



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo

Máster en Español como Lengua Extranjera (XIV Edición)

***Educación inclusiva y atención a la diversidad
en el aula de ELE/L2***

AUTORA: Raquel Fernández Argüelles

TUTORA: Isabel Iglesias Casal

CURSO 2022-2023



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo

Máster en Español como Lengua Extranjera (XIV Edición)

Educación inclusiva y atención a la diversidad en el aula de ELE/L2

AUTORA: Raquel Fernández Argüelles

TUTORA: Isabel Iglesias Casal

Curso 2022-2023

Resumen: La diversidad constituye una situación real en todas las aulas y por ello la educación inclusiva supone una meta que todos los docentes deben esforzarse por alcanzar. Sin embargo, en la enseñanza de ELE/L2, debido a ciertas lagunas en los planes de estudio, algunos profesores pueden sentirse poco preparados para afrontar este propósito. Este trabajo pretende ofrecer orientación al profesorado de ELE/L2 para promover esa inclusión y favorecer la personalización de la enseñanza de una segunda lengua ante determinadas condiciones de los aprendices (dislexia, trastorno de espectro autista, trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad).

Palabras clave: Educación inclusiva, atención a la diversidad, personalización del aprendizaje, necesidades educativas, español como lengua extranjera, segunda lengua.

Abstract: Diversity is an acknowledged reality within the classroom, therefore inclusive education is a goal that all teachers should strive to achieve. However, some foreign language learning teachers may feel unqualified to tackle this purpose. This paper aims to offer guidance to FLL teachers to promote this inclusion and to favor personalized foreign language learning under certain student conditions (dyslexia, autism spectrum disorder, attention deficit hyperactivity disorder).

Keywords: Inclusive education, teaching for inclusion, diversity in the classroom, personalized learning, educational needs, foreign language learning.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
1. DE LA PERSONA AL CONTEXTO: LA BÚSQUEDA DE UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA	3
2. FORMACIÓN Y PERCEPCIONES SOBRE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL AULA DE ELE/L2.....	8
2.1. Formación de actuales y futuros docentes de ELE/L2	9
2.1.1. Planes de estudio y asignaturas sobre atención a la diversidad	11
2.1.2. Necesidad de incluir asignaturas sobre atención a la diversidad en los actuales planes de estudio.....	12
2.2. Creencias sobre las condiciones más frecuentes en el aula de ELE/L2	13
2.3. Perfiles que los docentes de ELE/L2 han encontrado en las aulas	14
2.3.1. Nivel de preparación de los docentes para ajustar la respuesta educativa a esos perfiles	14
2.4. Programas de atención a la diversidad en los centros de ELE/L2.....	15
2.5. Conclusiones de la encuesta	17
3. MODELOS INCLUSIVOS	18
3.1. Diseño universal para el aprendizaje (DUA)	18
3.2. Enseñanza multinivel	30
3.3. Docencia compartida	34
3.4. Aprendizaje cooperativo	36
4. PERFILES ESPECÍFICOS.....	40
4.1. Dificultades específicas de aprendizaje (Dislexia).....	42
4.1.1. Orientaciones específicas para favorecer el aprendizaje de ELE/L2	46
4.1.2. Recomendaciones metodológicas.....	52
4.2. Trastorno del espectro autista (TEA)	55
4.2.1. Orientaciones específicas para favorecer el aprendizaje de ELE/L2	58

4.2.2. Recomendaciones metodológicas.....	63
4.3. Trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDAH/TDA)	66
4.3.1. Recomendaciones metodológicas.....	67
5. CONCLUSIONES.....	71
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	73
ANEXOS.....	80
Anexo 1: Taxonomía revisada de Bloom (ampliación).....	80
Anexo 2: Principios, pautas y puntos de verificación DUA.....	81
Anexo 3: El sonido/fonema del día (plantillas)	82
Anexo 4: Actividades para estimular las habilidades fonológicas (dislexia)	84
Anexo 5: Guías de lectura (plantillas).....	89

INTRODUCCIÓN

El aula conforma un lugar de convergencia entre aprendices que muestran muy diversas destrezas, capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje y otra serie de particularidades individuales que repercuten, indudablemente, en la forma en la que las personas construyen su conocimiento. Resulta evidente, entonces, que un proceso de enseñanza completamente homogéneo que pretenda, de alguna forma, estandarizar el aprendizaje, no parece coherente con esa diversidad inherente al ser humano, la cual, como acertadamente señalan Alba Pastor, Sánchez Serrano y Zubillaga del Río (2011: 3), conforma la norma y no la excepción. Así, se evidencia la necesidad de personalizar la enseñanza, incluida la de una segunda lengua, adaptándose a esas características personales, para conseguir un aprendizaje lo más eficaz posible.

Ahora bien, ajustar la labor docente a esa heterogeneidad implica la formación del profesorado tanto en prácticas educativas inclusivas como en el entendimiento de determinados perfiles específicos que pueden requerir una respuesta más personalizada. A este respecto, como maestra de educación primaria y de pedagogía terapéutica, he podido comprobar que, en general, existe cierto desconocimiento en la enseñanza de una segunda lengua (L2) sobre las necesidades educativas de ciertos niños que presentan una atención más definida. En muchas ocasiones, los profesores no saben cómo abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma con estos alumnos, porque no cuentan con la formación específica necesaria. Lamentablemente, esto genera frustración y sentimientos negativos tanto en los docentes como en los estudiantes. Los primeros pueden dudar de sus propias habilidades en el ámbito profesional, mientras que los segundos pueden tener la sensación de que, por su casuística personal, el aprendizaje de una L2 queda fuera de su alcance, mermando su autoestima y autoconcepto.

Pero ¿por qué el profesorado de L2 muestra esas carencias en su formación? Si se analizan los planes de estudio de los grados y másteres dedicados a enseñanzas de segundas lenguas, se comprueba que no existen asignaturas relacionadas ni con modelos educativos enfocados en la inclusión ni con la personalización de la enseñanza de L2 a perfiles específicos. Este es el caso, por ejemplo, del Máster en Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Oviedo –o sus homólogos en la universidades de Barcelona (2022), Burgos (2022), Sevilla (2022) o la UNED (2022)– o el Máster en Educación Bilingüe –ofertado en la Universidad Internacional de Valencia (2022), la UNIR (2022) y la Universidad de Nebrija (2022)–. Del mismo modo, las menciones de inglés, francés o, incluso, lengua asturiana del Grado en Maestro en Educación Primaria, de la Universidad de Oviedo, presentan esas mismas carencias.

Así pues, este documento pretende ofrecer una vía de orientación para el profesorado de español como lengua extranjera (ELE) y L2, donde puedan obtener información sobre enfoques inclusivos, consultar las características y dificultades que pueden manifestar determinados perfiles específicos en el aprendizaje de un idioma y las medidas y recursos más adecuados a la hora de elaborar una respuesta educativa que posibilite que estos aprendices alcancen su máximo potencial.

1. DE LA PERSONA AL CONTEXTO: LA BÚSQUEDA DE UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La educación es un derecho universal que busca el «pleno desarrollo de la personalidad» (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948, art. 26). En el momento en el que surge este artículo, los estudios –y preocupaciones– sobre la personalización de la enseñanza eran aún muy recientes. De esta forma, esa idea ha ido evolucionando, gracias a las investigaciones en la esfera educativa y en neurociencia, desde que se introdujo en la citada normativa elaborada por la Asamblea General de las Naciones Unidas. Así, el reconocimiento a la diversidad en el aprendizaje ha ido logrando su hueco, desde los primeros hitos para las personas con discapacidad, que se materializaron, como apuntan Rodríguez Martín y Álvarez Arregui (2014: 21), en 1971, con la *Declaración de los derechos de las personas con retraso mental*, la cual indica que los individuos con discapacidad cognitiva tienen derecho a una educación que les «permita desarrollar al máximo su capacidad» (1971, art. 2).

Entre los años setenta y ochenta se puede apreciar un cambio en la manera de percibir esas diferencias, un punto de inflexión necesario que marcaría el rumbo a la hora de entender y tratar la discapacidad, con especial impacto en el ámbito educativo. Se aleja el foco de un pensamiento dominado por el determinismo de la genética que, como señala López Melero (2008: 9), considera que las medidas y recursos para el individuo son innecesarias –pues no van a conseguir una mejora de su situación– y se sitúa sobre los obstáculos presentes en el propio contexto. Esto supone el paso entre *minusvalía* y *discapacidad*. La *minusvalía* implica la creencia de que existe una condición que hace a la persona menos válida. Por su parte, por *discapacidad* se entiende que las barreras surgen de la interacción sujeto-entorno, siendo este último, como indica la

ONU (2006, Preámbulo), el que lo limita. La *discapacidad* interpreta que la situación es dinámica –puede variar en función del escenario en el que se encuentre– y que desde el mismo entorno pueden darse los apoyos precisos para superar esos obstáculos. Desde esa concepción, la educación constituye un pilar básico presente en ese contexto que va a tener la capacidad de potenciar el desarrollo de la persona. En el nuevo milenio este cambio de enfoque es el que va a posibilitar seguir avanzando y encauzar el cambio desde una primitiva perspectiva de *integración* hacia la nueva meta educativa que conforma la *inclusión*.

Precisamente, el *Informe Warnock*, presentado en 1978 en Inglaterra, constituye un documento clave hacia esa primera noción de *integración* y hacia la apertura a un concepto de diversidad mucho más amplio. Como apuntan Rodríguez Martín y Álvarez Arregui (2014: 17) en él aparece por vez primera el concepto de *necesidades educativas especiales* (NEE), que son todos aquellos que presentan dificultades en el aprendizaje. Sánchez Palomino (2001: 557) aclara que el origen de esas dificultades no solo puede deberse a una condición cognitiva, física o sensorial, sino a aspectos sociales, académicos o de la propia personalidad. Se entiende que esas dificultades pueden darse durante un lapso temporal limitado o de manera prolongada por lo que Sánchez Palomino (2001: 558) defiende una educación integradora, en centros ordinarios, que ofrezca las ayudas que estos estudiantes NEE requieran, dotando a las escuelas de los materiales y recursos necesarios para cumplir con ese objetivo, mientras que los centros de educación especial estarán destinados a casos muy específicos.

Por tanto, ya no solo se trata de ofrecer una respuesta educativa específica a quienes presenten alguna discapacidad, sino a cualquier estudiante que precise ciertos apoyos o ajustes para poder progresar en su aprendizaje y que, además, todo ello se desarrolle en un clima que promueva la normalización. Conseguir esto depende, en gran medida del profesorado. El propio *Informe Warnock* (Warnock, 1978) incide reiteradamente en la necesidad de un cambio de actitud por parte de los docentes, quienes deben percibir la diversidad y las necesidades educativas como una situación natural y no excepcional. Aunque eso no es suficiente, el documento también destaca la formación específica de los docentes para que puedan ofrecer una respuesta educativa apropiada (1978: 227). El objetivo era favorecer el principio de integración,

que fue introducido en nuestro país en 1985, por el Real Decreto 334/1985 y avalado internacionalmente con la *Declaración de Salamanca* (UNESCO, 1994).

Esta nueva consciencia sobre la gran diversidad en el aprendizaje, que deja de limitarse a un colectivo muy determinado, unida a esa focalización sobre el contexto fue abriendo el camino hacia la *inclusión*, que puede garantizar una equidad educativa real. En 2005, la UNESCO (2005: 14) reconoce que la inclusión ofrece respuestas apropiadas a las necesidades de aprendizaje tanto en contextos formales como no formales:

Más que una cuestión ligada a cómo integrar a algunos aprendices en la educación ordinaria, la educación inclusiva supone un enfoque que estudia cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje para dar respuesta a la diversidad de los estudiantes. Su objetivo es posibilitar que profesores y alumnos se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el aprendizaje.

Como argumenta Elizondo Carmona (2017: 29), si bien la integración permitía aceptar las diferencias, la inclusión va más allá, pues no solo las acepta, sino que las acoge y las entiende como una oportunidad de enriquecimiento mutuo. Asimismo, la inclusión se aleja de la segregación, ya que fomenta la participación de todos, erradicando las posibles barreras, las cuales no dependen de la persona, sino del entorno en el que se encuentra inmerso. Así, como señala esta autora (2017: 30), «la educación inclusiva supone transformar; [...] ofreciendo a todo el alumnado la oportunidad de brillar en algo, desarrollando en las aulas, siempre, todas sus capacidades». Por tanto, lo que se debe tener presente es que no es el individuo quien debe ajustarse al proceso de enseñanza, es este último el que debe ser flexible para dar cabida a las distintas maneras en las que construimos nuestro aprendizaje y es labor de los docentes orientarlo para que todos los aprendices puedan participar en él.

