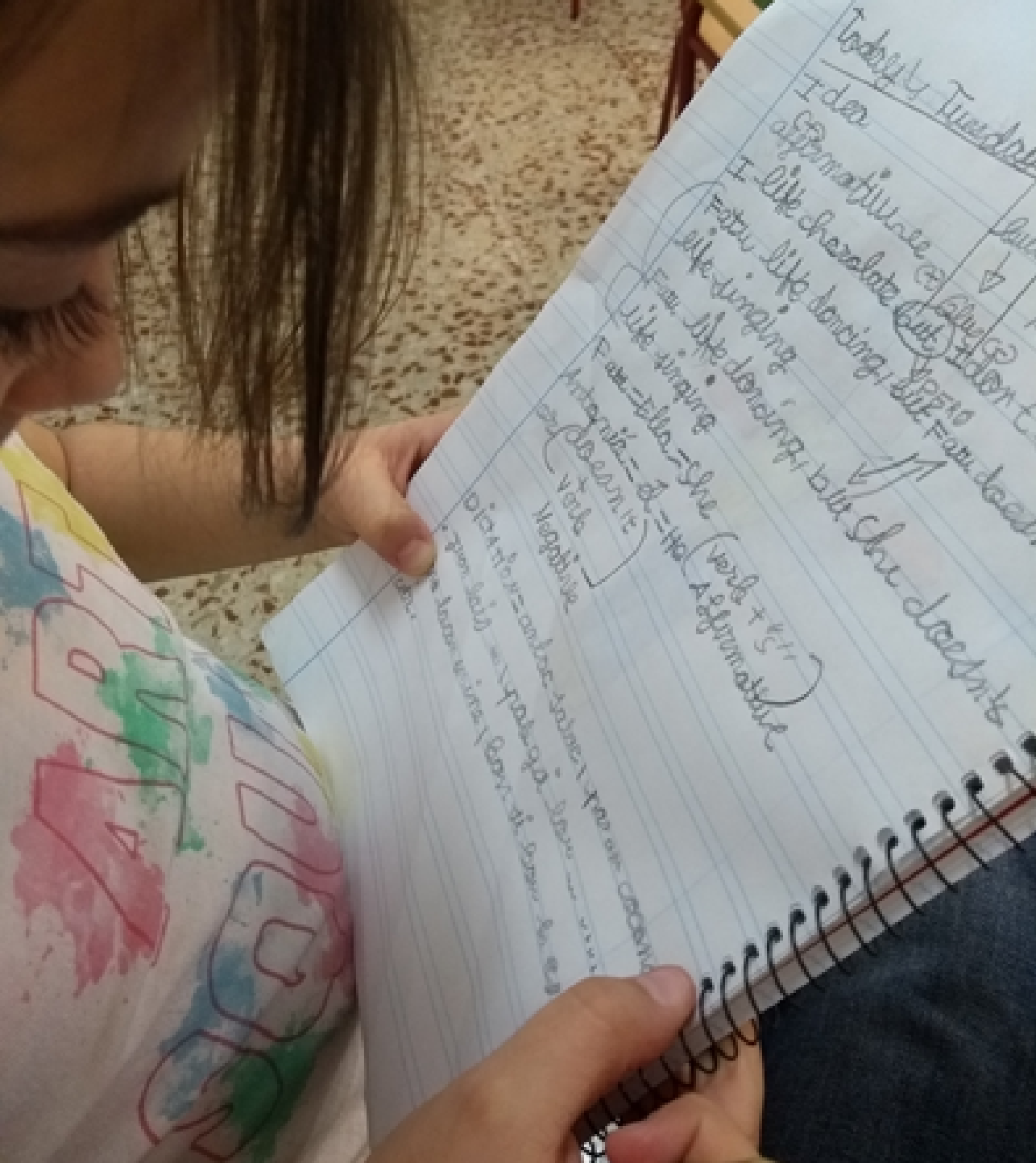
Reading / Writing: Escribir y apreciar poemas sobre hábitos saludables.

Existen fuentes gratuitas de poemas en internet que podemos usar como modelo para el alumnado. Dos ejemplos:

<https://i.pinimg.com/originals/3c/12/29/3c12291818f45ed6d0aad9fcd06cc185.png>
<http://www.anitapoems.com/poems-about-food.html>

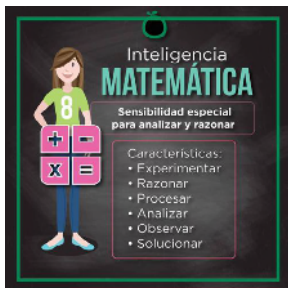
Writing: redactar sobre los hábitos saludables del alumno.

Hábitos del 1 al 40: cualquiera de los hábitos listados más arriba se puede usar como tema para una redacción en inglés. Las redacciones se pueden compartir en el blog, periódico o revista del centro. En la web de issuu – <https://issuu.com/> – se pueden crear revistas digitales para publicar las redacciones de los alumnos.



Verbal-Lingüística. Mini Dictados.CEIP Vistabella, Murcia, España.
<https://vistabellacolegio.wixsite.com/colegiovistabella>

INTELIGENCIA LÓGICO-MATEMÁTICA



Fuente imagen

<https://www.orientacionandujar.es/>

DESTREZA/ACTIVIDAD

Speaking/Reading: Comprender y comunicarse con lenguaje de símbolos sobre los hábitos saludables.

Hábito 1 y 8: Identifica las cantidades de azúcares refinados que tienen muchos de los productos que se consumen diariamente y crea un código de símbolos con los que comunicarlo al resto del centro. Aquí tienes un ejemplo con terrones de azúcar.

<https://www.fisioterapia-online.com/infografias/azucar-refinado-un-veneno-blanco-alimentos-y-cantidad-de-azucar>

Pueden aprender también a interpretar la información contenida en las etiquetas de los alimentos:

<https://www.eatforhealth.gov.au/eating-well/how-understand-food-labels/food-labels-what-look>

Speaking/Reading: Planteamiento de problemas en los hábitos alimenticios: cálculo.

Hábito 36: Los alumnos pueden calcular las calorías que consumen en una semana. En esta tarea se puede, primero, recopilar envoltorios, botellas, cajas de los productos que los alumnos han consumido y, segundo, calcular las calorías de un desayuno o de una merienda. También existen en la web, imágenes con información sobre las calorías de los productos:

https://www.google.es/search?q=fast+food+calories&source=images&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKewjq04Pp-ebYAhUKWBQKHw-3jCioQ_AUICigB&biw=1680&bih=982

En la misma línea, se pueden calcular las calorías que los alumnos consumen con las actividades que realizan. Imágenes en la web:

<http://974672210.r.lightningbase-cdn.com/wp-content/uploads/2015/06/Burn-Calories-with-the-Right-Exercise-1024x1024.jpeg>

Reading: Los patrones en los hábitos saludables de los niños.

Hábito 19: Come frutas. Son un manjar.

Hábito 13: Ve al dentista cada 6 meses aproximadamente.

Lectura: "eat more fruit and vegies"

https://www.healthykids.nsw.gov.au/downloads/file/textandlinkbasedsidepanelteaser/HealthyKidsFactSheet_EatMoreFruitVegies.pdf

Lecturas: "going to the dentist", "healthy teeth"

<http://kidshealth.org/en/kids/go-dentist.html>

<https://www.sesamestreet.org/toolkits/teeth>



Speaking: Crear conexiones significativas entre ideas incoherentes en los hábitos saludables.

Hábito 39: Deja que los alumnos cuenten sus hábitos más incoherentes para posteriormente, buscar conexiones significativas entre ellos.

Hay información disponible en <https://www.healthykids.nsw.gov.au/kids-teens/stats-and-facts-kids/kids-not-being-active.aspx> y en <https://www.healthykids.nsw.gov.au/kids-teens/switch-off-the-screen.aspx>

Con estos recursos los alumnos pueden hablar sobre la falta de actividad física debido a la vida sedentaria y sus consecuencias en la salud.

Speaking: Presentar mapas conceptuales sobre hábitos saludables

Hábitos del 1 al 40: cualquiera de los hábitos listados más arriba se puede usar para que los alumnos creen y presenten mapas conceptuales (ver sección 3.1) con información sobre los que más interesen a los alumnos.

Hay infinidad de datos, explicaciones y consejos en actividades encontradas aquí: <http://kidshealth.org/en/kids/stay-healthy/?WT.ac=k-nav#catfit>

Listening / Speaking: Crear hipótesis y deducciones lógicas.

Hábito 20: Los alumnos pueden buscar explicaciones a comportamiento distintos de las mascotas. Los alumnos pueden escuchar videos/audios como el que hemos encontrado en internet y crear hipótesis y deducciones lógicas sobre lo que ven: <https://www.youtube.com/watch?v=qYHYgU6S2g>

Listening / Speaking: Resolución de casos de alumnos con problemas en sus hábitos saludables.

Hábito 10: Los alumnos pueden (1) escuchar a sus iguales, (2) identificar los problemas que tienen y (3) buscar soluciones que resuelvan sus problemas.

<https://www.youtube.com/watch?v=beuvyZfBFGQ>
<https://www.youtube.com/watch?v=QdxX4I9wO-8>

Sobre distintos problemas asociados a la salud encontramos trabajos específicos sobre una gran variedad de patologías en <http://kidshealth.org/en/kids/health-problems/?WT.ac=k-nav#catfit>

Speaking/Writing: Explicar punto por punto los hábitos no saludables de algunos compañeros.

En esta tarea, los alumnos, primero, encuentran los hábitos no saludables que tienen y, segundo, presentan una explicación, punto por punto, bien por escrito o de forma oral. En el siguiente enlace, puedes ver un listado de hábitos no saludables y que pueden servir como ejemplos en los que los alumnos se vean reconocidos.

<https://www.rd.com/health/wellness/10-bad-habits-and-the-best-ways-to-quit-them/>

Writing: Escribir conclusiones basadas en experimentos sobre hábitos saludables.

Los alumnos realizan un experimento donde explican las conclusiones y resultados sobre los hábitos saludables.

Un ejemplo: "Germs in bread" CEIP Nuestra Señora de Belén. Murcia
https://www.youtube.com/watch?v=_2SOEjGwfEc&t=2s

Otros experimentos:

<https://www.healthykids.nsw.gov.au/kids-teens/kids-activities/healthy-kids-activities.aspx>





*Lógico-Matemática. Școala Nr. 4 "Elena Donici Cantacuzino", Pucioasa, Dâmbovița, Rumanía.
<http://www.scoala4pucioasa.ro/>*

Reading/Writing: Crear fórmulas para conseguir establecer hábitos saludables.

Los alumnos pueden pensar en fórmulas para establecer hábitos saludables. En el caso del hábito 36, establecer una dieta equilibrada, los alumnos pueden crear fórmulas para ello. La página web Happy Body Formula - <https://happybodyformula.com/nutrition-posts/> - puede ayudar a crear fórmulas.

Sobre éste y otros asuntos relacionados con la dieta y en concreto con la cocina, recetas y alimentación saludable, incluyendo casos específicos de intolerancias y alergias, hay muchos trabajos y recetas en <http://kidshealth.org/en/kids/recipes/?WT.ac=k-nav#catfit>

INTELIGENCIA VISUAL/ESPACIAL



Fuente imagen
<https://www.orientacionandujar.es/>

DESTREZA/ACTIVIDAD

Listening/Speaking: Encontrar conexiones entre experiencias personales sobre hábitos saludables.

Los alumnos presentan sus hábitos saludables (lista del 1 al 40) y el resto de compañeros buscan conexiones entre las experiencias que se han contado en clase. A medida que vayan escuchando las presentaciones los alumnos conectan las experiencias personales preguntándose, ¿qué tienen en común? ¿quién ha dicho que se ha sentido igual, anteriormente? ¿Dónde he escuchado esto antes?

Una tabla con los conectores puede ser muy útil en esta tarea.
https://www.google.es/search?q=connectors+english&source=ins&ms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiQq_bgve3YAhXCPKQKHxv4AxMQ_AUICigB&biw=1680&bih=982#imgrc=_

Speaking: Agrupar los hábitos saludables por colores.

Creación de murales que agrupen los hábitos saludables por colores. También se puede realizar de forma digital en www.canva.com o www.es.padlet.com

Listening/Reading: Visualización guiada sobre los hábitos saludables.

Para esta actividad recomendamos el pensamiento visual o visual thinking (Aquí un video explicativo sobre *What's Visual thinking?*)
<https://www.youtube.com/watch?v=rZikhQ5w5Ck>

A continuación, un video que se puede ver con subtítulos si es necesario sobre *How to Break Bad Habits*:
<https://www.youtube.com/watch?v=mqGIRztsTis>

Para los hábitos 26, 27 y 33: Existen muchos videos en Internet con los que realizar una visualización guiada en el aula que puede terminar en un debate sobre la importancia de aprender a relajarse y tomarse unos minutos a solas.

Aquí dejamos un ejemplo sobre yoga:
<http://kidshealth.org/en/kids/study-yoga.html?WT.ac=ctg#catfit>

Speaking: Utilizar pinturas para expresar la comprensión de una visualización guiada sobre los hábitos saludables.

La misma tarea que se plantea para “visualización guiada sobre los hábitos saludables”, en la celda anterior, se puede repetir aquí, para que los alumnos utilicen pinturas para expresar la comprensión de una visualización guiada sobre los hábitos saludables:

Video *How to Break Bad Habits*
<https://www.youtube.com/watch?v=mqGIRztsTis>

Video yoga:
<http://kidshealth.org/en/kids/study-yoga.html?WT.ac=ctg#catfit>



Reading/Speaking: Crear y presentar patrones abstractos que representen los hábitos saludables. Por ejemplo mediante cifras, histogramas, diagramas de porcentajes en sectores, etc., en los que representar varios alumnos datos calculados en <https://www.eatforhealth.gov.au/eat-health-calculators>

Calcularán requerimientos energéticos y de nutrientes diarios, número de porciones o comidas diarias, etc.

Speaking: Crear y presentar modelos de barro/plastilina para demostrar la comprensión de hábitos saludables.

Hábito 18: Aunque se podría aplicar a cualquier hábito, presentamos aquí un ejemplo con el hábito nº18 con el que los alumnos pueden crear y presentar modelos de barro/plastilina para representar los excesos (comida, juegos, tiempo libre, etc.) que los alumnos suelen cometer y explicarlo de forma oral. Para esta tarea, será necesario, previamente, pasar una encuesta a los alumnos sobre sus hábitos.

Reading/Speaking: Diseñar y presentar un collage para mostrar la información sobre hábitos saludables.

Seleccionar uno de los hábitos de la lista y pedir a los alumnos que busquen en el material disponible en el aula (imágenes, revistas, periódicos de papel o digitales) imágenes y textos para realizar un collage y presentarlo al resto de la clase.

Reading/Speaking: Crear y presentar gráficos representativos sobre los hábitos saludables de algunas personas.

Los alumnos pueden crear y presentar gráficos representativos sobre uno de los hábitos saludables de la lista. Para esta tarea, será necesario, previamente, pasar una encuesta a los alumnos sobre el hábito elegido.

En la web se pueden generar los gráficos de forma gratuita:
<https://www.generadordegraficos.com/>

Reading/Speaking: Crear y presentar mapas conceptuales en los que se organice la información sobre hábitos saludables,

Los alumnos pueden crear y presentar mapas conceptuales en los que se organiza la información sobre uno de los hábitos saludables de la lista. Para esta tarea será necesario, previamente, que los alumnos recopilen información sobre el hábito que han elegido. En la web se pueden generar mapas conceptuales de forma gratuita: <https://bubbl.us/>

https://www.google.es/search?q=mindmap+healthy+habits&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKewiRr8zM_a7ZAhUJzxQKHRFXC7gQ_AUICigB&biw=1680&bih=933#imgrc=_

Listening/Speaking: Juega en escenarios divertidos basados en los hábitos saludables.

Pueden jugar al juego Roll up! Roll up" online disponible aquí: <https://www.eatforhealth.gov.au/nutrition-calculators/food-balance>



Visual-Espacial. Organización de espacios. Whitechurch Primary School, Cardiff, Wales - UK.
<http://www.whitechurchprm.co.uk>

INTELIGENCIA CINÉTICA-CORPORAL



Fuente imagen
<https://www.orientacionandujar.es/>

DESTREZA/ACTIVIDAD

Listening/Speaking: Representaciones de los hábitos saludables: usa el lenguaje corporal - gestos físicos para crear y presentar.

Iniciamos el autoconocimiento del cuerpo como medio de expresión con canciones sencillas como "Put Your Right Hand In"
<https://www.youtube.com/watch?v=9Fr1iDqemjY>

Existen versiones de la misma para diferentes edades de nuestros alumnos.

Listening/Speaking: Representar gráficos a través del cuerpo, de forma individual o colectiva sobre hábitos saludables. Empezando por una sencilla actividad de Simon says... No hace falta tener el juego físico, si no que con unas simples pautas se puede jugar.

Por ejemplo:
Simón dice... Dar 3 saltos!
Simon dice... Tocarse la punta de la nariz con el dedo índice izquierdo (esto lo podemos poner más fácil o incrementar la dificultad en función de las edades de los niños). Luego pasamos a mayor grado de complejidad enfocado a nuestro campo Simon dice....

Recortar un animal que realice algún ejercicio físico (o cualquier otro hábito saludable) en 3 minutos, bien de material fotocopiado previamente distribuido o que lo creen los propios alumnos.
<http://marlopezbuades.es/4-juegos-que-potencian-la-inteligencia-corporal/>

Listening/Writing: Crear una representación que muestre la relación dinámica entre diferentes hábitos saludables. Ver el episodio de Sesame Street "The get healthy now show"
<https://www.youtube.com/watch?v=unQa2dSH10k>

Writing/Speaking/Listening: Crear la coreografía de un baile que demuestre la comprensión de hábitos saludables. Letras y música sobre canciones relativas a nuestro tema se pueden visitar y descargar en <https://www.healthykids.nsw.gov.au/campaigns-programs/munch-move-resources/music.aspx>

También existen varios videos muy ilustrativos sobre el ejercicio físico en <https://www.healthykids.nsw.gov.au/campaigns-programs/munch-move-resources/get-active-each-day-videos.aspx>

Reading/Speaking. Representar un role-play de relatos cortos para expresar la comprensión de los hábitos saludables. Para ello podemos usar los dados creativos.

Creamos uno en el que sus caras contengan una imagen o frase sobre diferentes , hasta seis, hábitos y al echar el dado se construye una lectura o narración que puede incluso ser representable.

(https://www.fundacionmapfre.org/fundacion/es_es/educa-tu-mundo/desarrollo-educativo/recapacita/material-pedagogico/inteligencias-multiples-2/)

Writing/ Speaking. Crear rutinas físicas que otros utilicen para aprender hábitos saludables.

Una ficha:

https://www.healthykids.nsw.gov.au/downloads/file/campaignsprogram/142203_HealthyKidsFactSheet_GetActive_CON2.pdf

Writing/Speaking. Fabricar algo que demuestre los hábitos saludables (un modelo para demostrar cómo son).

Aquí hay una guía de cinco apartados:

<https://www.healthykids.nsw.gov.au/kids-teens/5-ways-to-a-healthy-lifestyle.aspx>

Encontrada en <https://www.healthykids.nsw.gov.au/parents-carers/5-ways-to-a-healthy-lifestyle/get-active-each-day.aspx>

Writing/Speaking. Diseñar un flujo orquestado de movimientos físicos que incorpore relaciones con los hábitos saludables. Puede representar a modo de mimo una tabla semanal donde ha ido registrando todas sus actividades físicas y ejercicios realizados como la que se encuentra en

<https://www.healthykids.nsw.gov.au/kids-teens/kids-activities/activity-diary.aspx>

Writing/Speaking. Ordenar (como una escultura o un flashmob) a un grupo de alumnos o curso, para expresar el concepto ejercicio físico diario como hábito saludable. Hay una inmensa cantidad de fichas explicativas sobre diferentes movimientos que podemos realizar secuenciados y explicados, incluso muchos de los mismos divididos en función de la edad, a nuestra disposición en <https://www.healthykids.nsw.gov.au/teachers-childcare/live-life-well-@-school/resources-for-teachers/physical-activity.aspx>

En esta otra dirección web hay vídeos explicativos sobre cómo realizar una gran cantidad de movimientos para ejercitarse:

<https://www.healthykids.nsw.gov.au/campaigns-programs/munch-move-resources/fun-moves-videos.aspx>

Writing/Speaking. Crear juegos o concursos basados en el conocimiento específico de hábitos saludables. Juegos del tipo “Dar/Quitar/Poner” tarjetas con ejemplos de hábitos saludables...

(https://doc-04-ag-docs.googleusercontent.com/docs/securesc/8sc-97k2gjmmsbcrdap7qncrh3gf0rep/rqbvtb4t3aseh7duvahc9o4bhk48loi-k/1517824800000/05177826158351954281/18129695103946657303/0B28LR_o7EqLtY0FvNF-BiR3IfRGM?h=16213797402744004999&e=download) en <http://webdelmaestrocmf.com/portal/guias-didacticas-inteligencias-multiples/>



Cinético-Corporal. Școala Gimnazială Coresi, Târgoviste, România. <http://scoalacoresi.ro>

INTELIGENCIA MUSICAL



Fuente imagen
<https://www.orientacionandujar.es/>

DESTREZA/ACTIVIDAD

Listening/Speaking: Emplear los sonidos naturales que estén relacionados con los hábitos saludables. Hábito 37: Relaciona y distingue entre los sonidos de la casa (entorno urbano) y los del campo (más saludables).