Hasta ahora se ha ahondado en el pasado, en cómo se ha ido avanzando en la forma de entender la diversidad hasta llegar a la relevancia del contexto y la necesidad promover la inclusión, pero: ¿cuál es el escenario hoy en día y a qué aspiramos en el futuro? Un buen punto de partida para responder a estas cuestiones lo constituye la *Declaración de Inchon*, aprobada por la UNESCO (2016). Este documento constituye una extensión del objetivo de desarrollo sostenible número 4 (ODS 4), establecido por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2015: «garantizar una educación inclusiva

y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos». Como destaca Coral Elizondo (2020: 9), este ODS «está centrado en el acceso, en la igualdad, en la calidad y en la pertinencia en educación. Su logro conlleva el desarrollo del resto de objetivos de desarrollo sostenible», puesto que, como subraya la misma autora (2020: 14), «sin educación no hay desarrollo posterior». Retomando la citada declaración, resulta especialmente relevante la concepción del aprendizaje como un proceso que se desarrolla a lo largo de toda nuestra vida, destacando la necesidad de que ese ODS 4 se cumpla en todos los niveles educativos y en todos los contextos. Así pues, no solo hablamos de educación obligatoria, sino también de educación universitaria, de entornos tanto formales como informales y en todo tipo de aprendizajes, incluido el de segundas lenguas: en todos ellos los profesores debemos esforzarnos por abrirnos a la heterogeneidad, flexibilizar la enseñanza y fomentar la inclusión con el objetivo de asegurar una equidad efectiva.

Un buen ejemplo de ello, en el ámbito de la educación superior, es la red dedicada a la enseñanza inclusiva, impulsada desde Departamento de Filología Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura de la Universidad de Alicante, a través de su *Programa de redes de investigación en docencia universitaria*. Coordinada por Méndez Santos (2022), en ella se recogen pautas para sus docentes universitarios con el fin de sensibilizar ante la existencia de muy diversos perfiles y dotarlos de unas medidas generales para fomentar su inclusión. Asimismo, cabe destacar la existencia de la *Guía de adaptaciones en la universidad*, coordinada Rodríguez Infante y Arroyo Panadero (2018) y promovida por la Red de Servicios de Apoyo a Personas con Discapacidad en la Universidad (Red SAPDU), la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) y la Fundación ONCE. Esta guía pretende proporcionar una serie de orientaciones para personalizar el aprendizaje y un mayor entendimiento sobre ciertas condiciones –discapacidad cognitiva, física y sensorial, síndrome de Asperger y dificultades de aprendizaje–, y. En el caso de la Universidad de Oviedo, la Oficina de Atención a Personas con Necesidades Específicas (ONEO) es la encargada de ofrecer esa orientación al profesorado, a través de pautas personalizadas en función de las necesidades del estudiante.

Como se puede comprobar, actualmente se observa una gran implicación para lograr esa inclusividad, intentando fomentar la sensibilización y formación de los docentes, dotándolos de herramientas que les permitan guiar su labor educativa para atender a aquellos perfiles que puedan ser más desconocidos y que precisen ciertos ajustes más personales para promover su proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, por un lado, todas esas pautas y orientaciones suelen ser bastante generales y, si bien es preciso que sean conocidas y tenidas en cuenta, pueden resultar escasas y necesitan ser ampliadas para enfocarlas en aprendizajes más específicos, como el de una segunda lengua. Por otro lado, no hay que olvidar que la enseñanza de L2 también se lleva a cabo en contextos informales, donde los profesores pueden no contar con apoyos sobre cómo orientar su práctica para poder atender adecuadamente a la diversidad de sus estudiantes. Esta situación puede producirse, igualmente, en contextos formales; de hecho, el propio Instituto Cervantes carece de documentos –como puede ser una guía orientativa, como las previamente mencionadas, o un programa de atención a la diversidad– donde se reflejen pautas y medidas para personalizar la enseñanza del español.

Precisamente, esta carencia en la preparación del profesorado de L2 y los centros de estas enseñanzas es abordada por Alvarado Cantero (2016: 67). La autora ratifica esa idea sobre la falta de protocolos en este tipo de instituciones al contrario que en los colegios de educación primaria e institutos de secundaria. Del mismo modo, señala esa falta de formación de los docentes y la preocupación de los directores por esa escasa instrucción para atender a esas condiciones más específicas que puede presentar el alumnado. En su caso, la autora se refiere a la situación que se vive en Costa Rica, pero esos datos parecen perfectamente extrapolables a la de España. De hecho, para este TFM se diseñó una encuesta en la que se recogieron datos sobre la formación en los grados y másteres, la valoración sobre el grado de preparación del profesorado y los diferentes perfiles del aula de ELE/L2. Los resultados de esta investigación serán detallados en el siguiente capítulo y nos permitirán ahondar en esa necesidad de aportar orientaciones a los profesores de ELE/L2 sobre educación inclusiva y atención a la diversidad con el propósito de mejorar su labor docente.

2. FORMACIÓN Y PERCEPCIONES SOBRE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL AULA DE ELE/L2

Como primer paso para el análisis de la formación y de las percepciones sobre la atención a la diversidad en el ámbito de ELE/L2, se elaboró una encuesta destinada a docentes, estudiantes y recién egresados de grados y másteres ligados a esas enseñanzas. En total, participaron treinta encuestados: trece estudiantes sin experiencia docente y diecisiete profesores de ELE/L2. La encuesta presentaba dos objetivos principales:

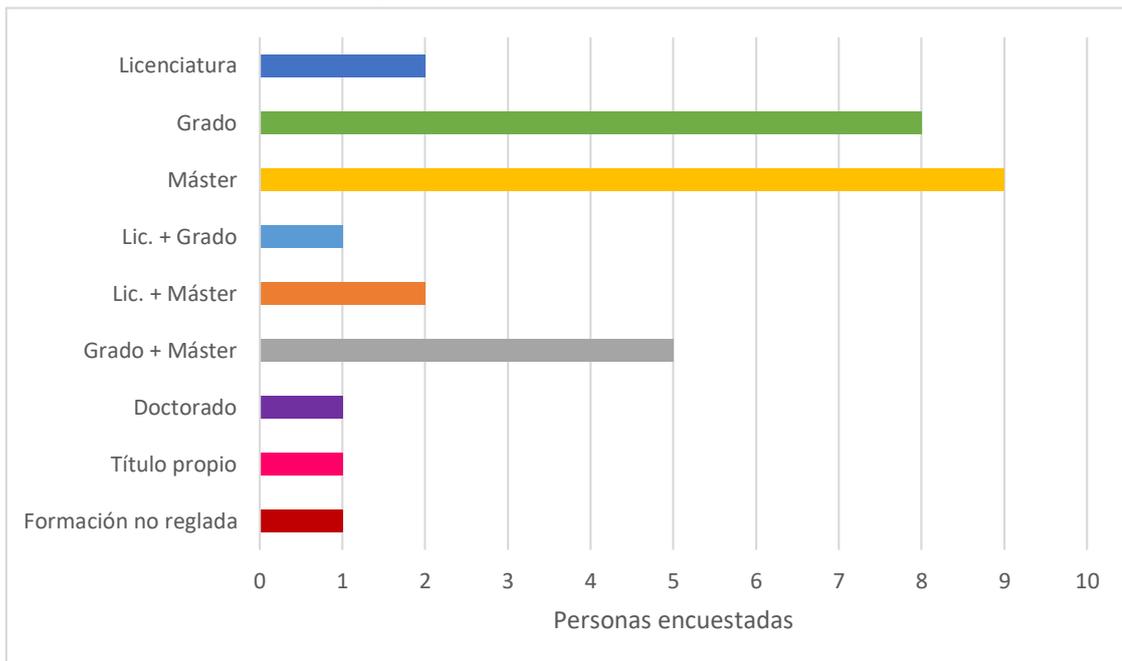
1. El primero estaba enfocado en su preparación para atender a la diversidad del aula. Así, se tenían los siguientes propósitos: a) comprobar la existencia en su formación de asignaturas sobre atención a la diversidad en la enseñanza del idioma; b) conocer su opinión respecto a la necesidad de incluir este tipo de materias en los planes de estudio; c) sondear su valoración sobre su grado de preparación para atender a perfiles muy específicos –dislexia, disortografía, trastorno de espectro autista (TEA), trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDAH/TDA), discapacidad cognitiva, discapacidad visual y discapacidad auditiva–.
2. El segundo objetivo se centraba en la presencia de esos perfiles en el aula de ELE/L2. Para ello se diseñaron preguntas con el fin de recabar información sobre los siguientes aspectos: a) comprobar las creencias de los docentes sobre los trastornos o condiciones que consideraban más habituales en el aula de ELE/L2; b) saber qué perfiles se habían encontrado durante su trayectoria profesional; c) conocer si existían programas de atención a la diversidad o pautas, en sus instituciones educativas, para poder personalizar la enseñanza de esos estudiantes.

A continuación, se analizarán los resultados obtenidos en la recogida de información de esta encuesta, comenzando por los estudios cursados por los participantes.

2.1. Formación de actuales y futuros docentes de ELE/L2

Tanto docentes como estudiantes y recién egresados contestaron a cuestiones vinculadas a los estudios que realizaron para ser profesores de ELE o L2:

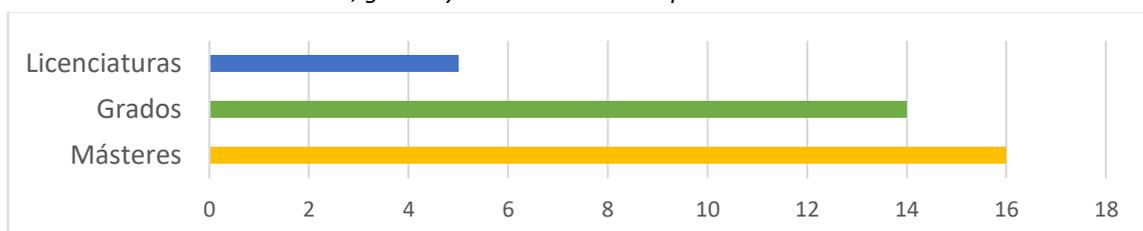
Gráfico 1. Formación de docentes y estudiantes de enseñanzas vinculadas a ELE/L2.



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados recogidos en la encuesta.

Se puede observar que la mayoría de los participantes cursaron licenciaturas, grados y másteres. Además, algunos complementaron su formación inicial –licenciatura o grado– con otros estudios universitarios –grado o máster–. Así, un mismo encuestado ha cursado varios estudios vinculados a la enseñanza de ELE o L2. Para facilitar la lectura de los datos posteriores, se presenta el siguiente gráfico con el número de licenciaturas, grados y másteres realizados en total:

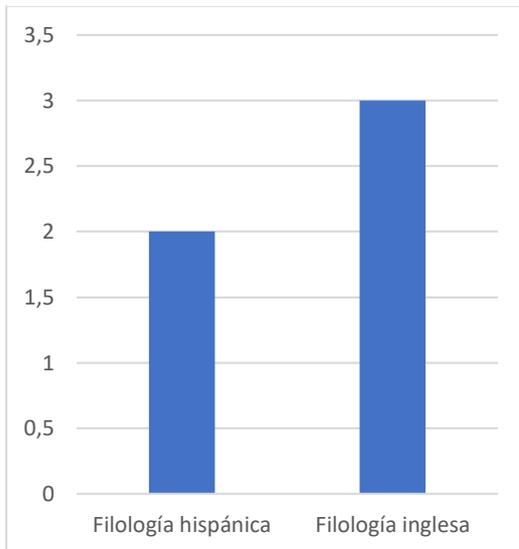
Gráfico 2. Total de licenciaturas, grados y másteres cursados por los encuestados.



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados recogidos en la encuesta.

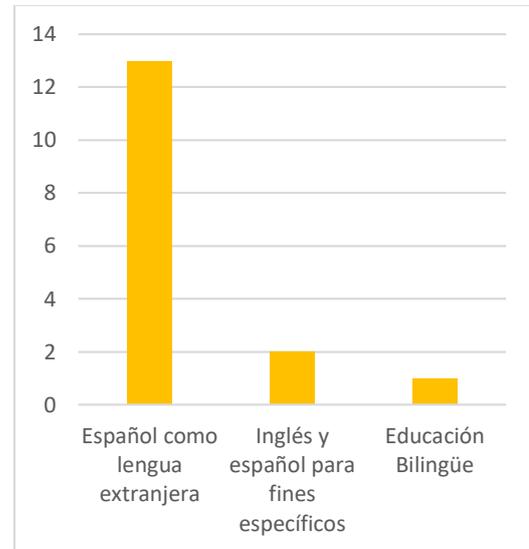
A continuación, se recoge la información sobre las diferentes licenciaturas, grados y másteres realizados por los encuestados:

Gráfico 3. Licenciaturas.



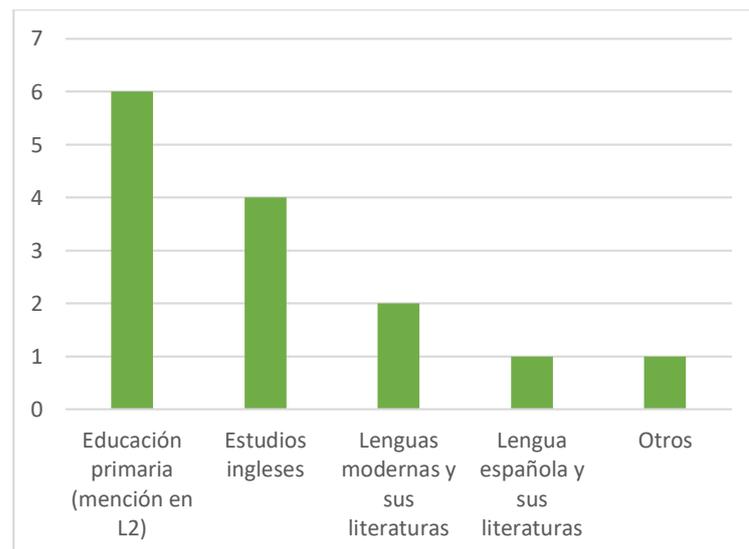
Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados recogidos en la encuesta.