<http://www.adiosalasordera.com/ludoteca/enLaCasa/enLaCasa.shtml>

<http://www.adiosalasordera.com/ludoteca/enElCampo/enElCampo.shtml>

Writing/Speaking. Diseñar esquemas tonales asociándolos a los hábitos saludables. Hábito 35: Los juegos musicales para niños de la Orquesta Filarmónica de Nueva York son increíbles para esta tarea. Visita su web y compruébalo: <http://www.nyphilkids.org/games/main.phtml?>. Un amplio abanico de posibilidades nos ofrece Sound & Music:

<http://trajkovski.net/sound.html> y hasta podemos crear (o recrear) pequeñas partituras con Musescore: <https://musescore.org/es>

Speaking/Listening. Producir sonidos con las cuerdas vocales para ilustrar los hábitos saludables. Hábitos 35 y 29. Previo a cantar cualquier canción o melodía relacionada, podemos tomar la metodología de Willems, proponiendo tanto ejercicios anteriores de calentamiento como posteriores (o no) de relajación. Podemos tomar como primera experiencia la canción popular estadounidense *Mary Had a Little Lamb* (Sarah Josepha Buell Hale & Lowell Mason), para el que podemos usar el método Ward de notación numérica:

<https://www.youtube.com/watch?v=CkRdvGmcCBE>.

A partir de ella u otras similares, hasta podemos crear nuestras propias canciones sobre nuestra temática, grabando en Audacity: <http://audacity.es/>

Otras posibilidades en:

<https://www.youtube.com/watch?v=9Fr1IDqemjY> o en: <http://www.songsforteaching.com/healthsongs.htm> muchas otras en versión audio.

Reading/Speaking. Utilizar raps para recordar ciertos hábitos saludables.

Hábito 28: Usa <http://www.incredibox.com/> para crear las bases sonoras de ritmo y melodía para ambientar el rap. Escribe y canta el rapeo sobre las bases.

Puedes completar tablas, realizar un concurso, etc. Incluso crear un podcast en Spreaker:

<https://www.spreaker.com/>

Writing / Speaking. Componer y crear música para comunicar la comprensión de hábitos saludables.

Hábito 28: Los juegos interactivos de la Orquesta Filarmónica de San Francisco para niños son un excelente soporte para estas actividades.

Encuentra un ejemplo de composición en su web:

<http://www.sfskids.org/index.html?f=menu>

Writing / Speaking. Crear podcasts, presentaciones o informes en los que la música y el ritmo tengan un papel importante.

Presentación con música de fondo: con Canva (<https://www.canva.com/>) o Presentaciones (Slides) de Google (<https://www.google.com/slides/about/>).

Podcasts: puedes usar Audioboomen: HYPERLINK "<https://audioboom.com/>" <https://audioboom.com/>

INTELIGENCIA NATURALISTA



Fuente imagen
<https://www.orientacionandujar.es/>

DESTREZA/ACTIVIDAD

Reading/Listening: Descubrir los hábitos saludables relacionados con la naturaleza.

Podemos iniciar con una actividad del tipo “spot the differences” en la que se contrasta la vida y los hábitos en el campo y en la ciudad. Si es posible, realizar la actividad fuera del centro, en contacto con la naturaleza, aprovechando alguna salida extraescolar. Sugerimos el visionado del corto “Day and Night” de Pixar en youtube, para contrastar diferencias <https://www.youtube.com/watch?v=q864EalnLvs>

Reading/Listening/Writing/Speaking. Proyectos sobre hábitos saludables que incluyan el cuidado de animales, insectos, plantas u otros organismos.

Hábito 20: El cuidado de una mascota o plantas puede organizarse en el centro con la ayuda de los alumnos. La mascota puede ser un “muñeco animal” que los estudiantes más pequeños se llevan de viaje, juegan a inventar historias, alimentan, etc. Los más mayores, pueden presentar y hablar de sus perros, gatos, tortugas, canarios, etc. El cuidado de plantas en el aula permitirá que los alumnos presenten, investiguen y registren información sobre su crecimiento.

Para hacer murales digitales es útil contar con Mural (<https://mural.co/education/>).

Reading/Listening/Writing/Speaking. Proyectos sobre hábitos saludables que incluyan el cuidado y preservación del medioambiente.

En la página oficial de World Wildlife Fund (WWF), podéis encontrar ideas sobre proyectos medioambientales para desarrollar en la escuela: http://wwf.panda.org/knowledge_hub/teacher_resources/project_ideas/

WWF es la mayor organización conservacionista independiente en el mundo y tiene la misión de detener la degradación del ambiente natural del planeta y construir un futuro en el que los seres humanos vivan en armonía con la naturaleza.

Writing / Reading: Crear historias que tengan a la naturaleza como telón de fondo.

Lleva a los alumnos a un entorno natural para que creen historias que posteriormente cuenten y representen a sus compañeros.

Speaking / Writing. Realizar experimentos o actividades saludables en los que se empleen objetos del mundo natural.

Hábitos 2, 7, 15, 20, 23, 37: Podemos llevar a cabo actividades según varias áreas.

En el siguiente enlace, podéis encontrar proyectos para todas las edades y cursos:

<https://www.education.com/activity/nature-activities/>

Los proyectos son descargables y gratuitos.

Writing/Reading. Trabajos de campo sobre la naturaleza y los hábitos saludables.

Hábitos 35 y 37: Ejercicios de clasificación y categorización sobre actividades en el medio natural cercano como a) identificar plantas, hojas, bayas, pájaros, plumas, nidos, etc.; b) señalar similitudes y diferencias; c) agrupar; d) jerarquizar; e) identificar sonidos, etc.

Writing. Diarios de la naturaleza donde reflejar las actividades de observación de los hábitos saludables encontrados.

Hábitos 35 y 37. Actividades del tipo cultivo de plantas, flores, etc.; participación en rutas por la naturaleza y excursiones; limpieza de terrenos; campañas de reciclaje, etc.

Speaking/Listening. Simulaciones del mundo natural. Representar los hábitos saludables en la naturaleza con formas (dioramas, montajes, fotografías, dibujos...).

Sobre actividades que podemos encontrar en esta tabla podemos crear proyectos y realizar presentaciones con Canva (<https://www.canva.com/>) o Presentaciones (Slides) de Google (<https://www.google.com/slides/about/>)

Writing/Reading. Clasificación de los hábitos saludables de las especies, con matrices de clasificación para comprender las características de los objetos naturales. Hábitos 20 y 37: trabajado mediante actividades que impliquen las estrategias de relacionar, descubrir, observar, profundizar (literalmente y metafóricamente), plantar, recolectar, clasificar, comparar y exhibir.

Listening. Exponer los sentidos a los sonidos, olores, texturas, sabores... saludables de la naturaleza. Hábitos 1, 2, 3, 8, 9, 17, 19, 24, 36...: Laboratorio de olores, sabores, texturas, sonidos... Traemos a clase reallia para que el alumnado pueda hacer desde actividades de reconocimiento hasta las de experimentación del tipo citadas en esta tabla.



Naturalista. Recrea la Mussona, personaje carnavalesco que representa las fuerzas de la Naturaleza en el Carnaval de Águilas, Murcia. CEIP Vistabella, Murcia, España. <https://vistabellacolegio.wixsite.com/colegiovistabella>

INTELIGENCIA INTERPERSONAL



Fuente imagen
<https://www.orientacionandujar.es/>

DESTREZA/ACTIVIDAD

Reading/Speaking: Las habilidades sociales saludables. Hábitos 10, 14, 15, 16, 30, 31, 32, 40: Actividades encaminadas a trabajar junto a otros niños, especialmente aquellos aún más jóvenes que ellos mismos, conocer y obtener información sobre otras personas del entorno (profesores, personal educativo o administrativo del centro, familiares, etc.) elaborando encuestas o notas de voz o escritas; actividades colaborativas, hablar sobre ellos, lo que hacen, lo que les gusta hacer con otra gente, ayudar a otro (a modo de voluntariado escolar), interactuar con la familia, registrar las reglas y costumbres en el hogar...

Speaking. Realizar un trabajo en equipo sobre los hábitos saludables. Hábitos 14, 15, 16, 21, 24, 30, 31, 39, 40: Hacer que nuestros alumnos lean sobre la situación que viven otras personas en cuanto a los hábitos de vida saludable en algún país alejado de nuestro entorno. Podemos ayudarles a elaborar un discurso, grabarlo, hacer mapas, tablas y gráficos.

Speaking / Reading. Prácticas de empatía. Expresar la comprensión de las experiencias saludables y no saludables, de otros alumnos. Hábitos 16, 30: Asignar actividades que requieran conocer e interactuar con otras personas, ponerles a trabajar en proyectos por grupos, exponerles a la mayor cantidad posible de personas dentro del entorno educativo (hay otros maestros, profesores, conserjes, cuidadores, encargados de limpieza, mantenimiento, psicólogos, pedagogos de equipos de orientación, aula abierta...) explicando sus conocimientos, habilidades o tareas que ejecutan, practicar Role Plays, hacer que se expliquen contando desde lo que han aprendido a descubierto, escuchar cuidadosamente incluso si son cosas que ya sabemos, cuando enseñamos algo mediante ejemplificaciones debemos cambiar el tipo de personajes y personalidades que atribuimos, si viajan con nosotros de excursión destacar a la diferente gente que vemos explicando desde lo que hacen hasta sus atributos (frutero, conductor de autobús, repartidor...), asignar atribuciones y responsabilidades, hacerles partícipes del aprendizaje por descubrimiento.

Speaking / Listening. Dar una respuesta honesta a la actuación u opinión de alguien sobre hábitos saludables y no saludables. Hábitos 16, 30. Resulta interesante hacer que los alumnos construyan diálogos en los que se cambie incluso la época de los personajes que interpretarán, por ejemplo, pueden elaborar e interpretar sus propios diálogos trasladando la conversación a un periodo como la Edad Media, entre rey y vasallo, comerciante y granjero, cortesanos y la reina... Explorando cómo los hábitos saludable eran entonces y han cambiado hoy día.

Reading/Listening/Writing/Speaking. Proyecto de grupo. Investigación sobre los hábitos saludables y no saludables en el colegio/instituto. Hábitos 14, 15, 16, 21, 24, 30, 31, 39, 40: Hacer que nuestros alumnos en grupos o parejas elaboren información sobre hábitos saludables de otros cursos (recogida de información, tablas, encuestas, procesamiento, medias, porcentajes...). Posteriormente un grupo (pareja o alumno individualmente) explica a otro sus resultados.



Listening/Speaking. Intuir los sentimientos de los demás. Adivinar lo que está sintiendo o experimentando otra persona en una situación saludable/no saludable.

Hábitos 10, 14, 15, 16, 30, 31, 32, 40: Mostrando imágenes de personas, incluso personajes de animación, ayudarles a explicar qué perciben que le pasa a los mismos en la situación saludable, poco o nada saludable.

Reading/Speaking. Rompecabezas. Dividir la información sobre hábitos saludables en partes para que los alumnos puedan aprender unos de otros y enseñar unos a otros.

Hábitos 14, 15, 16, 21, 24, 30, 31, 39, 40:

Podemos convertir el rompecabezas en un juego de cartas, de tablero, etc.

Speaking/Listening. Mejorar la comunicación entre personas con hábitos saludables y hábitos no saludables.