Gráfico 4. Másteres.



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados recogidos en la encuesta.

Gráfico 5. Grados.

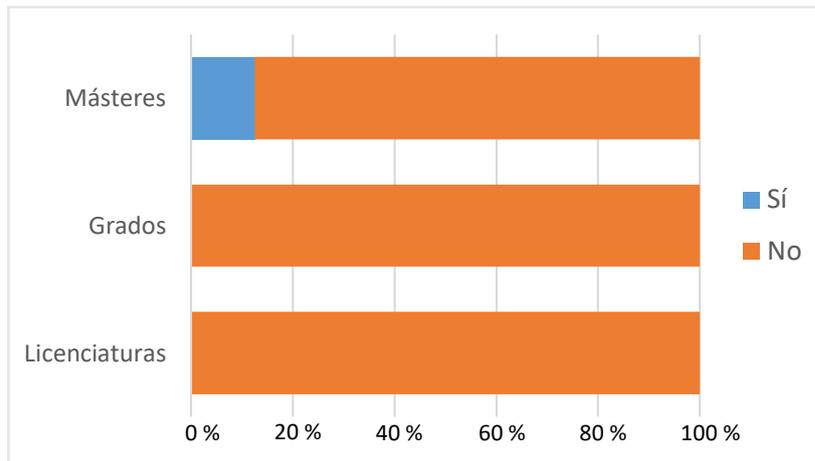


Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados recogidos en la encuesta.

En el caso de las licenciaturas y grados, la mayoría de los participantes provienen de estudios vinculados a una L2, mientras que en los másteres los encuestados han realizado principalmente el de Español como Lengua Extranjera.

2.1.1. Planes de estudio y asignaturas sobre atención a la diversidad

Gráfico 6. Presencia de asignaturas sobre atención a la diversidad en los estudios realizados por los encuestados.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta.

Ya se ha mencionado que uno de los propósitos de la encuesta era verificar la formación de estudiantes y docentes sobre atención a la diversidad. Por ello, se introdujo una pregunta para sondear si los planes de estudio que habían realizado contaban con alguna materia en este ámbito.

Si nos centramos en grados y licenciaturas, un 100 % de los encuestados apuntaron que en ellos no había ninguna asignatura, ni obligatoria ni optativa, sobre atención a la diversidad. Hay que realizar una matización sobre los participantes que provenían del Grado de Educación Primaria, pues se les solicitó que contestasen solo teniendo en cuenta las asignaturas de su mención vinculada a la enseñanza de L2. Los encuestados había cursado dicho grado en la Universidad de Oviedo y este plan de estudios presenta fuera de la mención una asignatura obligatoria vinculada a la atención a la diversidad en el segundo curso. No obstante, ninguna de las menciones vinculadas a idiomas contiene asignaturas específicas sobre cómo personalizar el aprendizaje de L2 ante condiciones que precisen una respuesta educativa más ajustada.

En cuanto a los másteres, un 87'5 % indicaron que en los planes de estudio no existían asignaturas sobre atención a la diversidad. Resulta interesante concretar las respuestas de los dos participantes que afirmaron que en sus estudios de máster sí se contemplaban materias sobre esta área:

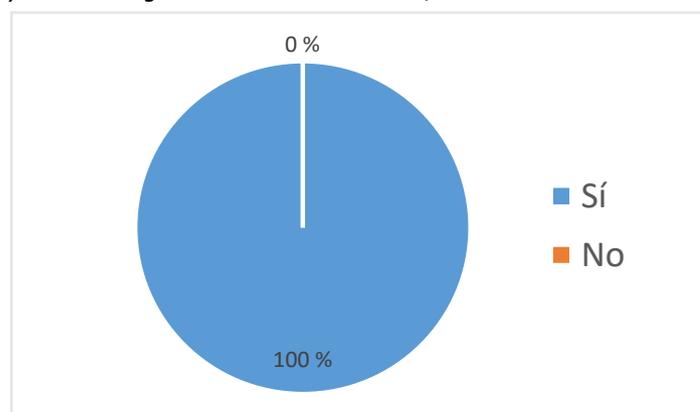
- a) En un caso, uno de los participantes aludió a las asignaturas de *Lengua y Cultura en la Enseñanza de E/LE a Inmigrantes y El Español en el Mundo*, ambas impartidas en el Máster en Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Oviedo. Estas asignaturas no están enfocadas en la respuesta a condiciones más específicas como las que se describirán en este TFM, pero sí que atienden a una diversidad presente en el aula.
- b) El otro encuestado mencionó una asignatura obligatoria denominada *Pedagogías Adaptadas a la Diversidad*. Aunque no se tienen detalles, por el título se puede inferir que sí podría incluir instrucción sobre la personalización de la enseñanza ante determinados trastornos.

A tenor de estas dos casuísticas, vamos a delimitar esas asignaturas de atención a la diversidad a aquellas que contemplan la personalización del aprendizaje a perfiles como discapacidad, trastorno de espectro autista o dificultades de aprendizaje. En este caso, un 93,75 % de los participantes habrían realizado másteres que carecían de este tipo de asignaturas.

2.1.2. Necesidad de incluir asignaturas sobre atención a la diversidad en los actuales planes de estudio

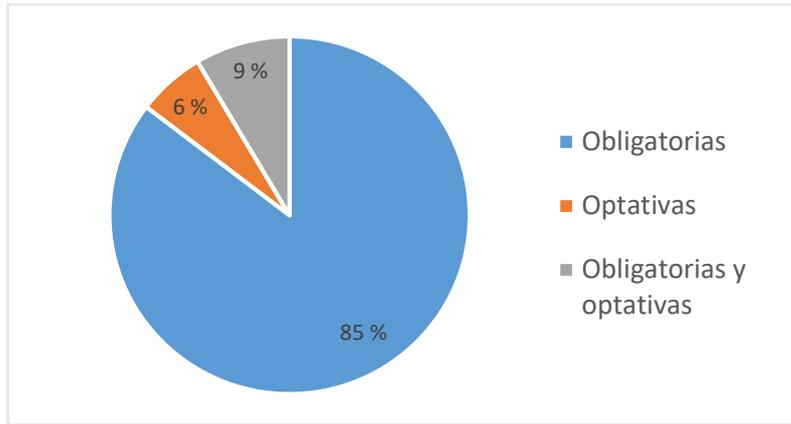
De igual forma, se preguntó a los participantes si creían necesario que los actuales planes de estudio contemplaran este tipo de asignaturas sobre atención a la diversidad:

Gráfico 7. Valoración sobre la necesidad de incluir asignaturas sobre atención a la diversidad en los planes de estudios de grados y másteres ligados a enseñanza de ELE/L2.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta.

Gráfico 8. Valoración sobre cómo deberían ser esas asignaturas.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta.

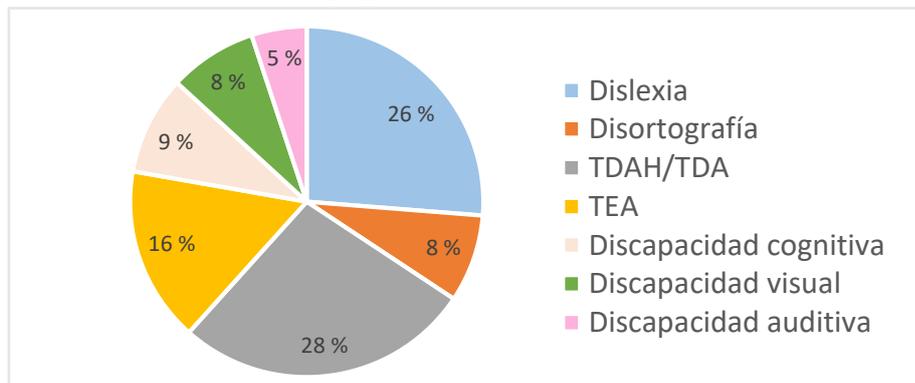
Como se extrae de la información obtenida, tanto docentes como estudiantes y recién egresados estuvieron de acuerdo, con un porcentaje del 100 %, en la necesidad de incluir en los planes de estudio asignaturas ligadas a ese tipo de formación. Además, para el 85 % resulta fundamental que sean de carácter obligatorio, lo que no hace más que reafirmar la importancia de contar con este tipo de formación.

Una vez desarrollados los datos sobre el tipo de estudios de los docentes y estudiantes y su opinión respecto a las asignaturas de atención a la diversidad, se abordarán las creencias sobre las condiciones más frecuentes en el aula de ELE/L2, los perfiles que se han encontrado los docentes y su nivel de preparación ante ellos.

2.2. Creencias sobre las condiciones más frecuentes en el aula de ELE/L2

Se consideró relevante no solo conocer qué perfiles se encontraban los docentes en el aula, sino las creencias sobre las condiciones que podían ser más habituales:

Gráfico 9. Creencias sobre los perfiles más comunes en el aula de ELE/L2.

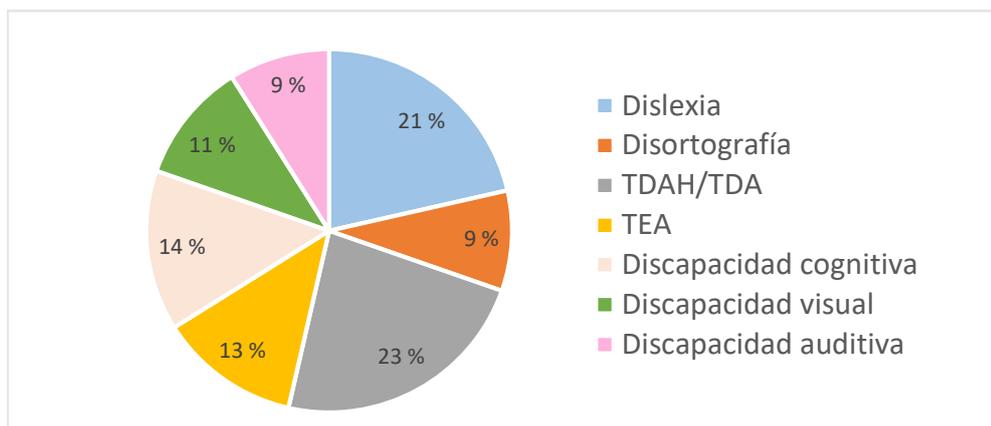


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos en la encuesta.

En las primeras posiciones se hallan el trastorno por déficit de atención con y sin hiperactividad (TDAH/TDA) (28 %), la dislexia (26 %) y el trastorno de espectro autista (TEA) (16 %). El resto de perfiles se situaron por debajo del 9 %, con la discapacidad cognitiva a la cabeza. Estos datos son especialmente interesantes cuando se contrastan con los perfiles que los docentes se han encontrado en las aulas, datos que se muestran en el siguiente apartado.

2.3. Perfiles que los docentes de ELE/L2 se han encontrado en las aulas

Gráfico 10. *Perfiles hallados por docentes de ELE/L2 en el aula.*



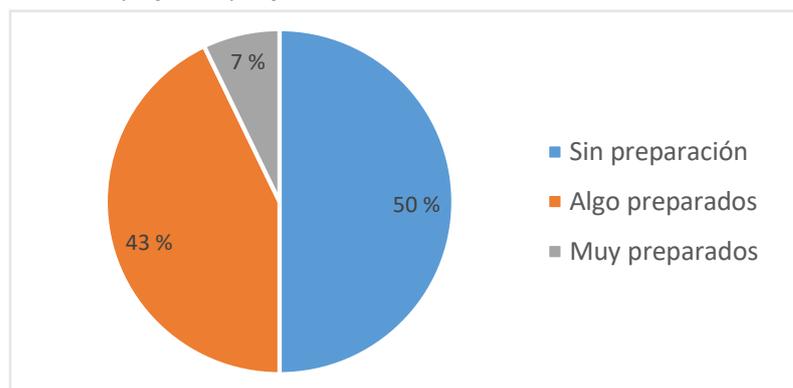
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos en la encuesta.

Como se puede observar, los perfiles más comunes en el aula fueron el trastorno por déficit de atención con y sin hiperactividad (TDAH/TDA) (23 %), dislexia (21 %), discapacidad cognitiva (14 %) y trastorno de espectro autista (TEA) (13 %). Esta información difiere levemente de las creencias anteriormente expuestas, puesto que los participantes consideraban que era más probable encontrar en una clase de ELE/L2 a un alumno con TEA (16 %) que a un aprendiz con discapacidad intelectual (9 %). Se podría inferir a partir de esos datos que existe cierta idea preconcebida sobre las personas con discapacidad cognitiva: tal vez se considera que esa condición es muy limitante y, por ello, se cree que no es habitual en el aprendizaje de una L2.

2.3.1. Nivel de preparación de los docentes para ajustar la respuesta educativa a esos perfiles

Aunque se recogieron datos sobre los planes de estudios, se consideró de interés conocer la valoración de los propios docentes sobre su grado de preparación:

Gráfico 11. Valoración de los docentes sobre su nivel de preparación para atender a perfiles específicos.