Hábitos 16, 30. Excelente oportunidad de desarrollar en la clase un sistema de Peer sharing: cada alumno tiene asignado otro como pareja durante un tiempo en el que comparte y desarrollan ideas o proyectos entre ambos que después comentarán o enseñarán al resto de la clase para después asignarse diferentes emparejamientos.

Listening. Aceptar la reacción/opinión de otra persona sobre los hábitos saludables/no saludables que uno tiene.

Hábitos 16, 30. Podemos grabar una entrevista a otro profesor de Inglés del centro en el que hable sobre sus hábitos de vida saludables. Los alumnos antes, durante y tras visionarla o escucharla pueden reflejar la información en diferentes actividades.

Listening. Descubrir por qué alguien adquiere hábitos saludables/no saludables.

Hábitos 14, 15, 16, 21, 24, 30, 31, 39, 40: Pueden actuar como tutores o mentores de otros niños más pequeños, facilitando la posibilidad de compartir un tiempo determinado en otra clase o durante el recreo.

Durante este periodo de tutorización recogerán información sobre sus hábitos de vida para compartirla con la clase posteriormente. Pueden grabar entrevistas, muestras de vídeo, etc.



Interpersonal. CEIP Vistabella, Murcia, España. <https://vistabellacolegio.wixsite.com/colegiovistabella>

INTELIGENCIA INTRAPERSONAL



Fuente imagen
<https://www.orientacionandujar.es/>

DESTREZA/ACTIVIDAD

Listening. El estado de ánimo y los hábitos saludables y no saludables.

Hábitos 6, 12, 22, 27, 28, 29, 39: Conocerse a sí mismos con un autorretrato virtual en <https://www.educaixa.com/-/cualidades-personales-3>

Reading. Reconocer las dimensiones afectivas en los hábitos saludables y no saludables.

Hábitos 7, 18, 21, 24, 25, 26, 27. Pueden llevar a cabo ejercicios como *form/charts completion, extending lists, matching with a reading text, extending notes into written responses, summarizing, using information for problem solving and decision making activities, jigsaw activities...*

Writing. Concentrar la mente en la escritura sobre los hábitos saludables y no saludables personales.

Hábitos 4, 6, 7, 12, 21, 22, 26, 33: *making lists, making personal dictionaries, matching labels to pictures/diagrams, classifying words under headings, speech bubbles to cartoons, matching halves sentences, sequencing sentences and copying, correcting mistakes in sentences, answering questions, exchanging letters, describing famous people/programmes...., story construction: give paragraphs and complete the text in groups...*

Para hacer murales digitales es útil contar con Mural (<https://mural.co/education/>). Si se sienten capaces e inspirados, pueden comenzar a escribir su propia biografía.

Speaking. Presentación sobre los beneficios de aplicar los hábitos saludables a nuestras costumbres diarias.

Hábitos 10, 13, 16, 18, 23, 24, 25, 26, 27, 33, 38, 39: con Canva (<https://www.canva.com/>) o Presentaciones (Slides) de Google (<https://www.google.com/slides/about/>).

Writing. Expresar sentimientos y pensamientos sobre los hábitos saludables en un diario de clase.

Hábitos 5, 22, 25, 28, 39, 40: El alumno puede crear un blog a modo de diario de clase (en inglés) en el que refleje temáticas relativas a los hábitos saludables en <https://es.wordpress.com/> o en <https://www.blogger.com> donde tienen la posibilidad de expresar sus ideas, costumbres y conocimientos sobre sí mismos y sobre la salud diaria.

También son útiles los libros de poemas, reflexiones o frases que puedan crear ellos mismos en clase.

Writing. Redacción sobre las implicaciones que tienen los hábitos saludables para la vida personal de cada uno.

Hábitos 5, 22, 25, 28, 39, 40: los alumnos pueden trasladar sus experiencias a listas, tablas, textos, presentaciones o murales digitales o analógicas (escritos sobre papel, cartulina, etc.).

Speaking. Reflexionar sobre los conocimientos aprendidos relacionados con hábitos saludables y no saludables personales.

Hábitos: Pueden grabarse muestras de audio donde expresar con textos o frases breves sus inquietudes, costumbres y conocimientos por medio de Audacity (<http://audacity.es/>).

Speaking. Presentar experiencias propias vividas en el ámbito de los hábitos saludables y no saludables.

Hábitos : A la par que en otras actividades ya relatadas en esta y anteriores tablas, los alumnos pueden trasladar sus experiencias a listas, tablas, textos, presentaciones o murales. Incluso podemos trabajar conversaciones informales previas en las que aflorar oralmente estas cuestiones como paso previo. Además es útil que ya familiarizados con programas de grabación, trabajen sus propias muestras de audio y las traigan o coloquen en sus blogs, pendrives...

Writing. Reflexionar sobre los hábitos saludables y no saludables en un diario de pensamiento.

Hábitos 5, 22, 25, 28, 39, 40: Los alumnos pueden crear blogs a modo de diario de clase (en inglés) en el que refleje temáticas relativas a los hábitos saludables en <https://es.wordpress.com/> o en <https://www.blogger.com> donde tienen la posibilidad de expresar sus ideas, costumbres y conocimientos sobre sí mismos y sobre la salud diaria como ya hemos descrito antes.

Reading. Conocer pautas de pensamiento para aplicar a los hábitos saludables.

Hábitos 5, 22, 25, 28, 39, 40: Acciones para la toma de decisiones como las que ofrecen software del tipo <https://www.sokanu.com/> o <https://www.transparentchoice.com/> Si somos capaces de explicar este tipo de programas simplificando su uso.

1. What have we learnt today?

2. How have we learnt it?

3. What did you do in this activity?

4. What did you do well in this activity?

5. What did you find difficult in this activity?

6. What would you do differently next time?

Encontraremos aquí algunas prácticas que el propio autor, Gardner, considera que han resultado ser eficaces para explorar con mayor profundidad las inteligencias múltiples en los centros educativos:

- Aprender sobre la teoría y las prácticas de las IIMM. Cada vez hay más y más literatura al respecto, no sólo en inglés, desde la de carácter teórico a la de práctica, desde la más visionaria a la realista. En multitud de formatos, desde el papel a Cds, webs, etc.
- Formar grupos de estudio. Es una ventaja ya que muchas personas se van a encontrar más cómodas explorando este enfoque en colaboración con otras. Los grupos que se reúnen para reflexionar sobre las IIMM cada semana o quincena suelen progresar más rápidamente.
- Visitar instituciones que estén adaptando ideas IIMM, El contacto con los docentes, el personal de administración, los padres y los alumnos de un centro IIMM tiene un valor incalculable. Proporciona ideas, plantea dudas y nos hace pensar en propuestas a implementar en nuestro propio centro.
- Asistir a congresos dedicados a las IIMM, talleres, cursos y simposios. Aunque los contenidos de algunos no sean estelares, siempre ofrecen la oportunidad de conocer a personas con un interés más que pasajero en la teoría de las IIMM y comenzar a crear una red de contactos.

- Unirse a una red de centros. El Colegio Montserrat de Barcelona es uno de los máximos exponentes de la incorporación de esta perspectiva. No es el único, existen muchos más con los que compartir experiencias y crear vínculos. Crear un blog educativo o cualquier otro tipo de red horizontal puede servir como inicio.

- Planificar y poner en marcha actividades, prácticas o programas basados en un conocimiento, más o menos sólido, de la teoría de las IIMM y de sus enfoques educativos. Debemos ser valientes, razonables y dedicaremos tiempo a la reflexión sobre nuestro trabajo en el seno de este marco operativo. Lo que supone tener indicadores que ayuden a mensurar la efectividad de una nueva actividad. No obstante, ya que casi ninguna acción educativa emprendedora sale bien a la primera, hay que ser flexible y constante, replanteándonos la supresión de la misma sólo si tras un tiempo prudente percatamos la ausencia de resultados sólidos.

6.2 APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS.

El Aprendizaje Basado en Proyectos (en adelante, ABP) es una estrategia de enseñanza que engloba tareas, procedimientos y técnicas para que los alumnos desarrollen un pensamiento propio, sean capaces de transferir aprendizajes y estén motivados en aprender (De Miguel, 2006). Se basa

en ofrecer una solución a un problema que normalmente han encontrado los estudiantes y que, necesita de varias actividades para poder solucionar los interrogantes surgidos y alcanzar la resolución del problema planteado. De acuerdo con Trujillo (2012), el ABP, supone la mejor garantía didáctica para una contribución eficaz al desarrollo de las competencias básicas y al aprendizaje de los contenidos del currículo. El ABP es una metodología que fomenta el **aprender haciendo** y, por lo tanto, puede beneficiar al alumnado con dificultades de aprendizaje si a través de los proyectos que se realizan dentro y fuera del aula, se activan varios estímulos (auditivos, visuales, táctiles y cinestésicos) con los que desarrollar el **enfoque multisensorial** que defienden Kormos y Smith (2012), especialmente para aquellos alumnos que requieren compensar sus déficits visuales (disléxicos y otros).

A través del ABP, los alumnos pueden trabajar en el desarrollo de un **producto final**, que puede ser algo material o un servicio como por ejemplo, “Una campaña de concienciación sobre la importancia de reciclar el aceite, mediante folletos”, “Un documental sobre la presencia de las matemáticas en el arte”, “Una solución al problema de la acumulación de basuras a la entrada del pueblo”.

El producto final de un proyecto puede tener distintos formatos: un folleto, una campaña, una presentación, una investigación científica, una maqueta.

Para definir el producto final que han de crear los alumnos deberás tener en cuenta las competencias y estándares de aprendizaje que van a desarrollarse. El ABP **motiva** a los alumnos, ya que es un uso auténtico de la tecnología, facilita el aprendizaje activo, el pensamiento crítico, la colaboración y la creatividad. Los proyectos comienzan con **una pregunta abierta** que prepara el terreno creando interés y curiosidad. La pregunta guía debe expresar de forma sencilla un dilema del mundo real, uno que realmente importe a los alumnos y quieran resolver; ha de impulsar a los estudiantes a discutir, preguntar e investigar el tema; debe empujarlos hacia una producción o solución. En el proceso de investigación colaborativa los estudiantes aprenden contenidos y habilidades importantes.

Ocho elementos esenciales que debe incluir un buen proyecto:

- 1. Contenido significativo**, es decir, real y cercano a su entorno e intereses.
- 2. Necesidad de saber**. Se debe abrir el proyecto con un pregunta o un “evento” que active la necesidad del alumno de saber y que haga surgir preguntas por parte de los alumnos hacia el profesor (y no al revés).
- 3. Una pregunta que dirija la investigación**, debe ser provocativa, abierta y compleja y unida al núcleo de lo que el profesor quiere que sus estudiantes aprendan.



Multisensorial. Celebramos la Pascua en la Isla de Pascua. CEIP Vistabella, Murcia, España.
<https://vistabellacollegio.wixsite.com/colegiovistabella>

4. Voz y voto para los alumnos. Es muy motivador, permitir que los alumnos propongan una idea de proyecto en el que ellos mismos se repartan responsabilidades y ajusten tiempos.