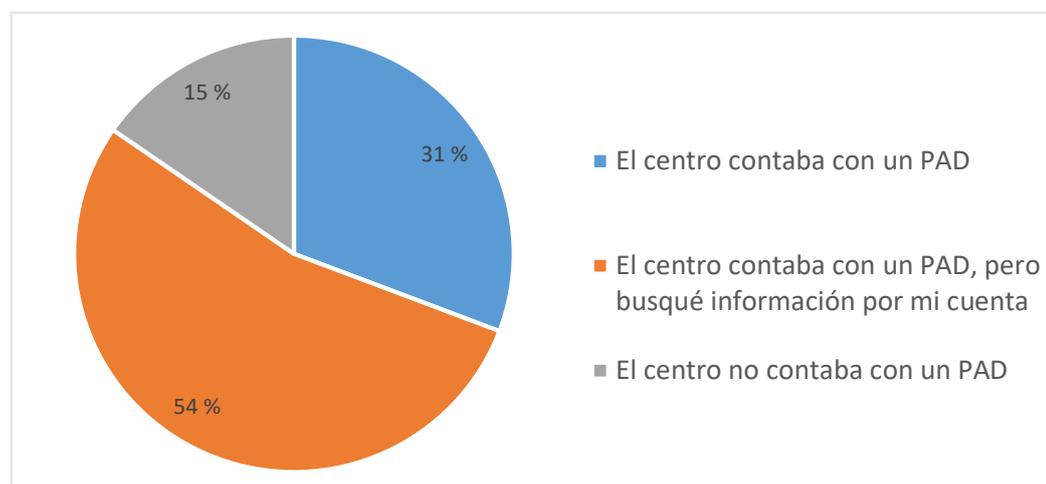
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta.

Ante ese alumnado que precisaba un mayor ajuste del proceso de enseñanza-aprendizaje, un 50 % de los docentes indicó que se había enfrentado a esa situación sin ningún tipo de formación sobre cómo orientar su labor docente; otro 43 % contaba con algunas nociones y solo un 7 % consideraban hallarse capacitados. Este 7 % se corresponde con encuestados que habían realizado la mención de Educación Especial.

2.4. Programas de atención a la diversidad en los centros de ELE/L2

Los profesores participantes tuvieron que indicar si, cuando se encontraron con estos perfiles, las instituciones a las que pertenecían contaban con un programa de atención a la diversidad (PAD) y si vieron necesario buscar información por cuenta propia para poder ajustar su labor docente. Estos son los resultados obtenidos:

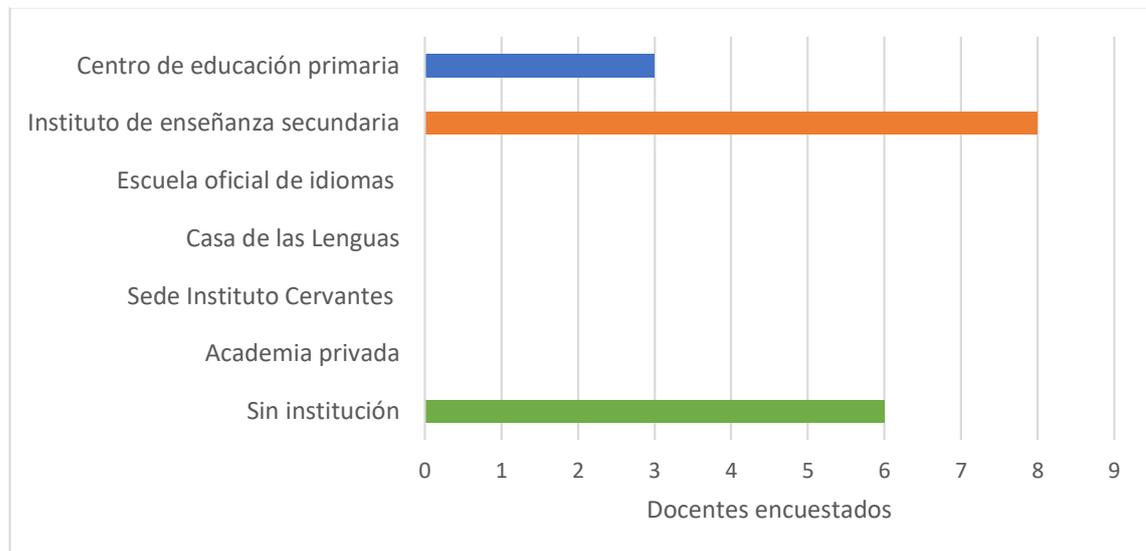
Gráfico 12. Sobre si su centro contaba con un PAD y la necesidad de buscar más información para ajustar su labor docente ante las condiciones presentes en el aula.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos en la encuesta.

En el 85 % de los casos, el centro contaba con un PAD, aunque el 54 % de los encuestados vio necesario formarse por su cuenta con el fin de ajustar su práctica docente. Habría sido interesante saber el tipo de entidad en la que impartían clase en ese momento, pues eso daría más datos sobre la presencia o ausencia de los PAD. Sí se preguntó a los participantes en qué centro realizan su labor en la actualidad:

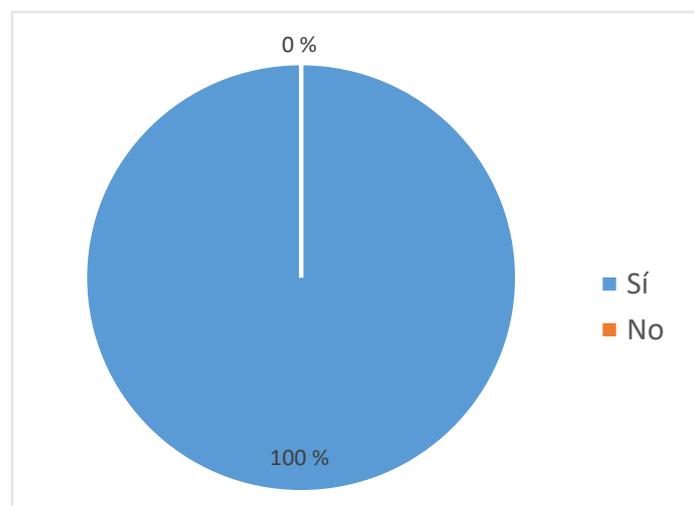
Gráfico 13. *Instituciones actuales de los docentes de ELE/L2.*



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta.

Aquellos inmersos en algún centro debían contestar además si la entidad disponía de algún PAD:

Gráfico 14. *Sobre si su actual centro cuenta con un PAD.*



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta.

El 100 % apuntaron que su entidad contaba con un PAD. No obstante, hay que tener en cuenta que todos los encuestados imparten clases en colegios de educación primaria o

en institutos de secundaria y, según la normativa educativa, estos centros deben contar con un PAD. Habría sido interesante conocer la situación en centros de educación informal y sedes del Instituto Cervantes, pero no fue posible obtener información al respecto.

2.5. Conclusiones de la encuesta

Tras analizar toda esta información recogida, queda patente esa carencia de asignaturas sobre atención a la diversidad en los planes de estudios de los grados y másteres relacionados con la enseñanza de ELE/L2. Además, los propios alumnos de esas formaciones universitarias perciben la necesidad de incluirlas para beneficiar su futura práctica docente. Por otro lado, esa laguna origina que algunos profesores se consideren poco preparados ante la gran heterogeneidad de sus aprendices.

Así pues, como ya se adelantaba en apartados previos, se evidencia que los docentes precisan, al menos, algún tipo de documento que pueda ayudarles, aportándoles información sobre modelos y metodologías inclusivas que promuevan la participación de todos los aprendices. Asimismo, requieren conocimiento sobre determinados perfiles que necesiten ciertos ajustes para poder progresar en la construcción de su aprendizaje en el ámbito de ELE/L2. Por ello, estos dos aspectos conformarán las piezas centrales de este TFM, comenzando, en el siguiente capítulo, por aquellos modelos metodológicos que, en la actualidad, se erigen como las principales formas de impulsar la inclusión en el aula.

3. MODELOS INCLUSIVOS

En el capítulo anterior se ha visto cómo ha ido evolucionando la percepción sobre la diversidad en el aprendizaje, que ha dejado de considerarse algo excepcional para convertirse en lo natural. Asimismo, se ha comprobado la importancia del contexto como facilitador para la superación de las posibles barreras que surgen cuando el individuo interactúa con ese entorno. Por todo ello, es necesario que los docentes estén informados sobre enfoques y vías metodológicas que buscan favorecer la inclusión de todos los estudiantes. En palabras de Elizondo Carmona (2020: 18):

La educación inclusiva ofrece planes de estudio flexibles y métodos de enseñanza y aprendizaje adaptados a las diferentes capacidades, necesidades y estilos de aprendizaje. Este enfoque conlleva prestar apoyo, realizar ajustes razonables e intervenir [...] a fin de que todos los alumnos puedan desarrollar su potencial.

Así, a lo largo de los siguientes apartados, se describirán cuatro relevantes modelos que pretenden materializar de forma efectiva dicha inclusividad: el diseño universal para el aprendizaje, la enseñanza multinivel, la docencia compartida y el aprendizaje cooperativo.

3.1. Diseño universal para el aprendizaje (DUA)

Fernández Portero (2018: 253) y Alba Pastor (2019: 57) indican que el *diseño universal* es un concepto que surge desde el campo de la arquitectura, en la década de los años setenta, de la mano de Ronald L. Mace, quien abogó por un diseño de espacios y productos que fuera apropiado para el uso de todos los individuos desde el inicio, sin precisar adaptaciones posteriores. Como señalan Alba Pastor *et al.* (2011: 6), el diseño universal permite anticiparse a las necesidades y no esperar a que estas se manifiesten; además, resulta beneficioso para todos, ya que ofrecer distintas vías de accesibilidad permite que las personas escojan la opción que les resulte mejor en cada momento.

Desde esta nueva perspectiva, aparece también el concepto *entorno discapacitante*: así, para Alba Pastor *et al.* (2011: 7) «si un individuo no tiene posibilidad de acceder por sí mismo a un edificio, no es porque esté discapacitado, sino que el propio edificio es el que lo está».

Para Alba Pastor *et al.* (2011: 8) y Alba Pastor (2019: 58) el *diseño universal para el aprendizaje* (DUA) es un enfoque investigado, implementado e impulsado desde el *Centre for Assistive Special Technologies* de Massachusetts (CAST), cuyo propósito es trasladar esa concepción inicial proveniente de la arquitectura al diseño curricular y el proceso de enseñanza-aprendizaje. A través de sus estudios vinculados a la neurociencia, Rose y Meyer –cofundadores del CAST– comprobaron que los obstáculos que los estudiantes con y sin discapacidad presentaban en el aprendizaje no se originaban debido a sus casuísticas personales o características individuales, sino que, como apuntan Alba Pastor *et al.* (2011: 9), surgían a causa de «la propia naturaleza de los materiales didácticos, de los medios y métodos usados en la actividad docente» que resultaban rígidos e inflexibles, en definitiva, *discapacitantes*, ya que impedían adecuarse a la gran variedad de necesidades, formas y estilos de aprendizaje. Entonces, si la diversidad es la norma y no la excepción, el currículo y la práctica docente deben estar concebidos para todos desde el comienzo, no se puede planificar solo teniendo en cuenta a los estudiantes «promedio» porque, como destaca Alba Pastor (2019: 57), eso «excluye a aquellos que se sitúan fuera de esa media» –vulnerando la equidad educativa– y, consecuentemente, para Elizondo Carmona (2020: 45) «de esta forma estamos dejando talentos sin desarrollar». A esa exclusión se deben añadir, tal y como subrayan Meyer, Rose y Gordon (2014, en Alba Pastor, 2016: 18), los problemas afectivos que los aprendices que no se ajustan a ese «promedio» enfrentan a consecuencia de esa rigidez e inflexibilidad del sistema, originándoles sentimientos de fracaso y frustración que afectan, inevitablemente, a su proceso de enseñanza-aprendizaje.

El DUA busca superar una educación fundamentada en la homogeneidad y la discriminación –en muchas ocasiones, inconsciente– de aquellos que no se ajustan a lo que se considera académicamente normativo. Alba Pastor (2019: 58) argumenta que, para lograrlo, el DUA integra diversas teorías de aprendizaje, como las de Bruner,

Vygotsky o Bandura y tiene en consideración diferentes metodologías y estrategias que han demostrado resultados positivos a la hora de atender a la heterogeneidad en el aula. Aunque, sin duda, uno de los pilares fundamentales de este enfoque está ligado a las investigaciones en neurociencia aplicada a la educación. Alba Pastor *et al.* (2011: 12) y Arathoon (2016: 19) afirman que estos estudios han evidenciado la diversidad cerebral existente entre las personas –lo cual avala esa variedad de formas de construir el conocimiento– y, asimismo, han posibilitado la identificación de las principales redes neuronales vinculadas con el aprendizaje.

Como indican varios autores, los fundadores del CAST distinguen tres grupos de redes: las redes afectivas, las redes de reconocimiento y las redes estratégicas (Alba Pastor *et al.*, 2011; Alba Pastor, 2019; Elizondo Carmona, 2020). Conviene señalar que, como apuntan Arathoon (2016: 20) y Elizondo Carmona (2020: 48), ninguna es más relevante que otra, sino que todas ellas son igual de significativas para que nuestro cerebro pueda construir el proceso de enseñanza-aprendizaje, trabajando de manera simultánea e interaccionando entre ellas.

Alba Pastor *et al.* (2011: 13) y Arathoon (2016: 20-21) explican que las redes afectivas están relacionadas con las emociones y los sentimientos que nos suscita el aprendizaje. Por tanto, los docentes deben intentar conectarlo con los intereses y las motivaciones de los estudiantes con el fin de activar estas redes y promover su participación e implicación en el proceso. Por su parte, como apuntan distintos autores, las redes de reconocimiento permiten reconocer información –lo cual llevará a su posterior procesamiento– e identificar patrones atribuyéndoles significados (Alba Pastor *et al.*, 2011; Arathoon, 2016; Alba Pastor, 2019). Así, Arathoon (2016: 22) señala que para activar estas redes hay que asegurarse de que esos datos sean percibidos e interpretados por el cerebro, lo cual se vincula con los distintos estilos de aprendizaje y, consecuentemente, con la forma de representar la información. Por último, Alba Pastor *et al.* (2011: 13) y Arathoon (2016: 22) sostienen que las redes estratégicas se relacionan con las funciones ejecutivas, es decir, están implicadas en la planificación y ejecución de actividades, tareas, proyectos, etc. y con el establecimiento de objetivos y metas.

De estas redes neuronales surgen los tres principios –y sus respectivas pautas– que orientan el DUA y cuya misión es flexibilizar la educación, promoviendo un proceso

de enseñanza-aprendizaje donde todos tengan cabida, aunque existan determinados perfiles que precisen ciertos ajustes razonables. A continuación, se expone la versión más conocida y resumida de esos principios y pautas que rigen el DUA (en el [anexo 2](#) se puede consultar la tabla completa donde se incluyen, además, una serie de puntos de verificación para cada pauta):

Tabla 1. Principios y pautas DUA.

PRINCIPIOS		
Proporcionar múltiples formas de implicación (REDES AFECTIVAS)	Proporcionar múltiples formas de representación (REDES DE RECONOCIMIENTO)	Proporcionar múltiples formas de acción y expresión (REDES ESTRATÉGICAS)
PAUTAS		
Proporcionar opciones para captar el interés.	Proporcionar opciones para la percepción.	Proporcionar opciones para la acción física.
Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia.	Proporcionar opciones para el lenguaje y los símbolos.	Proporcionar opciones para la expresión y la comunicación.
Proporcionar opciones para la autorregulación.	Proporcionar opciones para la comprensión.	Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas.

Fuente: Alba Pastor, 2019: 59 y CAST, 2018.

Esta tabla permite obtener una idea general sobre el DUA. No obstante, resulta necesario detallar brevemente cada uno de esos principios, con el fin de aportar un mayor grado de información:

- **Proporcionar múltiples formas de implicación:** Como ya se había mencionado en las redes afectivas, tiene que ver con la motivación y la implicación del alumnado en el proceso de enseñanza. A continuación, se abordarán las tres pautas incluidas en este principio:
 - *Proporcionar opciones para captar el interés:* Implica ofrecer variedad de actividades, tareas y recursos en función de los intereses, es decir, que los aprendientes deben tener alternativas para elegir, incluso, como apunta

Alba Pastor (2019: 60), dentro de la misma actividad o tarea. De esta forma, se fomenta su autonomía en cuanto a la toma de decisiones. Para Blanco García *et al.* (2016: 38) esta pauta también se vincula con la participación de los aprendices en el diseño de las actividades, sintiéndose con todo ello parte activa del proceso, promoviendo su implicación y satisfacción –aunque no se trata de poner todo el peso sobre alumnos, el docente es una figura que debe estar presente, orientando todo el proceso, sabiendo cuándo debe ofrecer apoyos y cuándo debe retirarlos–. Estos autores apuntan, asimismo, que además de ajustarse a sus intereses individuales, es importante dotar de funcionalidad al aprendizaje, es decir, promover un aprendizaje significativo, contextualizado, para que los estudiantes comprueben que aquello que aprenden es útil y necesario.

Del mismo modo, tanto Blanco García *et al.* (2016: 39) como Alba Pastor (2019: 38) subrayan la importancia de crear un clima de confianza, donde los estudiantes se sientan seguros, valiosos y aceptados, fomentando al mismo tiempo la cohesión y el sentimiento de pertenencia al grupo. Hay que tener en cuenta, como bien señalan Blanco García *et al.* (2016: 38), que una forma de reducir el estrés en el aula es a través de la anticipación a los cambios y el establecimiento de rutinas –algo especialmente relevante ante determinados perfiles, que serán vistos más adelante–.

- *Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia:* Blanco García *et al.* (2016: 39) y Alba Pastor (2019: 60) indican que se vincula con las formas de mantener el interés y con la perseverancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuestiones para las que resulta fundamental la autorregulación. Así, esta pauta se vincula con el establecimiento de objetivos y metas realistas que eviten la frustración. A este respecto, Blanco García *et al.* (2016: 35) sugieren que se debe tener cuidado con los proyectos a largo plazo o las tareas y actividades que se prolongan en el tiempo, ya que es posible que esos objetivos y metas iniciales se olviden o se difuminen. Para superar este posible obstáculo, estos autores exponen una serie de recomendaciones: a) ofrecer retroalimentación constante que no esté

centrada en el resultado sino en el proceso, resaltando el esfuerzo y la voluntad de mejora; b) plantear objetivos a corto plazo que permitan alcanzar aquellos a largo plazo; c) materializar el trabajo y tiempo ya invertido, con ayuda de programas o herramientas de gestión; d) reestablecer los objetivos con la participación de los aprendices.

Por otro lado, esta pauta se relaciona, de igual modo, con la propuesta de retos asumibles. Así, se debe tener presente que una actividad o tarea muy difícil generará frustración y una muy sencilla aburrirá al alumno, por tanto, como bien afirma Alba Pastor (2019: 60), se trata de buscar un equilibrio apropiado. Esto no implica que el reto deba resolverse de manera individual. Como apuntan Coll Salvador y Onrubia Goñi (2002: 5), no hay que centrarse solo en lo que el estudiante puede hacer por sí mismo, sino también lo que es capaz de hacer con apoyos de un docente o de iguales. Por ello, como exponen Blanco García *et al.* (2016: 35-36), esta pauta también incluye fomentar la colaboración entre los aprendientes, promoviendo el aprendizaje cooperativo. A través del mismo se estimulan los lazos socioafectivos, la escucha activa, la comunicación interpersonal y las habilidades sociales, el respeto y la tolerancia hacia otras personas y sus opiniones o las habilidades de gestión de conflictos. Además, esta interdependencia hace que el alumno se vea inmerso dentro de un grupo en el que desempeña un papel y en el que se tiene en cuenta su participación y esto, como señala Blanco García *et al.* (2016: 36), favorece su implicación.

- *Proporcionar opciones para la autorregulación:* Vinculado tanto a la reflexión sobre el propio aprendizaje como a todas esas habilidades socioemocionales que se ven incentivadas gracias a la interacción continuada con otras personas y el entorno. Tal y como se manifestaba en la *Declaración de Incheon* (UNESCO, 2016), el aprendizaje es un proceso que se lleva a cabo durante toda nuestra vida. Esto significa que resulta indispensable que el individuo sea capaz de autogestionarlo, por lo que se deben ofrecer oportunidades, herramientas y orientación para conseguirlo, que es lo que esta pauta pretende. Para ello, pueden implementarse en el

aula actividades para la reflexión sobre cómo se está construyendo el conocimiento –a través de la autoevaluación o la coevaluación, llevadas a cabo con instrumentos como la escalera de la metacognición¹ o las dianas de evaluación–. Asimismo, se deberían compartir con los estudiantes las rúbricas que se van emplear para evaluarlos. Por último, Blanco García *et al.* (2016: 33) señala que se deben ofrecer ocasiones para desarrollar las habilidades sociales y emocionales, brindando apoyos para ayudar a gestionar la frustración y la ansiedad.

- **Proporcionar múltiples formas de representación:** Este principio está ligado a la forma de percibir la información que luego va a ser procesada, porque cada cerebro puede mostrar preferencias ante diferentes estímulos, de forma que atender a esas preferencias facilitará el posterior procesamiento. Las pautas contempladas en este principio son las siguientes:
 - *Proporcionar opciones para la percepción:* Blanco García *et al.* (2016: 48) destacan que un gran obstáculo en el proceso de enseñanza puede originarse, simplemente, porque el estudiante tenga graves dificultades para decodificar la información que le llega. Por ello, el acceso a la información debe proporcionarse por varias vías y en varios formatos. Las vías más conocidas son la auditiva y la visual –ya sea texto o imágenes–, pero no hay que olvidar lo táctil o lo kinestésico, pudiendo además combinar varios canales. En cuanto al formato, se deben explorar las posibilidades de los dispositivos digitales, ya que permiten una mayor personalización y opciones de accesibilidad.
 - *Proporcionar opciones para el lenguaje y los símbolos:* Blanco García *et al.* (2016: 45) afirman que no todos interpretamos las palabras, las imágenes,

¹ Desarrollada por Swartz y Perkins (1990) con el objetivo de reflexionar sobre el propio pensamiento a partir de cuatro niveles de metacognición (Perkins y Swartz, 1992: 64; Swartz *et al.* 2014: 120). En la actualidad, se trata de una herramienta aplicada a la educación como método de autoevaluación que se suele presentar con la forma de una escalera, mostrando una pregunta (asociada a cada nivel de metacognición) en cada peldaño. Habitualmente, se contemplan las siguientes: *¿qué he aprendido?* (permite reconocer el conocimiento adquirido), *¿cómo lo he aprendido?* (describe el proceso que se ha llevado a cabo), *¿qué ha sido más fácil o más difícil?* (evalúa el aprendizaje) y *¿en qué otras situaciones lo puedo emplear?* (se anticipa a futuras situaciones en las que emplear el aprendizaje o conocimiento adquirido).

las expresiones matemáticas y símbolos de la misma manera. Así, esa interpretación dependerá, en gran medida, de nuestro bagaje sociocultural y nuestro conocimiento previo, pero también puede intervenir la forma en la que nuestro cerebro procesa la información. Esta pauta invita a ofrecer opciones para aclarar significados, como las señaladas por Blanco García *et al.* (2016: 46-47): fotografías, pictogramas, gráficos, diagramas, materiales físicos o manipulativos, listas o glosarios, notas al pie de página que detallen explicaciones y contextualizaciones o utilizando aplicaciones o herramientas digitales.

- *Proporcionar opciones para la comprensión:* Los aprendices no solo deben acceder a la información, sino que, como indican Blanco García *et al.* (2016: 43) deben transformarla en «conocimiento útil», por tanto, se necesita dotarlos de estrategias que posibiliten esa transformación. En primer lugar, se suele indicar que siempre hay que activar el conocimiento previo, puesto que el aprendizaje significativo se produce al relacionar el nuevo conocimiento con aquel que ya se posee. Ahora bien, como indican Blanco García *et al.* (2016: 43) es posible que los aprendices –en función de su escolarización y hábitos de estudio– no sepan establecer esas relaciones o que no consigan identificar lo más significativo de aquello que han aprendido. Por ello, hay que incentivar esas conexiones y esas estrategias de estudio mediante la realización de mapas conceptuales, infografías, esquemas, relatogramas, etc. Un punto relevante a tener en cuenta por los docentes, para llevar a cabo esta pauta, en cuanto a su labor educativa es proporcionar ejemplos, analogías y contextualizar la enseñanza.
- **Proporcionar múltiples formas de acción y expresión:** Esas diversas formas de percibir, interpretar y procesar la información –así como nuestras habilidades, capacidad y particularidades– también inciden en la expresión del conocimiento. En esta pauta tiene cabida la gestión del tiempo en el aula respecto a los trabajos o pruebas objetivas que el alumnado deba realizar.
 - *Proporcionar opciones para la acción física:* Proporcionar diferentes medios físicos para que los aprendices formulen sus respuestas y trasladen sus

resultados. Está vinculado con el empleo de medios tecnológicos, principalmente para favorecer aquellas personas que presenten alguna dificultad a nivel motriz.

- *Proporcionar opciones para la expresión y la comunicación:* La propia pauta refleja la importancia de ofrecer variedad de alternativas para que los alumnos puedan comunicar su conocimiento: de forma escrita, oral o a través de imágenes. No se trata de utilizar solamente la forma predilecta de expresión sobre todo teniendo en cuenta que en el aprendizaje de lenguas se tienen que desarrollar, necesariamente, destrezas orales y escritas, sino procurar su integración –en los trabajos o pruebas– y, si eso no es posible, al menos, proporcionar la posibilidad de alternarlas a lo largo de la secuencia o unidad didáctica.
- *Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas:* Alba Pastor (2019: 64) señala que las funciones ejecutivas se relacionan con la planificación y organización, el establecimiento de metas, la toma de decisiones y el control de los impulsos, es decir, conforman una serie de operaciones cognitivas complejas dirigidas a la consecución de un objetivo o una meta concreta. Como expone esta misma autora (2019: 64), existen aprendices que pueden presentar dificultades con estas funciones debido a condiciones personales, falta de estrategias o una memoria de trabajo que se satura con facilidad, por eso, los docentes deben ofrecer oportunidades para desarrollar estas funciones ejecutivas en el aula.