5. Competencias del siglo XXI. Antes de iniciar el proyecto, los alumnos deben haber aprendido a elaborar vídeos, exponer presentaciones, reflejar ideas y procesos en blogs, etc.

6. Investigación lleva a innovación.

En el ABP, los alumnos llevan a cabo una investigación para la búsqueda de soluciones al problema planteado y que implica añadir nuevas preguntas, hacer hipótesis, buscar recursos y estar abiertos a nuevas perspectivas.

7. Evaluación, retroalimentación y revisión. A lo largo del proyecto es importante que los alumnos apren-



Multisensorial. Celebramos la Pascua en la Isla de Pascua.
CEIP Vistabella, Murcia, España. <https://vistabellacolegio.wixsite.com/colegiovistabella>

dan que el trabajo de calidad no sale del primer intento, que en la vida real nuestro trabajo está sujeto a continua revisión.

8. Presentación del producto final ante una audiencia. Los resultados del proyecto deben exhibirse antes otras clases, jefes de estudio, padres, colectivos relacionados, virtualmente, etc. con el fin permitir que los alumnos reflexionen sobre el trabajo una vez terminado, sobre lo próximo que van a hacer y sobre lo que han aprendido.

(Ideas Clave ABP, [video youtube](#))

Estos ocho elementos básicos son un resumen del curso de formación gratuito que ofrece el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación (INTEF) del Profesorado y que recomendamos a los interesados en aplicar esta metodología en el aula.

(Aprende Intef: cursos en línea: <http://formacion.educalab.es/course/search.php?search=abp>).



"Matilda, the musical". Alumnos del CEIP Nuestra Señora de Belén de Murcia y del CEIP La Santa Cruz de Caravaca de la Cruz.

6.3 TEATRO MUSICAL.

El teatro y la música son grandes herramientas que nos pueden ayudar en la enseñanza del inglés a todos los alumnos, en especial a alumnos con dificultades.

Con el teatro musical resaltamos la importancia de la educación dramática y musical en la educación de una lengua extranjera, y cómo estas enseñanzas artísticas proporcionan al niño una educación integral, permitiéndole potenciar sus capacidades.

Para poder integrar el teatro y la música en nuestras aulas es fundamental establecerlo a través de la metodología: Aprendizaje Basado en Proyectos. (ABP).

Con este enfoque artístico ayudamos a los alumnos a adquirir confianza en ellos mismo y hacerlos cada vez más conscientes de sus propias capacidades. Además trabajando a través de la música y el teatro contribuimos al:

- Desarrollo su autonomía.



"Matilda, the musical". Alumnos del CEIP Nuestra Señora de Belén de Murcia y del CEIP La Santa Cruz de Caravaca de la Cruz.

- Desarrollo de su competencia lingüística en LE.
- Desarrollo de su expresión corporal.
- Desarrollo de las habilidades sociales.
- Desarrollo de su sentido crítico.
- Desarrollo de su creatividad.
- Desarrollo de su expresión emocional.
- Desarrollo de la competencia del sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
-

Por otro lado también estaremos potenciando:

- Atención a la diversidad, dando respuesta a las diferentes motivaciones y necesidades.
- Normalizar la participación de los alumnos.
- Promover la utilización y combinación de las distintas inteligencias.
- Promover un aprendizaje entre aula, escuela y comunidad.

Para poder llevar a cabo este enfoque: Teatro Musical en nuestra aulas, utilizaremos una metodología principalmente:

- Globalizadora. Integrando los diferentes conocimientos de las distintas disciplinas.
- Flexible. Teniendo en cuenta las necesidades, intereses y momentos del día.
- Autónoma, cooperativa y activa. Los alumnos son los protagonistas, dándoles libertad para que se expresen, fomentando la empatía y la asertividad, favoreciendo la autoestima y seguridad del niño.

El teatro musical es una actividad muy completa que potencia muchas aptitudes, favorece el desarrollo psicomotor, emocional, cognitivo y social de los niños, bajo un escenario de juego y diversión.



Proyecto final del área de Profundización de Lengua Inglesa: "Matilda, the musical".

07. Legislación

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, en el artículo 1.f, relativo a los principios y fines de la educación, señala que uno de los principios de la educación es la orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores.

Así mismo, el artículo 2.2., relativo a los fines de la educación, establece que los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores

que favorecen la calidad de la enseñanza, entre otros, a la orientación educativa y profesional.

- En su artículo 71 puntos 2 y 3 dice:
 2. *Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria*, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, *puedan alcanzar el máximo*

desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

3. Las Administraciones educativas establecerán los procedimientos y recursos precisos para identificar tempranamente las necesidades educativas específicas de los alumnos y alumnas a las que se refiere el apartado anterior. La atención integral al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se iniciará desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se regirá por los principios de normalización e inclusión.

«Sección cuarta. Alumnado con dificultades específicas de aprendizaje

- Artículo 79 bis.

Medidas de escolarización y atención.

1. Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje y valorar de forma temprana sus necesidades.

2. *La escolarización del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo.*

3. La identificación, valoración e in-

tervención de las necesidades educativas de este alumnado se realizará de la forma más temprana posible, en los términos que determinen las Administraciones educativas.»

Así mismo en su artículo 157 referido a los recursos para la mejora de los aprendizajes y apoyo al profesorado, que corresponde a las Administraciones educativas proveer los recursos necesarios para garantizar, en el proceso de aplicación de la presente Ley, entre los que se considera la existencia de servicios o profesionales especializados en la orientación educativa, psicopedagógica y profesional.

El Decreto n.º 359/2009, de 30 de Octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, dice en su Exposición de Motivos: “Por tanto, *el objeto de este Decreto es establecer y regular la respuesta educativa a la diversidad del alumnado bajo los principios de calidad y equidad educativas*”

Y más adelante dice: “Esta Administración educativa entiende, y así se plasma en la presente norma, que *la atención a la diversidad ha de ser entendida como un principio que debe regir toda la enseñanza, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades*. La atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alum-

nos y alumnas. Es decir, se trata de contemplar la diversidad del alumnado como principio y no como una medida que corresponde a la necesidad de unos pocos.

Así, en la etapa de educación primaria se pone el énfasis en la atención a la diversidad del alumnado y en la prevención de las dificultades de aprendizaje, actuando tan pronto como se detecten.”

- En el Artículo 4. referido al Plan de Atención a la Diversidad.

“1. Los centros educativos elaborarán el Plan de Atención a la Diversidad en el que se recogerán las actuaciones generales de atención a la diversidad y las medidas ordinarias y específicas de respuesta educativa a la diversidad de su alumnado, los criterios y procedimientos previstos para su implantación, desarrollo, seguimiento y evaluación y los programas específicos que para una mejor atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo pudiera establecerse.”

- En el artículo 10, punto 2 dice: “La Consejería con competencias en educación establecerá los procedimientos de actuación y recursos precisos para identificar tempranamente las necesidades educativas específicas de los alumnos y alumnas”.

- El artículo 12, está completamente dedicado a las Dificultades específicas de aprendizaje. Destacamos de él:

1. “La respuesta educativa al alumnado que presente dificultades específicas de aprendizaje se realizará tan pronto como se detecten estas dificultades...”

2. “Corresponde al equipo docente, con el asesoramiento de los responsables de la orientación educativa, la decisión sobre la aplicación de estas medidas al alumnado que presente dificultades específicas de aprendizaje.”

4. *“La Consejería con competencias en educación desarrollará las medidas específicas de refuerzo educativo o de acceso al currículo para el alumnado que presente dificultades de aprendizaje, trastorno por déficit de atención e hiperactividad, dislexia, inteligencia límite u otras dificultades específicas de aprendizaje”.*

- Por último en el artículo 30 apartado c. referido a los Servicios de Orientación dice:

c. *“Mejorar la detección y prevención de las dificultades de aprendizaje o problemas de desarrollo personal y social, anticipándose a las mismas y evitando situaciones de abandono, fracaso o inadaptación escolar, personal o social.”*

Decreto n.º 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria.

- Artículo 10. Aprendizaje de lenguas extranjeras

1. La enseñanza en lenguas extranjeras se ajustará a lo dispuesto en el artículo 13 del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero.

2. En los centros autorizados a impartir un sistema de enseñanza bilingüe, el aprendizaje en lenguas extranjeras podrá, en función de su autorización, realizarse en todas las áreas como lengua vehicular, a excepción del área de Lengua castellana y Literatura, del área de Lectura Comprensiva, del área de Profundización en Lengua Castellana y Literatura, del área de Segunda Lengua Extranjera, del área de Lengua de Signos Española, del área de Español Lengua Extranjera y del área de Refuerzo en Competencia en Comunicación Lingüística.

3. Para valorar los aprendizajes de los alumnos en las áreas que se imparten usando la lengua extranjera como lengua vehicular, se evaluará el grado de consecución de los estándares de aprendizaje previstos para dichas áreas. No se deberá tener en cuenta la consecución de los estándares de aprendizaje del área de Lengua Extranjera a efectos de valorar los aprendizajes de los alumnos en el resto de áreas.

- En su artículo 12, sobre Principios Pedagógicos, en su punto 4, que dice:

Asimismo, la intervención educativa debe contemplar como principio la diversidad de los alumnos, poniendo especial énfasis en la atención persona-

lizada, la prevención de las dificultades de aprendizaje, la realización de diagnósticos precoces y la puesta en práctica de mecanismos de apoyo y refuerzo para prevenir y, en su caso, intervenir tan pronto como se detecten estas dificultades.

- Y en el artículo 14, sobre principios, en su punto 4:

El tutor incidirá especialmente en la orientación del proceso de aprendizaje de sus alumnos, en la detección precoz de las dificultades de aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, ofreciendo respuestas educativas acordes a sus necesidades, para lo cual podrá recabar el asesoramiento y colaboración del orientador correspondiente al centro.

- Artículo 16. Atención individualizada

1. Al amparo de lo establecido en los artículos 9.1 y 9.6 del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, en la etapa de la Educación Primaria se pondrá especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención personalizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje, así como en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades, los cuales podrán ser tanto organizativos como curriculares.

4. *Los centros docentes establecerán mecanismos de refuerzo, organizativos o curriculares, tan pronto como se detecten*

dificultades de aprendizaje. Entre estas medidas podrán considerarse el apoyo en el grupo ordinario, los agrupamientos flexibles o las adaptaciones del currículo.

- Artículo 18. Plan de trabajo individualizado de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo

1. *Todo alumno que presente necesidades específicas de apoyo educativo, previstas en el artículo 71.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, contará con un plan de trabajo individualizado.*

2. El plan de trabajo individualizado recogerá las medidas organizativas que den respuesta a dichas necesidades, así como la adecuación de los elementos del currículo o las adaptaciones individuales de las áreas que precisen los alumnos citados.

3. *El profesor tutor, previo informe y asesoramiento del orientador correspondiente, coordinará la elaboración del plan de trabajo individualizado que desarrollará el equipo docente.*

4. La Consejería con competencias en educación establecerá el procedimiento y los términos en los que el equipo docente desarrollará este plan de trabajo individualizado.

- Artículo 21. Dificultades específicas de aprendizaje

1. La identificación, valoración e intervención de las necesidades educativas

de los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje o trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) se realizará lo más tempranamente posible, aplicándose las medidas de refuerzo educativo que faciliten su acceso al currículo.

2. *En función del desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, el equipo docente determinará individualmente si el alumno con dificultades específicas de aprendizaje está en condiciones de cursar el área de Segunda Lengua Extranjera en quinto o sexto curso, o deberá cursar alguna de las áreas alternativas a esta previstas en el artículo 7.8.c) del presente decreto.*

La Resolución de 17 de diciembre de 2012, de la Dirección General de Planificación y Ordenación Educativa por la que dictan orientaciones para la atención educativa del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje

(BORM de 22 de Diciembre de 2012). *En ella se han dado unas orientaciones que permitan a los centros educativos, y especialmente a los equipos docentes, detectar lo más tempranamente posible las dificultades de aprendizaje del alumnado, adoptar las medidas ordinarias que sean precisas para una adecuada atención educativa, así como la decisión de su incorporación, en caso necesario, a los programas específicos destinados especialmente para dar respuesta a las dificultades específicas de aprendizaje que presenta y determinar las medidas ordinarias y específicas más adecuadas*

para responder a las características y necesidades que presenta este alumnado. *En ella están reflejadas las medidas que pueden aplicarse a este tipo de alumnado, así como la delimitación y definición de los que atañen estas medidas y las orientaciones para su inclusión en el aula y la mejora de sus rendimientos de cara a prevenir el fracaso escolar de dicho alumnado.*

Y la Orden de 24 de marzo 2015, de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades por la que se crea el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Dificultades Específicas del Aprendizaje y TDAH.

(BORM 9 de Abril del 2015). Teniendo como Finalidad, a parte de los objetivos contemplados en el artículo 30 del Decreto 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia; la realización de funciones de orientación y asesoramiento especializado al resto de servicios de orientación educativa, a la Inspección de Educación y a los centros docentes que imparten enseñanzas no universitarias, sobre la prevención e intervención con el alumnado que presenten trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), dislexia del desarrollo, inteligencia límite u otras dificultades específicas en el aprendizaje.

Decreto n.º 220/2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

- Artículo 20. Plan de trabajo individualizado para los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo

1. *Todo alumno que presente necesidades específicas de apoyo educativo, previstas en el artículo 71.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, contará con un plan de trabajo individualizado.*

2. El plan de trabajo individualizado recogerá las medidas organizativas que den respuesta a dichas necesidades, así como la adecuación de los elementos del currículo o las adaptaciones individuales de las materias que precisen dichos alumnos.

3. La Consejería competente en materia de educación establecerá el procedimiento y los términos en los que el equipo docente desarrollará este plan de trabajo individualizado.

- Artículo 23. Dificultades específicas de aprendizaje

Los centros educativos adoptarán las medidas organizativas y curriculares necesarias para atender al alumnado que presente alguna necesidad específica de aprendizaje (dislexia, discalculia, TDAH, entre otros) facilitando el acceso

al currículo y adaptando, en su caso, los instrumentos de evaluación.

Aspectos que afectan a los alumnos con DEA en la **Orden de 20 de noviembre de 2014, de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades por la que se regula la organización y la evaluación en la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.**

- artículo 3, De las Áreas en el punto 7 “De acuerdo con lo establecido en el artículo 7.8.c) del Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, todos los alumnos cursarán el área de Segunda Lengua Extranjera en los dos últimos cursos de la etapa. *Los alumnos que presenten dificultades en la adquisición de la competencia en comunicación lingüística en castellano que les impida seguir con aprovechamiento los aprendizajes de las distintas áreas podrán cursar, en su lugar, el área de Refuerzo de la Competencia en Comunicación Lingüística, previa propuesta del equipo docente y con la conformidad de los padres o tutores legales.*”

- artículo 7 referido a Materiales y recursos didácticos, en especial el punto 5 “*Los materiales y recursos didácticos deberán adecuarse a las necesidades de los alumnos, atendiendo a la diversidad del aula de modo que todos puedan trabajar y progresar según sus respectivas capacidades.*”

- artículo 8 referido al Plan Lector en especial el punto 1: “De acuerdo por

con lo dispuesto en el artículo 9.2 del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, a fin de fome **Decreto n.º 221/2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.**

- Artículo 15. Sistema de enseñanza bilingüe.

6. Para valorar los aprendizajes de los alumnos en las materias que se imparten usando la lengua extranjera como lengua vehicular, se evaluará el grado de consecución de los estándares de aprendizaje previstos para dichas materias. En ningún caso se tendrá en cuenta la consecución de los estándares de aprendizaje de la materia de Primera Lengua Extranjera a efectos de valorar los aprendizajes de los alumnos en el resto de materias.

Capítulo VI Equidad en la educación

- Artículo 21. Plan de trabajo individualizado de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.

1. Al amparo de lo dispuesto en el artículo 9.3 del Real Decreto 1.105/2014, de 26 de diciembre, los servicios de orientación educativa de los centros realizarán la identificación del alumnado que requiera una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por trastorno por

déficit de atención e hiperactividad (TDAH) o por altas capacidades intelectuales.

2. Todo alumno que presente necesidades específicas de apoyo educativo, previstas en el artículo 71.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, contará con un plan de trabajo individualizado.

3. El plan de trabajo individualizado recogerá las adaptaciones de acceso al currículo, así como las adaptaciones que precisen estos alumnos para la evaluación.

4. La Consejería competente en materia de educación establecerá el procedimiento y los términos en los que el equipo docente elaborará, aplicará y evaluará este plan de trabajo individualizado.

- Artículo 24. Dificultades específicas de aprendizaje.

1. La evaluación de los alumnos con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y dificultades específicas de aprendizaje identificados por el orientador correspondiente, deberá tener en consideración las adaptaciones de acceso que precise dicho alumnado en los instrumentos y procedimientos de evaluación.

2. Al amparo de lo dispuesto en el artículo 29.3 del Real Decreto 1.105/2014, de 26 de diciembre, los alumnos con dislexia que presenten comorbilidad con TDAH o con otro trastorno de con-

ducta asociado, los alumnos que tengan un trastorno específico del lenguaje, así como los alumnos con TDAH que presenten comorbilidad asociada a dicho trastorno, podrán, previa autorización, realizar el Bachillerato fragmentando en bloques las materias que componen el currículo de los dos cursos de esta etapa, de acuerdo con el procedimiento que establezca la Consejería competente en materia de educación.

ntar el hábito de la lectura se dedicará un tiempo diario a la misma. El equipo docente de cada grupo de alumnos decidirá qué áreas fomentarán la lectura cada día de la semana, debiendo dedicar al menos treinta minutos del tiempo lectivo del área asignada cada día a trabajar la lectura comprensiva.”

- Artículo 9 afecta a discalculicos Plan lógico-matemático

1. De conformidad con lo establecido en el artículo 17.g) de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, la Educación Primaria contribuirá a que los alumnos adquieran las capacidades que les permitan desarrollar las competencias matemáticas básicas e iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones, así como ser capaces de aplicarlos a las situaciones de su vida cotidiana.

2. Para promover la puesta en práctica de los procesos de razonamiento que llevan a la resolución de problemas o a

la obtención de información, así como con el fin de desarrollar la habilidad de seguir determinados procesos de pensamiento, como la deducción y la inducción, y de aplicar algoritmos de cálculo o elementos de la lógica, los centros docentes deberán elaborar un plan lógico matemático, pudiendo usar como referente el modelo dispuesto en el anexo IV de la presente orden.

3. En los centros de educación especial y aulas abiertas especializadas en centros ordinarios, el plan lógico-matemático estará enfocado principalmente al desarrollo de aquellas habilidades de la conducta adaptativa que le permitan al alumno una mayor autonomía personal y social, y autodeterminación para poder participar en el mayor número de situaciones y actividades sociales de su entorno.

- Artículo 12 en el punto 1 remite al decreto 198/2014 q su artículo 14 punto 4 que dice : El tutor incidirá especialmente en la orientación del proceso de aprendizaje de sus alumnos, en la detección precoz de las dificultades de aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, ofreciendo respuestas educativas acordes a sus necesidades, para lo cual podrá recabar el asesoramiento y colaboración del orientador correspondiente al centro.

- Artículo 15 referido a la Atención individualizada , en los puntos 1, 2, 3,

1. *Se consideran medidas de apoyo todas aquellas estrategias organizativas y meto-*

dológicas que proporcionen una atención individualizada al alumnado, dirigidas especialmente a la prevención de las dificultades de aprendizaje en los seis cursos de la etapa.

2. Por otro lado, *se consideran medidas de refuerzo todas aquellas estrategias organizativas y metodológicas que se pongan en funcionamiento tan pronto como se detecten las dificultades de aprendizaje.*

3. En el ejercicio de su autonomía y en consonancia con los objetivos y prioridades de su proyecto educativo, y, en su caso, con los resultados de las evaluaciones individualizadas, *el Claustro de profesores decidirá qué medidas organizativas y curriculares desarrollar*, siendo recomendable que las decisiones adoptadas afecten a las áreas que contribuyen más directamente a la competencia en comunicación lingüística y a la competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.

- Y el 4 en los puntos c,f,g,h, i

c) La realización de apoyos, preferentemente dentro del aula, dirigidos a la prevención de dificultades de aprendizaje, siendo recomendable que durante los tres primeros cursos se destinen los apoyos a los aprendizajes básicos o esenciales del área de Lengua Castellana y Literatura y, fundamentalmente, del área de Lectura Comprensiva.

f) El refuerzo educativo fuera del horario lectivo del alumnado para afianzar los aprendizajes relacionados con los

estándares básicos o esenciales de las áreas y aquellos alumnos con dificultades de aprendizaje que se determine.

g) El refuerzo educativo por parte de otro maestro para afianzar los aprendizajes relacionados con los estándares básicos o esenciales de aquellos alumnos con dificultades específicas de aprendizaje, tales como inteligencia límite, TDAH o dislexia, entre otros.

h) El desdoble de un grupo de alumnos en una o varias áreas, en función de su nivel de competencia curricular, para reforzar los aprendizajes relacionados con los estándares básicos o esenciales de las áreas y durante los periodos lectivos que el centro determine.

i) Los desdobles específicos para el desarrollo de la expresión oral y la interacción en la Primera Lengua Extranjera en grupos reducidos de alumnos del mismo o de diferente curso de la etapa, pudiendo agrupar a los alumnos en función de su nivel de competencia curricular. Estos desdobles serán realizados preferentemente por maestros que impartan el área de Primera Lengua Extranjera mientras se imparte esta área o, en el caso de los centros autorizados a impartir un sistema de enseñanza bilingüe, mientras se imparte algunas de las áreas que use dicho idioma como lengua vehicular.