Hasta aquí hemos expuesto, de manera sintetizada, los principios y pautas del DUA. No obstante, se trata de un enfoque dinámico, que aún es objeto de estudio, y, por tanto, se encuentra constantemente sometido a revisiones y mejoras. Por ello, hemos proporcionado los elementos incluidos en la última revisión del CAST en 2018, aunque se debe tener en cuenta que pueden verse modificados a medida que avanzan las investigaciones.

Una vez que conocemos con mayor o menor profundidad el DUA, la pregunta es obvia: ¿qué hacemos en el aula? Los docentes debemos tener en cuenta todos esos principios y pautas a la hora de orientar *toda* nuestra labor educativa, esto quiere decir

que el DUA no se puede limitar a la metodología y a los materiales que empleemos en el aula, pues la principal aspiración de este enfoque es construir un currículo que sea abierto y flexible desde el comienzo. En otras palabras: no sería adecuado realizar un diseño curricular e implementar el DUA *a posteriori*. Eso significa que los objetivos y la evaluación de nuestras programaciones y unidades didácticas deben elaborarse bajo los preceptos del DUA para garantizar la inclusión de todos los estudiantes. Esta cuestión puede parecer complicada, por ello, Sánchez Serrano (2016: 59-87) recoge los aspectos fundamentales, según las disposiciones del propio CAST, para lograr diseñar objetivos y evaluaciones inclusivas.

Respecto a los objetivos, lo primero que señala Sánchez Serrano (2016: 62) es que cuanto más se concreten, mayores probabilidades habrá de que existan aprendices que no sean capaces de conseguirlos. Asimismo, este autor (2016: 58) indica algunas pautas a la hora de establecer los objetivos:

- *Identificar la red neuronal central para la consecución de la meta:* Sánchez Serrano (2016: 62-63) explica que determinar la red cerebral que el estudiante debe activar para lograr el objetivo posibilitará saber cuáles son las secundarias, que son, precisamente, las que podrán variarse para flexibilizar el aprendizaje.
- *Separar la meta de los medios necesarios para alcanzarla:* El autor (2016: 63-64) sugiere que si unimos el objetivo a los medios, herramientas o instrumentos que consideramos mejores para alcanzarla –desde nuestra perspectiva subjetiva–, estamos restringiendo el margen de acción de los aprendices para conseguirla por otros medios que sean más beneficiosos para ellos.
- *Plantear un desafío para todos los estudiantes:* Sánchez Serrano (2016: 64) apunta que «los objetivos no deberían ser planteados especificando el nivel de desempeño» esperado, puesto que lo que para algunos puede resultar muy sencillo, para otros puede suponer un gran obstáculo. Es aquí donde entra en juego esa zona de desarrollo próximo de Vigotsky que se puede definir como el espacio de acción entre el desarrollo real del alumno y el potencial que va a poder alcanzar si se le presta un apoyo o andamiaje. Desde el DUA, como señala Sánchez Serrano, (2016: 64-65) se incide en que el objetivo debe situarse en esa zona de desarrollo próximo. En este punto parece relevante destacar el peligro que puede

suponer valorar el trabajo –más bien, el resultado– de los alumnos por comparación; una situación que, en ocasiones, puede llegar a verse en las aulas.

- *Involucrar activamente al alumnado en la consecución de la meta:* Para Sánchez Serrano (2016: 65), aunque el docente sea quien plantee un objetivo, sería conveniente abrir el debate sobre el mismo con los aprendices, orientándolos para que ellos planteen metas vinculadas o ayudándolos a establecer objetivos menores encaminados a la consecución de ese propósito final establecido.

En cuanto a la evaluación, lo primero que se debe hacer es clarificar ese concepto. Parece que existe una visión tradicional –y extendida– que considera que la evaluación solo consiste en una prueba final, lo cual lleva, a su vez, a esa confusión –también generalizada– entre *evaluar* y *calificar*. La evaluación permite recoger información sobre cómo se está desarrollando el proceso de enseñanza-aprendizaje para poder reorientarlo y mejorarlo en el caso de que el alumnado se encontrara con dificultades en ese proceso, por tanto, no puede darse solo al final de una unidad o secuencia didáctica, porque eso viciaría el propósito de la misma. Por otro lado, la calificación supone transformar ese análisis en una etiqueta que, habitualmente, es numérica. Dicho esto, según Meyer, Rose y Gordon (2014, en Sánchez Serrano, 2016: 66), desde el DUA se considera que una evaluación inclusiva debería cumplir los siguientes requisitos:

- *Darse de forma continuada –evaluación formativa– y focalizarse en el progreso:* La evaluación sumativa, que es la que se produce al final, si bien, como señala Sánchez Serrano (2016: 66-67), aporta información tanto al profesor como al aprendiz, esta no resulta valiosa puesto que ya no posibilita esa reconducción de la práctica docente. Por lo cual, se precisa una evaluación continua que permita recoger datos de manera constante. Para Sánchez Serrano (2016: 67) esto se puede realizar a través de la observación participante, con pequeñas pruebas «de control», supervisando el trabajo que se realiza a diario o empleando instrumentos como el portfolio, en el cual queda registrado todo el progreso.
- *Medir tanto los resultados como los procesos:* Fijarnos en todo el proceso va a permitir implementar las modificaciones necesarias para poder redirigirlo. En este punto, Sánchez Serrano (2016: 67-68) indica que los profesores debemos

reflexionar sobre las metodologías y tareas más adecuadas, los mejores tipos de agrupamiento para cada actividad y los apoyos más apropiados, e ir modificando esos aspectos durante el proceso, en caso de ser necesario.

- *Ser flexible*: Sánchez Serrano (2016: 68) advierte que, en ocasiones, los aprendices pueden mostrar un mal resultado en una prueba simplemente porque supone una barrera en sí misma para el estudiante o porque no han sido capaces de realizarla bajo las condiciones en las que se ha llevado a cabo. Por ello, indica (2016: 68-69) que deben «ofrecerse múltiples formas de evaluación» y «flexibilidad en cuanto a las condiciones de aplicación de la prueba», para asegurar una evaluación donde todos puedan expresar lo que han aprendido. Ese primer requisito puede parecer difícil cuando hablamos del aprendizaje de idiomas, en el que parece habitual realizar exámenes diferenciados de comprensión oral, comprensión escrita, etc., para valorar el dominio de cada destreza, aunque habría que intentar diseñar pruebas que las integren y no las separen. Sin embargo, el segundo requisito sí está en nuestra mano facilitarlo.
- *Tener claro qué se pretende evaluar*: Como argumenta Sánchez Serrano (2016: 70), así se podrán ofrecer apoyos en los aspectos secundarios, para que el aprendiente se centre en la cuestión que se quiere evaluar.
- *Aportar retroalimentación a los estudiantes, implicándolos en la evaluación*: Ofrecer datos cuantitativos –una calificación– no supone una retroalimentación valiosa para el alumno. Por eso, según Sánchez Serrano (2016: 72), desde el DUA se apuesta por un «*feedback* orientado», donde se detallen las fortalezas y las debilidades. Llevándolo al aula de ELE/L2, si corregimos una redacción, de nada sirve entregarla sin ofrecer información sobre las correcciones, por ello, conviene realizar anotaciones que ayuden a que la retroalimentación sea eficaz. Por ejemplo, si el alumno usa una palabra que, aunque existe, apenas se utiliza o no se emplea en ese contexto, se puede especificar en unas notas al final o, si ha usado un tiempo verbal que no es adecuado, se deben explicar los motivos; de esta forma, el aprendiz no solo es consciente de los errores, sino que puede entender las razones por las que se considera un error y aprender de ellos. Del mismo modo, convendría elaborar un breve comentario final resaltando los

aspectos positivos y aquellos que se deben mejorar. También se debe valorar la forma de transmitir esa retroalimentación, que deberá ser aquella que sea más beneficiosa para el aprendiz. Así, se pueden realizar anotaciones por escrito –que el alumno puede revisar posteriormente–, aunque eso no impide que también se lleve a cabo de manera oral.

Aplicando todas estas recomendaciones en el diseño de objetivos y la evaluación podremos huir de los entornos discapacitantes y crear programaciones y unidades didácticas que promuevan el desarrollo de todos los estudiantes.

Por último, conviene resaltar que, si bien el DUA es el enfoque más estudiado, existen ciertas variaciones que pretenden adecuarlo, de manera más específica, a la esfera de la educación universitaria. Así, Elizondo Carmona (2020: 37, 39, 40) menciona el *diseño instruccional universal*², investigado en diversas universidades de Canadá y Estados Unidos; el *diseño universal para la instrucción*³, de la universidad de Connecticut y el *diseño universal en educación*⁴, de la universidad de Washington. Todo esto no hace más que evidenciar el innegable esfuerzo actual por alcanzar una inclusión real y efectiva en todos los niveles académicos y en todos los aprendizajes, un compromiso que todos deberíamos asumir.

3.2. Enseñanza multinivel

La enseñanza o instrucción multinivel –en el mundo anglosajón conocida popularmente como *differentiation* o *differentiated instruction*– está muy conectada a esa idea del DUA de la enseñanza para todos y, por tanto, con la inclusión educativa. Collicott (1991: 193) expone que es un concepto creado por Schultz y Turnbull, en 1984, que pretende que una misma lección, actividad o tarea pueda ser apropiada para la totalidad del grupo-clase, es decir, adecuada para los diferentes niveles académicos, de competencia

² Dalmau Montalà *et al.* (2015: 9-19) señalan que, en el *diseño instruccional universal* (DIU), los materiales y actividades deben cumplir siete principios: 1) ser accesibles y equitativos; 2) ser flexibles 3) ser sencillos y coherentes; 4) presentarse de forma clara y ser percibidos fácilmente; 5) proporcionar un entorno de aprendizaje beneficioso; 6) minimizar el esfuerzo físico innecesario; 7) asegurar entornos de aprendizaje adaptados a los estudiantes y a las metodologías.

³ Coral Elizondo (2020: 39) detalla que en el *diseño universal para la instrucción* (DUI) se añaden dos principios más a esos siete originales del DIU: 8) comunidades de aprendizaje; 9) clima positivo e inclusivo.

⁴ La misma autora (2020: 40) indica que el *diseño universal en educación* (DUE) extiende esos siete principios del DIU más allá de los límites del currículo, incorporándolos a otros espacios del centro educativo (como la biblioteca, laboratorios, residencias, etc.) y materiales (libros, *software*, etc.).

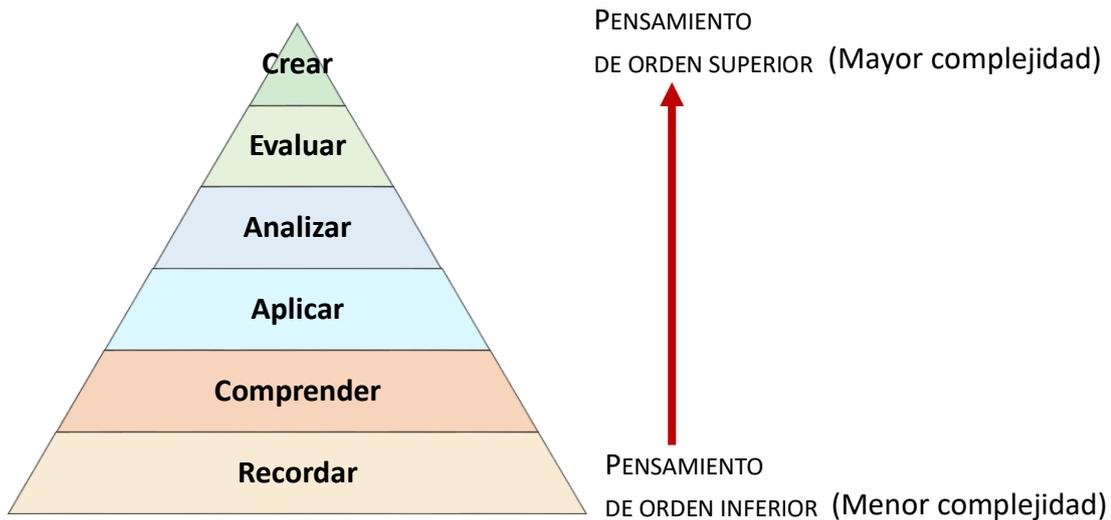
o de desarrollo presentes en el aula. Para Arnaiz (2003, en Signes i Monferrer y Moreno Carmona, 2021: 154), constituye una forma de planificación que permite que los estudiantes puedan involucrarse en «actividades acordes a su nivel de competencia curricular».

Según Collicott (1991: 193), para implementar este multinivelaje deben tenerse en cuenta los siguientes aspectos: a) los estilos de aprendizaje, ya que van a influir en cómo presentar la información –por tanto, múltiples formas de representación, segundo principio DUA–; b) los distintos niveles de pensamiento –para lo cual se suele emplear la taxonomía de Bloom–; c) aceptar que es posible que se requieran ajustes razonables para algunos estudiantes; d) ofrecer múltiples formas para que demuestren su aprendizaje –tercer principio DUA–, entendiendo que todas ellas son igual de válidas y llevar a cabo una evaluación que tenga en cuenta la diversidad. La mayor parte de esos puntos ya han sido detallados en el apartado anterior, centrado en el DUA, por tanto, ahondaremos en la cuestión que puede resultar más desconocida: la taxonomía de Bloom.