Y en el punto 5 Asimismo, los maes-

tros podrán desarrollar, entre otras, las siguientes

Estrategias metodológicas de apoyo y refuerzo dentro del aula:

a) Distribución del alumnado en grupos de trabajo en función del nivel de competencia curricular.

b) Intervención directa e individual.

c) Realización de tareas de ampliación o de refuerzo.

d) Asignación de un alumno tutor a un alumno con dificultades de aprendizaje.

e) Refuerzo y priorización de los estándares de aprendizaje básicos y esenciales del área correspondiente.

- Artículo 18 . Planificación de los apoyos y refuerzos para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, en el punto 4 Una vez atendidas debidamente las necesidades del alumnado con NEE, el equipo directivo podrá completar el horario de los especialistas de AL y PT con alguna de las medidas de apoyo y refuerzo educativo previstas en el artículo 15.4 de la presente orden, siendo recomendable que se destinen al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje.

- Artículo 22 en el punto 3 . Programaciones docentes *“Con objeto de evaluar el proceso de enseñanza y de la*

práctica docente, los maestros establecerán indicadores de logro en la programación docente, para lo cual pueden servir de referencia los definidos en el anexo IX de la presente orden.”

- Artículo 23 Evaluación de los aprendizajes; en el punto 2 , 4 , 6 (muy importante con disléxicos), en el 7 (que incluye dea y tdah) y en el 9 que lo deja muy claro.

2. Al amparo de lo establecido en el artículo 12.1 del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, *la evaluación en esta etapa será:*

a) *Global*, ya que se refiere al conjunto de capacidades expresadas en los objetivos de la etapa, los cuales serán valorados teniendo en cuenta su progreso y el grado de consecución de los estándares del conjunto de las áreas de cada curso.

b) *Continua*, porque lejos de representar la superación de pruebas de evaluación con carácter meramente calificador, tiene un carácter formativo y orientador para el proceso educativo.

4. Para dar cumplimiento a lo previsto en el artículo 26.5 del Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, *a la hora de elaborar la programación docente, los maestros que imparten la misma área en cada curso de la etapa, a la vista de las orientaciones incluidas en el anexo VI de la presente orden, deberán decidir:*

- a) *La distribución de los estándares de aprendizaje evaluables a lo largo del curso.*
- b) *El peso o calificación máxima de cada*

uno de los estándares de aprendizaje de cada área, teniendo en especial consideración aquellos estándares que se estimen básicos o esenciales.

c) *Los instrumentos de evaluación a emplear para obtener información y, por tanto, evaluar el grado de adquisición de cada estándar, debiendo relacionarse los instrumentos con los estándares de referencia en cada evaluación.*

6. Según lo establecido en el artículo 10.3 del Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, para valorar los aprendizajes de los alumnos en las áreas que se imparten usando la lengua extranjera como lengua vehicular, se evaluará el grado de consecución de los estándares de aprendizaje previstos para dichas áreas. No se deberá tener en cuenta la consecución de los estándares de aprendizaje del área de Lengua Extranjera a efectos de valorar los aprendizajes de los alumnos en el resto de áreas.

- Artículo 25, Sesiones de evaluación, en el punto 1

1. *Las sesiones de evaluación contarán con la presencia de todos los maestros que impartan algún área a cada grupo de alumnos. También formarán parte de estas, los maestros de apoyo o refuerzo y los especialistas de PT y AL, cuando existan alumnos que reciban apoyo de este profesorado. Las sesiones de evaluación serán coordinadas por el tutor y podrán contar, cuando se estime conveniente, con la presencia de algún miembro del*

equipo directivo, con el orientador u otro personal dependiente del correspondiente equipo de orientación educativa y psicopedagógica.

- Artículo 26 Resultados de la evaluación en el punto 2 . *Las áreas con adaptaciones curriculares significativas se consignarán en los documentos de evaluación con un asterisco (*), junto con las calificaciones de las mismas.*

- Artículo 29 Evaluaciones individualizadas, en el punto 2 y 3

- 2. Al amparo de lo establecido en el apartado primero del citado artículo, *los centros docentes realizarán una evaluación inicial al alumnado que se incorpore por primera vez a primero de Educación Primaria.*

- 3. Esta evaluación se realizará durante los primeros días de clase a través de la observación directa de los maestros, así como de los instrumentos que se estimen, y deberán contener, al menos, los indicadores recogidos en el anexo VIII de la presente orden.

- Artículo 32 Informe de aprendizaje en el punto 1 “Además de los documentos oficiales de evaluación previstos en la disposición adicional cuarta del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, *el tutor, con la colaboración del resto del equipo docente, elaborará un informe de aprendizaje al finalizar cada curso de la etapa, que incluirá la información recogida en el anexo XI de la presente orden. Este informe tendrá carácter orientador*

para el equipo docente del curso siguiente.

- En la disposición transitoria quinta Disposición transitoria quinta. Plan de trabajo individualizado durante el curso 2014-2015

1. El plan de trabajo individualizado regulado en el artículo 18 del Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, y en el artículo 19 de la presente orden *sustituirá al documento individual de adaptación curricular (DIAC) y al informe pedagógico de compensatoria* en el caso del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de condiciones personales o de historia escolar.

2. Este plan de trabajo solo será obligatorio en primero, tercero y quinto de Educación Primaria durante el curso 2014-2015, *siendo obligatorio para todos los cursos de la etapa a partir del curso 2015-2016.* No obstante, podrá elaborarse en segundo, cuarto y sexto durante el presente curso escolar con las adecuaciones que procedan.

3. Asimismo, al objeto de unificar los modelos de trabajo en los centros que impartan, además de Educación Primaria, otras etapas educativas, *se podrá realizar el Plan de trabajo individualizado conforme a lo establecido en los apartados anteriores de esta disposición, a todos los alumnos que lo precisen, independientemente de la etapa educativa que cursen.*

Y en los anexos, III, IV, LV, VI, VIII, y XI de estos anexos sobre todo os reco-

miendo ver el ANEXO VI final del punto 2.5

“Para los alumnos que presenten dificultades específicas de aprendizaje o TDAH y cuya propuesta curricular es la ordinaria, además de la adecuación de los instrumentos de evaluación que procedan, los docentes podrán definir los indicadores de logro de la escala o rango utilizado en base a las necesidades del alumno, de tal forma que sin modificar el estándar con respecto al resto de alumnos, pueda adecuarse el grado de consecución del mismo.”

Ésta referida a lo que respecta a los alumnos con DEA y TDAH , por si aún algún profesor tiene dudas en que hay que adaptarles individualmente los indicadores de logro o de rendimiento de estos alumnos, pues no se les puede pedir en algunos estándares lo mismo que al resto, aunque no se modifique el estándar, sí que se modifica hasta donde se lee

Resolución de 15 de junio de 2015, de la Dirección General de Calidad Educativa, Innovación y Atención a la Diversidad, por la que se establece el alumnado destinatario de los planes de trabajo individualizados y orientaciones para su elaboración.

- ARTÍCULO Cuarto.- Orientaciones para la elaboración del plan de trabajo individualizado de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo no asociados a necesidades educativas especiales.

1. La elaboración y desarrollo de los PTI de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, integración tardía en el sistema educativo, altas capacidades o por condiciones personales o de historia escolar se realizará conforme a lo previsto en el anexo II de la presente resolución.

2. Para el alumnado con dificultades específicas de aprendizaje, TDAH o altas capacidades intelectuales, podrá realizarse un PTI a partir de tercer curso de Educación Primaria. Únicamente, en casos excepcionales debidamente justificados en su informe psicopedagógico, podrá anticiparse la aplicación de esta medida.

3. Los PTI de los alumnos con dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, altas capacidades, integración tardía o compensación educativa, deberán contemplar la selección de estándares del curso en el que el alumno está matriculado que el equipo docente considere que tiene posibilidades de alcanzar y aquellos, correspondientes a otros cursos, que sea necesario incorporar para un adecuado desarrollo de su proceso educativo. La calificación del área o materia se obtendrá a partir de la evaluación de los estándares del curso en el que está matriculado.

4. Sin perjuicio de que la calificación de las áreas o materias se obtenga sobre los estándares de aprendizaje del curso en el que estén matriculados, los PTI de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo no asociadas a

necesidades educativas especiales, *podrán contemplar las siguientes medidas:*

a) *Asignar hasta un 20% adicional al peso establecido para los estándares de aprendizaje básicos o esenciales que se determinen, en función de las necesidades del alumno.*

b) *Adeguar los indicadores de logro o rendimiento en función de las necesidades específicas de apoyo educativo del alumno para que este pueda conseguir el estándar de aprendizaje evaluable.*

c) *Seleccionar aquellos instrumentos de evaluación que sean más adecuados para el alumno con necesidades específicas de apoyo educativo, independientemente del instrumento elegido para el resto de alumnos del curso en el que está matriculado.*

d) *Seleccionar los estándares de aprendizaje que se vayan a trabajar del curso en que el alumno esté matriculado. Podrán incluirse estándares de aprendizaje de otros cursos sin que estos puedan ser objeto de calificación.*

e) *Secuenciar de forma diferente los estándares de aprendizaje evaluables a lo largo del curso, con objeto de dar más tiempo al alumno con necesidades específicas de apoyo educativo para la consecución de aquellos estándares de aprendizaje en los que pueda tener mayor dificultad.*

o8. Bibliografía

Arnheim, R. (1954). *Art and Visual Perception: A Psychology of the Creative Eye*. Arte y Percepción Visual (2006), Segunda Reimpresión. Madrid, España: Alianza Forma.

Bailey, E. (2015). Creating a dyslexia-friendly classroom. Recuperado de <http://specialed.about.com/od/managementstrategies/a/dyslexic-friendly-classroom.htm>

Carrell, P. L. (1992). Awareness of text structure: Effects on recall. *Language learning*, 42(1), 1-20.

Celce_Murcia, M., y Hilles, S. (1988). *Techniques and Resources in Teaching Grammar*. Oxford, England: Oxford University Press.

Crombie, M. (1999). Foreign language

learning and dyslexia. Recuperado de <http://www.languageswithoutlimits.co.uk/Resources/Dxa1.pdf>

DeKeyser, R.M. (2001). Automaticity and automatization. En P. Robinson (Ed.) *Cognition and second language instruction* (pp. 125-151). Cambridge: Cambridge University Press.

De Miguel, M. (2006). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior. Oviedo: Ediciones Universidad de Oviedo.

Díaz-Ducca, J. (2014). Positive oral encouragement in the EFL classroom, a case study through action Research. *Revista de Lenguas Modernas*, 21(1), 325-346.

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.

Gardner, H. (2001) *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.

Herrera, S., y Murry, K. (2005). *Mastering ESL and bilingual methods: differentiated instruction for culturally and linguistically diverse (CLD) students*. Boston, MA: Pearson.

Jiménez, R. M. (1994). Estrategias mnemotécnicas para la enseñanza y el aprendizaje del vocabulario del inglés. *Comunicación, Lengua y Educación*, 24, 79-88. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941408>

Kormos, J., y Smith, A. M. (2012). *Teaching languages to learners with specific learning difficulties*. Clevedon: Multilingual Matters.