En 1956, Bloom (1956: 1), con la colaboración de otros autores, asumió el reto de trasladar al ámbito educativo la noción de *taxonomía*, empleada en el campo de la biología para categorizar y visibilizar las relaciones entre los organismos. El resultado fue la llamada *taxonomía de Bloom*, que, según Darwazeh y Branch (2015: 220), clasificaba y graduaba los niveles y formas de aprendizaje según los procesos cognitivos implicados en el mismo. Así, Bloom (1956: 18) estableció seis niveles: *conocimiento*, *comprensión*, *aplicación*, *análisis*, *síntesis* y *evaluación*. El propio Bloom (1956: 10) manifiesta que la intención primordial con este proyecto era facilitar a los docentes el diseño de objetivos curriculares, de manera que, posteriormente, se fue ampliando, atribuyendo a cada nivel una serie de verbos que ayudaban en la concreción y redacción de esos objetivos.

Wilson (2016: 1) indica que, en 2001, Anderson y Krathwohl –colaboradores en esa primera taxonomía– llevaron a efecto una revisión. Para realizarla tuvieron en cuenta las preocupaciones y críticas del propio Bloom a la obra original. Así, tras alguna reestructuración y cambio de nomenclaturas, nació lo que se conoce como *taxonomía revisada de Bloom*:

Figura 1. Taxonomía revisada de Bloom (Anderson y Krathwohl, 2001).

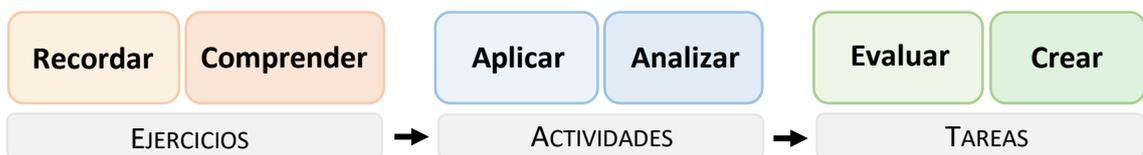


Fuente: Elaboración propia a partir de Wilson (2016: 4).

Es esta taxonomía revisada (más detallada en el [anexo 1](#)) la que suele emplearse hoy en día, tanto para esa meta original de redacción de objetivos, como para la elaboración de unidades didácticas, actividades y tareas, precisamente debido a esa jerarquización de los niveles de pensamiento que nos permite saber qué cuestiones pueden resultar más difíciles para los estudiantes.

Partiendo de este marco teórico parece necesario contar, al menos, con algunas nociones sobre cómo se puede implementar dentro del aula. Y lo cierto es que existen diversas formas de aplicarla en la labor docente. Lo más habitual es diseñar unidades didácticas donde se vaya progresando desde el nivel más sencillo hasta finalizar con el más complejo:

Figura 2. Secuenciación de la taxonomía a través de ejercicios, actividades y tareas.



Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, la principal utilidad de la taxonomía se manifiesta a la hora de llevar a cabo actividades, tareas o situaciones de aprendizaje multiniveladas, es decir, que abarquen por sí mismas los diferentes niveles de procesamiento, mediante una secuencia de miniactividades o minirretos graduados, que vayan encaminando el proceso para que se puedan alcanzar esos pensamientos de orden superior.

Esta gradación se puede llevar a cabo dentro de una misma actividad o tarea bien sea individual o colectiva. En este último caso, además, cabe la posibilidad de que cada participante asuma la realización de aquellas miniactividades previas que más se ajusten a su nivel de desempeño y ritmo de aprendizaje, de forma que todos los miembros contribuyen en el resultado final según sus posibilidades. Esto puede resultar especialmente útil en centros donde dentro de una misma aula conviven diferentes niveles de competencia o cursos académicos, como puede ser el caso de los colegios rurales.

No obstante, se debe dejar claro que no se trata de que aquellos estudiantes que presenten más dificultades permanezcan estancados en los primeros niveles, sino que se debe emplear la taxonomía para que puedan llegar a los superiores, pues esta nos indica a los docentes qué tipo de apoyos debemos brindarles previamente para que consigan alcanzar esa meta. En este sentido, Collicott (1991: 199) señala la relevancia de ligar los contenidos, actividades o tareas con las experiencias del propio alumno, pues eso siempre le facilitará su adquisición o realización, incluso en los niveles más complejos.

Seguidamente, se mostrará un ejemplo más específico sobre la aplicación de la taxonomía. Así, imaginemos que el objetivo es la creación de un cuento en el segundo idioma:

- *Recordar*: Realizar una activación de conocimientos previos, donde habría que plantear preguntas con el fin de *recordar* aspectos vinculados con los cuentos: las partes del cuento, los tiempos verbales que se suelen emplear, el tipo de personajes que suelen aparecer y los posibles escenarios y objetos, fomentando el léxico. Obviamente, no es necesario tratarlos todos, sino que dependerá de las cuestiones que el docente desee resaltar, según el nivel de competencia.
- *Comprender*: Ofrecer un cuento para que identifiquen principio, nudo y desenlace, a los protagonistas y villanos o los tiempos verbales empleados. También se podrían realizar esquemas para organizar la información obtenida en el primer nivel.

- *Aplicar*: Proporcionar un cuento en partes que deben reorganizarse para que tenga sentido; dramatizar una historia dada o conjugar correctamente los verbos.
- *Analizar*: A partir de varios cuentos, inferir los arquetipos de protagonistas y villanos. En el caso de los tiempos verbales, se podría razonar el uso de un tiempo u otro en la narración en niveles más avanzados.
- *Evaluar*: Compartir las opiniones sobre diversos cuentos, evaluar los comportamientos de los personajes y debatir si, en su lugar, se habría actuado de otra forma. Dar un cuento inconcluso y, basándose en los acontecimientos anteriores y las acciones y personalidades de los personajes, que los estudiantes proporcionen un final adecuado.
- *Crear*: Finalmente, deberán crear un cuento de principio a fin.

Conectándolo con el DUA, en todos estos pasos se pueden implementar sus principios, por ejemplo, con apoyos visuales, con cuentos narrados por voz o en vídeo, realizando diversos agrupamientos, permitiendo que los aprendientes utilicen múltiples formas de expresar su conocimiento e ideas –por ejemplo, en ese último nivel de creación, el cuento podrían realizarlo por escrito, narrarlo oralmente (pudiendo incluir un *kamishibai*⁵) o de forma audiovisual—. De esta forma, se pueden conjugar estos dos modelos para aumentar la inclusividad de la secuencia y ofrecer oportunidades de participación a todos los estudiantes, minimizando sus posibles dificultades.

3.3. Docencia compartida

La docencia compartida o codocencia implica la presencia de dos o más profesores en el aula, quienes, de forma conjunta, desarrollan todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, facilitando la personalización y atención a los estudiantes. Esta cooperación no es solo beneficiosa para los aprendices, pues los docentes enriquecen mutuamente su práctica educativa, compartiendo la creación y el diseño de materiales didácticos.

⁵ *Kamishibai* es una palabra de origen japonés, cuyo significado es «teatro de papel». Es una herramienta empleada para narrar historias que consiste en un teatro en miniatura donde, en la parte central, se colocan unas láminas que representan las imágenes del relato. De esa forma, el narrador va recitando el cuento, mientras se van cambiando esas láminas a medida que se avanza en el relato.

Existen diferentes modalidades de codocencia. A continuación, se muestra una clasificación a partir de la combinación de las tipologías recogidas por Oller, Navas y Carrera (2018: 46, 47) y Castillo y Ortí (2021: 59-62):

- *Profesor principal-profesor de apoyo*: Uno de los docentes asume el papel de líder, mientras el otro ofrece apoyo, de forma que, en todo momento, cualquier alumno puede beneficiarse de esas ayudas del segundo docente. Como indican Castillo y Ortí (2021: 59), no es necesario que siempre tome el liderazgo el mismo profesor, sino que los roles pueden intercambiarse.
- *Los docentes comparten el mismo nivel de liderazgo*: En este caso, se establecen distintos agrupamientos de estudiantes y los profesores se distribuyen para atenderlos. Oller *et al.* (2018: 46) incluyen dentro de este tipo:
 - Estaciones de aprendizaje. El trabajo por estaciones de aprendizaje implica organizar el aula en distintos espacios o rincones, en cada uno de los cuales se establece una actividad o tarea diferente. Se conforma así un circuito didáctico donde los estudiantes, por grupos, van rotando a lo largo de la sesión. Las actividades o tareas planteadas en cada estación, que habitualmente son dinámicas y comunicativas, suelen durar unos diez o quince minutos para asegurar que la totalidad del grupo-clase participe en todas ellas, ajustándose a la duración de la sesión programada. Aunque en estas estaciones lo común, para fomentar la autonomía, es que el trabajo que se va a realizar se encuentre perfectamente detallado en el propio espacio, los estudiantes pueden precisar apoyos. Por tanto, los docentes atienden estos espacios, ofreciendo su ayuda a quienes lo requieran.
 - Enseñanza en paralelo. Se divide a los estudiantes en dos grupos heterogéneos y, en cada uno, un docente trabaja exactamente los mismos contenidos y actividades. Por tanto, los profesores deben estar perfectamente coordinados, para desarrollar la misma planificación. La ventaja reside en la disminución de la ratio, que promueve la personalización del aprendizaje.

- Enseñanza alternativa. Castillo y Ortí (2021: 61) indican que uno de los profesores desarrolla una explicación más general, mientras el otro se encarga de ahondar en las cuestiones más específicas o difíciles.

En función del centro, puede ser más o menos complicado implementar esta docencia compartida, dependiendo de los recursos profesionales de los que disponga. En el caso del aprendizaje de una segunda lengua, es relativamente inusual por las limitaciones en los recursos, aunque considero que contar con más de un docente en el aula estimulará el dominio del idioma de los estudiantes, ya que contarán con más muestras de *input* variado y más oportunidades de interacción. Los periodos de prácticas con estudiantes de grados y másteres suponen una gran oportunidad para implementar esta docencia.

3.4. Aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo es, probablemente, una de las estrategias inclusivas más conocidas e implementadas por los docentes. Se basa en establecer, para el desarrollo de una situación de aprendizaje, una distribución social del alumnado en la que, como indican Onrubia Goñi y Mayordomo Saiz (2015: 19), se constituyan vínculos de «interdependencia positiva», donde todos los miembros del grupo entiendan que la consecución de los objetivos conforma un compromiso colectivo. Johnson *et al.* (1999: 5) lo definen como «el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás». Así pues, esta organización promueve el aprendizaje entre iguales y los apoyos entre los pares, lo cual no es solo beneficioso para aquel que presente dificultades, sino también para el estudiante que ofrece ese andamiaje, quien ahonda en la construcción de su propio conocimiento. Además, esas oportunidades de interacción continuada van a posibilitar, como ya se había apuntado en un apartado previo, que los aprendices desarrollen habilidades sociales y de gestión de conflictos y valores como el respeto, la tolerancia y la empatía, al mismo tiempo que se fomenta la responsabilidad y la cohesión del grupo.

Hay que tener en cuenta que cualquier trabajo que se realiza entre varias personas no conlleva siempre aprendizaje cooperativo. Johnson *et al.* (1999: 7) destacan que para que este último se produzca deben cumplirse cinco criterios: a) que los estudiantes asuman que la consecución de sus propios objetivos individuales implica

que el resto de sus compañeros también alcancen los suyos, es decir, que tanto el éxito como el fracaso es compartido; b) que exista responsabilidad individual y colectiva; c) que los aprendices aúnen esfuerzos, animando a que cada miembro aporte lo máximo de sí; d) que se empleen habilidades sociales y de gestión de manera positiva; e) que se realice una valoración grupal sobre el funcionamiento del equipo y el trabajo que realizan para poder mejorar su desempeño.

Resulta obvio que los principales protagonistas son los estudiantes, no obstante, eso no significa que el profesor no desempeñe un papel destacado. Para Onrubia Goñi y Mayordomo Saiz (2015: 38) el docente es quien debe planificar y diseñar situaciones didácticas adecuadas para fomentar el desarrollo de ese aprendizaje cooperativo. Estos autores (2015: 39-40) también apuntan que debe revisar el proceso y las interacciones de los grupos, redirigirlo en caso de ser necesario y proporcionar los apoyos que vayan requiriendo.

En cuanto al número de miembros de un agrupamiento, lo cierto es que no existe una cifra definida, puesto que depende de la actividad o tarea y las características del grupo-clase. Según Johnson *et al.* (1999: 17), el número habitual de integrantes oscila entre dos y cuatro miembros. En cualquier caso, el docente deberá decidir cuál es la cifra más adecuada. A este respecto, Johnson *et al.* (1999: 17) advierten que un mayor número de participantes supone más diversidad de ideas, capacidades y habilidades; pero significa, asimismo, que habrá más problemas en la coordinación y mayor dificultad para garantizar la participación de todos los miembros y para advertir las posibles desavenencias que surjan en el grupo. En cuanto al tipo, lo más frecuente es la formación de grupos heterogéneos, sobre todo con la intención de fomentar los apoyos entre los aprendientes expertos y aquellos que encuentran más obstáculos, aunque en función de la situación de aprendizaje, se podrían establecer agrupamientos homogéneos.