Lazear, D. (1991), Palatine, Ill.: Skylight, 1991. *Seven Ways of Teaching: The Artistry of Teaching with Multiple Intelligences*.

Lewis, M., y Hill, J. (1992). *Practical Techniques for Language Teaching*. Hove, England: Language Teaching Publications.

Nijakowska, J., Kormos, J., Hanusova, S., Jaroszewicz, B., Kálmos, B., Imre-Sarkadi, A., Smith, A. M., Szymańska-Czaplak, E., Vojtkova, N. (2013). *Dys-TEFL - Dyslexia for teachers of English*

as a foreign language. Trainer's Booklet. Trainee's Booklet. CD-Rom. Cham, Germany: Druck+Verlag Ernst Vögel GmbH.

Nijakowska, J., Kormos, J., Hanusova, S., Jaroszewicz, B., Kálmos, B., Imre-Sarkadi, A., Smith, A. M., Szymańska-Czaplak, E., Vojtkova, N., Alexiou, T., Košak Babuder, M., Mattheoudakis, M., Pižorn, K. (2016). *DysTEFL2 – Dyslexia for teachers of English as a foreign language*. Łódź: Department of Pragmatics, University of Łódź.

Pressley, M., Levin, J. R., Nakamura, G. V., Hope, D. J., Bispo, J. G., y Toyé, A. R. (1980). The keyword method of foreign vocabulary learning: An investigation of its generalizability. *Journal of Applied Psychology*, 65(6), 635-642. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.65.6.635>.

Rondot-Hay, M. (2006). Teaching English to the dyslexic student. *New Standpoints, The Modern Language Journal*, 28(3), 2-4. https://www.academia.edu/2948750/Teaching_English_to_the_Dyslexic_Student

Rudolf A. (2006). *Arte y Percepción Visual*. Madrid: Alianza Forma.

Tang, G. (1991). The effects of graphic representation of knowledge structures on ESL reading comprehension. *Studies in Second Language Acquisition*, Vol.14(2), 177-214.

Tánczos, J., Mónos, K., y Wiwczarokit, T. B. (2010). Principles and methods of

teaching foreign languages to dyslexic learners. In *English for Specific Purposes World*. Recuperado de:

http://www.esp-world.info/articles_32/doc/wiwczarowski_2.pdf

Topping, K. J., y Whiteley, M. (1990). Participant evaluation of parent-tutored and peer-tutored projects in reading. *Educational Research*, 32(1), 14-32

Trujillo, F. (2012). Enseñanza basada en proyectos, una propuesta eficaz para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas. *Revista Eufonía - Didáctica de la Educación Musical*, 55(99). 7-15.

Watkins, J. y Wilkins, M. (2011). Using youtube in the EFL Classroom. *Language Education in Asia*. 2(1), 113-119.

Wheldall, K., y Colmar, S. (1990). Peer tutoring in low-progress readers using pause, prompt and praise. En Foot, H., Morgan, M., y Shute, R. (eds.), *Children helping children* (pp. 117-134). Chichester, Reino Unido: John Wiley & Sons.

SELECCIÓN DE MATERIALES ONLINE:

- <http://www.readingrockets.org/article/phonemic-awareness-assessment>
- <http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2702/alsina%20matias.pdf?sequence=1>
- <https://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/diaphrendo/dislexia-y-bilinguismo/>
- http://cel.prepa2.unam.mx/documentos/eventos/5osimposio/M1_02.pdf

- <http://www.dyslexiavictoriaonline.com/learning-style-auditory-visual-kinesthetic-dyslexics/>
- <http://www.dyslexia-international.org/ready-to-use-materials/>
- <http://www.dyslexiavictoriaonline.com/learning-through-listening/>
- <http://www.richmondshare.com.br/dyslexic-students-in-the-efl-classroom/>
- <http://elt-connect.com/dyslexia-esl-classroom/>
- <https://esl-voices.com/video-games-a-possible-cure-for-dyslexia/>
- <https://www.sess.ie/dyslexia-section/language-and-literacy-helping-spoken-language-reading-spelling-and-writing>

- Web personal de H. Gardner sobre las IIMM
<http://multipleintelligencesoasis.org/>

- Aula Planeta.
<http://www.aulaplaneta.com/2015/03/11/recursos-tic/recursos-para-trabajar-las-inteligencias-multiples-en-el-aula/>

- Redes (RTVE)
<http://www.rtve.es/alacarta/videos/redes/redes-inteligencias-multiples-educacion-personalizada/1270216/>

- Reportaje de una escuela (Gainesville, Georgia, EEUU) cuyo currículo se basa en las IIMM
https://www.youtube.com/watch?v=7zBKA-T3le_s&feature=youtu.be
<https://www.edutopia.org/multiple-intelligences-immersion-enota>

- Web elaborada por el Colegio Montserrat de Barcelona con información sobre cada inteligencia y sus caracterís-

ticas, documentación y materiales. Con Formación para el profesorado.

<http://www.inteligenciasmultiples.net/>

- Web del CEP Telde de Gran Canaria sobre guías y recursos para el uso de las IIMM.

<http://www.gobiernodecanarias.org/medusa/edublogs/ceptelde/2015/12/03/coleccion-de-guias-y-recursos-para-trabajar-las-inteligencias-multiples/>

- Listado de la revista norteamericana Scholastic fundada en 1920 con ideas sobre cómo aplicar las IIMM en el aula

<https://www.scholastic.com/teachers/articles/teaching-content/clip-save-checklist-learning-activities-connect-multiple-intelligences/>

- Aprende Intef: cursos en línea:

<http://formacion.educalab.es/course/search.php?search=abp>

- Inteligencia musical

<https://www.scholastic.com/teachers/articles/teaching-content/clip-save-checklist-learning-activities-connect-multiple-intelligences/>

<http://www.aulaplaneta.com/2016/07/27/recursos-tic/como-trabajar-en-clase-la-inteligencia-musical-infografia/>

- Inteligencia naturalista

<http://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2015/05/Las-Inteligencias-M%C3%BAltiples-NATURALISTA-ByN.pdf>

<http://www.greenhearted.org/naturalist-intelligence.html>

- Inteligencia interpersonal

<http://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2015/05/Las-Inteligencias-M%C3%BAltiples-INTRAPERSONAL-INTERPERSONAL-EMOCIONAL-ByN.pdf>

<https://www.parentree.in/Blogs/796-tea>

[ching-children-through-interpersonal-intelligence-multiple-intelligence-activities-toys-materials-examples](https://www.parentree.in/Blogs/796-teaching-children-through-interpersonal-intelligence-multiple-intelligence-activities-toys-materials-examples)

- Inteligencia intrapersonal

<https://www.educaixa.com/-/cualidades-personales-3>

<http://www.auladeelena.com/p/proyecto-emocionario-musical.html>

<http://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2015/05/Las-Inteligencias-M%C3%BAltiples-INTRAPERSONAL-INTERPERSONAL-EMOCIONAL-ByN.pdf>

<https://www.teachervision.com/multiple-intelligences-activities>

<https://www.parentree.in/Blogs/796-teaching-children-through-interpersonal-intelligence-multiple-intelligence-activities-toys-materials-examples>

Anexo I

Modelo Plan de Trabajo Individualizado (PTI)

PLAN DE TRABAJO INDIVIDUALIZADO

Nombre y apellidos:			
Centro escolar:			
Curso:	1ª ESO	Etap a	Secundaria
Fecha Nacimiento:		Teléfono	
Domicilio:			
Localidad:		Municipio	

Curso escolar: _____

A. HISTORIA ESCOLAR

1. Datos de su escolarización previa:

--

2. Medidas que se han llevado a cabo: (marcar con X las que procedan)

<input type="checkbox"/>	Permanencia de un año más en el segundo ciclo de Educación Infantil.
<input type="checkbox"/>	Permanencia de un año más en el segundo ciclo de Educación Infantil.
<input type="checkbox"/>	Permanencia de un año más en el segundo ciclo de Educación Infantil.
<input type="checkbox"/>	Cursa uno o varias áreas del nivel inmediatamente superior (especificar áreas):
<input type="checkbox"/>	Escolarización en un curso inferior por integración tardía.
<input type="checkbox"/>	Repetición de curso en Educación Primaria.
<input type="checkbox"/>	Permanencia de un año más en 6º de Educación Primaria en Educación Primaria.
<input type="checkbox"/>	Apoyo de compensación educativa.
<input type="checkbox"/>	Otras (especificar):

3. Aspectos relevantes del historial del alumno:

a) Absentismo, desconocimiento de la lengua, desventaja socio-educativa, etc.:

--

b) Resumen de informaciones médicas, tratamientos farmacológicos y/o de salud mental, etc.:

--

4. **Provisión de servicios fuera del centro:** (actividades de ocio y tiempo libre, asistencia a otros tratamientos educativos, intervención de asociaciones, etc.).

--

B. INFORME PSICOPEDAGÓGICO[1]			
Fecha primer informe:		Orientador :	
Fecha primer informe:		Orientador :	
1. Capacidades (cognitivas, comunicativas, motrices y socio-relacionales):			
2. Estilo de aprendizaje:			
C. NIVEL DE COMPETENCIA CURRICULAR (indicar curso y etapa en la que sitúan sus aprendizajes)			
Área	Curso	Etapa	
Lengua Extranjera Inglés			
D. NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO (marcar con X las que procedan)			
	Necesidades educativas especiales		
	Dificultades específicas de aprendizaje		
	Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH)		
	Altas capacidades intelectuales		
	Integración tardía en el sistema educativo		
	Condiciones personales o de historia escolar (compensación educativa)		

1. Especificar las necesidades específicas de apoyo educativo (según su evaluación psicopedagógica o pedagógica):
2. Medidas ordinarias o específicas propuestas:

E. ADAPTACIONES ACORDADAS POR EL EQUIPO DOCENTE
--

1. Adaptaciones de acceso al currículum		
2. Adaptaciones del currículo		

F. ASPECTOS A TENER EN CUENTA PARA LA PROMOCIÓN
--

--

G. RECURSOS PERSONALES ESPECÍFICOS							
Recurso personal (marcar con X)	Número de sesiones semanales	Número de horas a la semana	Modalidad		Tipo de agrupamiento		
			Número de sesiones fuera aula	Número de sesiones dentro aula	Nº de sesiones individuales	Nº de sesiones grupales	
<input type="checkbox"/> Pedagogía terapéutica							
<input type="checkbox"/> Audición y lenguaje							
<input type="checkbox"/> Compensatoria							
<input type="checkbox"/> Intérprete lengua de signos							
<input type="checkbox"/> Auxiliar técnico educativo							
<input type="checkbox"/> Fisioterapeuta							
<input type="checkbox"/> Otros (especificar):[2]							
H. COLABORACIÓN CON LA FAMILIA							
I. OTRA INFORMACIÓN RELEVANTE SOBRE LOS ALUMNOS DISLÉXICOS							
J. OBSERVACIONES Y, EN SU CASO, PROPUESTAS PARA EL CURSO SIGUIENTE							