Dependiendo de la edad del alumnado o de su experiencia previa con esta clase de aprendizaje, en ocasiones, puede ser conveniente que el profesor asigne los roles de cada miembro. Para Johnson *et al.* (1999: 24) así se fomenta que todos participen según el papel que se les haya asignado, evitando tanto la hegemonía como la pasividad. Por otro lado, se debe tener en cuenta que los roles van a depender de la actividad o tarea

que se quiera llevar a cabo, aunque Torrego Seijo y Martínez Vírseda (2015: 180) recogen unos básicos: una figura que dirija y se encargue de ofrecer los turnos de palabra, otra que actúe como un representante para comunicarse con el profesor y otros grupos, otra que se ocupe de repartir y guardar el material que se precise, otra que controle el nivel de ruido y la participación de todos en el trabajo y otra que supervise las tareas realizadas y organice las que están pendientes. Estos autores (2015: 180) señalan que, al principio, para distribuir esos papeles, convendría tener en cuenta las características de los estudiantes, aunque, después, estos deben ir rotando, cada cierto tiempo, para brindar a todos la oportunidad de ejercerlos.

Seguidamente, se van a describir de manera breve algunas técnicas basadas en el aprendizaje cooperativo que se pueden llevar al aula, aunque existen muchas más:

- *Tutoría entre iguales*: Se basa en una relación donde existe cierta jerarquía, pues un alumno con mayor desempeño académico, mayor dominio del idioma o más experto en alguna materia o contenido se convierte en tutor de otro más regazado o que presenta mayores dificultades. Suele recurrirse a este modelo con estudiantes que se incorporan por primera vez a los centros –o que presenten cierta situación de vulnerabilidad social o educativa– para que cuenten con un igual que sea una figura de referencia.
- *1-2-4*: También conocida como *Think-pair-share*, es una de las más empleadas por su sencillez a la hora de llevarse a cabo. El docente propone una cuestión o actividad y, en primer lugar, los estudiantes la piensan o la resuelven de manera individual. Después, con una pareja, debaten o contrastan sus opiniones o resultados y finalmente, en grupos de cuatro –o en gran grupo– se hace una nueva puesta en común y consensúan su respuesta o resultado final.
- *Puzzle*: Desarrollada por Aronson (1978, en Johnson *et al.*, 1999: 14). Como explican García, Traver y Candela (2012: 55), se caracteriza por dividir la actividad o el contenido en tantas partes como miembros haya en los grupos. De esta forma, cada uno es responsable de investigar y realizar uno de esos segmentos, por tanto, solo cuenta con una parte de la información necesitando al resto del grupo para completar el trabajo. Como en el aula hay distintos grupos, y la tarea o el contenido que se trabaja es el mismo para todos, aquellos que tengan un apartado

común se reúnen para compartir información y opiniones sobre el tema. Los aprendices siempre regresan a su grupo de origen y, al final, cada uno expone y explica su parte para que el equipo, en conjunto, pueda tener toda la información.

A lo largo de este apartado se han descrito distintos modelos que posibilitan la inclusión educativa. Por supuesto, no se trata de elegir uno u otro, sino que deben complementarse y, sobre todo, promover aquellas estrategias que más beneficien a los estudiantes. Aunque hay que destacar que el DUA marca una visión que debe ser tenida muy en cuenta, ya que aporta todos esos principios y pautas que entienden y apoyan la diversidad. Por otro lado, como ya se ha apuntado en varias ocasiones, en el aula es posible hallar ciertos perfiles que pueden precisar ajustes más específicos para progresar en su aprendizaje. Por ello, en el siguiente capítulo se abordarán algunos de ellos para facilitar su comprensión y proporcionar algunas pautas generales y otras más concretas que se deben tener en cuenta en la enseñanza de un segundo idioma.

4. PERFILES ESPECÍFICOS

Para comenzar este capítulo, conviene aclarar su propósito: aportar entendimiento y pautas sobre esos perfiles que precisan un mayor ajuste para que su proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle de la forma más eficaz posible. No se trata, en ningún caso, de una vía para diagnosticar, puesto que esa no es labor del docente: el diagnóstico deben realizarlo profesionales especializados. Dicho esto, se debe destacar que un diagnóstico no implica necesariamente una enfermedad y, de hecho, estos perfiles que se van a tratar atienden a condiciones o trastornos que presentan un carácter permanente. Por tanto, hay que comprender que son inherentes a la persona y no van a desaparecer. De ahí la importancia del contexto, de la educación, de los profesores, que podemos facilitar la enseñanza y favorecer el aprendizaje, puesto que ese carácter duradero no implica que sea invariable: puede mejorar con una adecuada intervención.

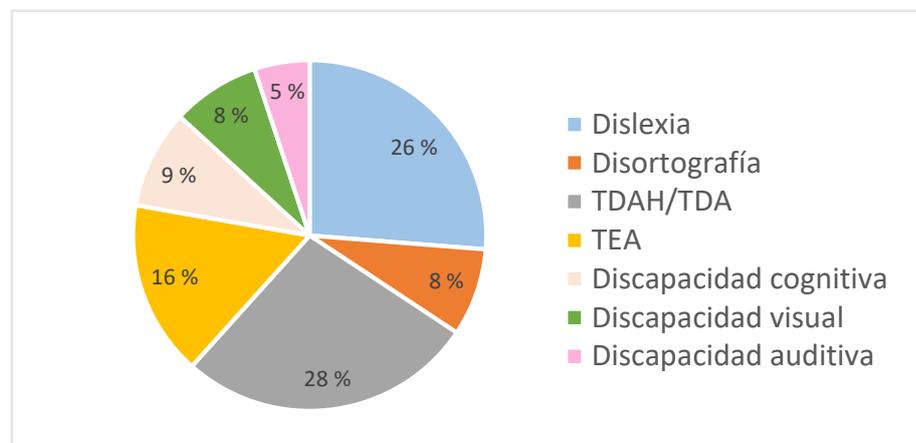
Hacer todo lo que esté en nuestra mano para promover la inclusión de todo el alumnado sí forma parte de nuestra labor. De hecho, tal y como señala Alba Pastor (2019: 57), «no tener en cuenta la diferencia y no ofrecer vías diferentes para alcanzar las metas puede ser una forma de discriminación o de exclusión». Así, está en nuestra mano apoyar y beneficiar la enseñanza, a través de la personalización, para que cada aprendiz consiga desarrollar su máximo potencial. Y para ello necesitamos, como se indicaba al principio, entender esas necesidades más específicas, conocer sus características y saber qué orientaciones podemos seguir para conseguir ese objetivo.

Por otro lado, aunque existan algunas características comunes que sirven para delimitar esos trastornos o condiciones y así poder ofrecer una respuesta educativa adecuada a cada uno, hay que tener en cuenta la gran heterogeneidad que existe dentro de estos perfiles. Eso significa que esos rasgos y pautas que conforman un marco general

deben conjugarse con las particularidades del individuo y adaptarse a ellas. Una cuestión vinculada a este punto son las posibles comorbilidades. *Comorbilidad* es un término que se emplea para indicar que, en una misma persona, convergen varios trastornos. Así, un estudiante puede presentar más de una de estas condiciones, lo cual conllevaría un mayor ajuste de la labor docente.

Respecto a los perfiles que se van a tratar en este capítulo, conviene recordar los cuatro que sobresalieron en la encuesta realizada para el TFM (cuyos resultados se abordaron en el [capítulo 2](#)). De todas las condiciones, los participantes consideraron que las más comunes en el aula de ELE/LE eran el trastorno por déficit de atención con y sin hiperactividad (TDAH/TDA) (28 %), la dislexia (26 %), el trastorno de espectro autista (TEA) (16 %) y la discapacidad cognitiva (9 %).

Gráfico 9. Creencias sobre los perfiles más comunes en el aula de ELE/L2.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos en la encuesta.

Debido a las restricciones en la extensión de este TFM, no es posible tratarlos todos y se ha tenido que llevar a cabo una selección. Se han priorizado la dislexia y el trastorno de espectro autista, puesto que los rasgos que presentan tienen un impacto en aspectos del lenguaje, por tanto, se requiere instrucción específica. Debido a ese alto porcentaje en la encuesta, también será abordado el trastorno por déficit de atención con y sin hiperactividad. Su descripción será más breve puesto que, aunque sus características inciden en el aprendizaje de una lengua, las recomendaciones son de carácter metodológico. Lamentablemente, no se podrá atender la discapacidad cognitiva, aunque algunas orientaciones de los otros perfiles pueden extrapolarse a esta condición.

4.1. Dificultades específicas de aprendizaje (Dislexia)

Las *dificultades específicas de aprendizaje*, según el *National Joint Committee on Learning Disabilities* (NJCLD) (2016), engloban un grupo de trastornos vinculados a grandes dificultades en la adquisición y el uso de la escucha, el habla, la lectura, la escritura, el razonamiento o las habilidades matemáticas. Este concepto también aparece recogido en el *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*, aunque la *American Psychiatric Association* (APA) (2014: 38) alude a él como *trastornos específicos de aprendizaje*. En cualquier caso, de forma general, se considera que dentro de este heterogéneo grupo se incluyen la dislexia, la disgrafía-disortografía y la discalculia. Como esta última se relaciona con barreras en el ámbito matemático, se obviará para dirigir la atención hacia aquellos aspectos que tienen mayor repercusión en la enseñanza de segundas lenguas.

En cuanto a la *dislexia*, el propio *DSM-5* (APA, 2014: 39) señala que es un término referido a dificultades en la lectura. No obstante, otros autores consideran que el trastorno es más amplio y afecta también a la escritura. Así, la Asociación Internacional de Dislexia –*International Dyslexia Association* (IDA)– estableció en 2002 que la dislexia se caracteriza por dificultades en el reconocimiento fluido y preciso de palabras y por una afectación tanto en las habilidades de descodificación como en las ortográficas. Y es aquí donde cobran importancia los otros dos términos de *disgrafía* y *disortografía*, entre los que también existe cierta confusión o falta de consenso: mientras que para algunos conforman sinónimos, otros los consideran entidades diferenciadas. Lo cierto es que, si se lleva a cabo un repaso a la literatura científica, se comprueba que ambos afectan a la escritura, pero lo hacen de distinta forma.

Rivas Torres y Fernández Fernández (2007: 157-158) apuntan que la *disgrafía* repercute en el trazo, afectando notablemente a la caligrafía; por tanto, hay una gran influencia de la psicomotricidad y del esquema corporal en esta condición. Sin embargo, respecto a la *disortografía*, Rivas Torres y Fernández Fernández (2007: 100, 106) indican que se trata de una dificultad ligada a la conversión del código lingüístico en grafemas, originando fallos, de manera sistemática, en la escritura de las palabras. De esta forma, la disortografía aleja el foco de ese aspecto grafomotor que es el que define a la disgrafía.

Entonces, si la disortografía alude a problemas específicos en la escritura, ¿por qué esa concepción de dislexia que engloba barreras tanto en la lectura como en la escritura? ¿No pueden tratarse como condiciones diferenciadas? Pues bien, para Szczerbinski (2007, en Nijakowska, 2010: 3), aunque la disortografía puede presentarse de forma aislada, resulta extremadamente raro que las dificultades en la lectura no vayan acompañadas con similares obstáculos en la escritura. Rivas Torres y Fernández Fernández (2007: 105) inciden en esta misma idea señalando que una persona con dislexia va a presentar disortografía –dificultades en la escritura–, pero alguien con disortografía no tiene por qué cometer errores en la lectura.

Tras esta necesaria clarificación terminológica, se debe manifestar que este trabajo se va a enfocar en la dislexia, considerando esa concepción amplia que incluye la disortografía. Así, lo más relevante es comprender que, como expone Silva (2020: 26), se trata de una dificultad específica –es decir, que no afecta a otros aprendizajes–, que se da de manera continuada en el tiempo y en la que no existe otra causa que pueda explicar esos obstáculos en lectura y escritura. En este punto se debe destacar que su origen aún es incierto, pero, como señalan Vinaixa *et al.* (2017: 26), su causa es muy posiblemente neurobiológica. Esta etiología se ve reafirmada, como indican los mencionados autores, por investigaciones que evidencian alteraciones en la función y morfología de ciertas regiones cerebrales vinculadas con el lenguaje en los individuos con dislexia. Para Hulme y Snowling (2009: 329) existe cierto componente genético, no obstante, inciden en que los genes, por sí mismos, no determinan su aparición, aunque sí conllevan una predisposición o un mayor riesgo a que se manifieste. De igual forma, señalan que ese riesgo puede ser minimizado por el entorno. Esto no hace más que subrayar la importancia de la intervención educativa, como factor ambiental, para asegurar el éxito del aprendiz.

Otro aspecto fundamental que deben conocer los docentes es cuáles son las implicaciones de estas dificultades, es decir, qué afectación tiene sobre el lenguaje, pues esa información es esencial para realizar los ajustes oportunos. La dislexia, como bien señalan Nijakowska (2010: 5) y Carrillo Gallego (2012: 186), produce problemas en la precisión y en la fluidez. La *precisión* hace referencia a la exactitud, en este caso, a la falta de ella, es decir, presencia de errores en lectura y escritura. Por su parte, la *fluidez*,

según Cuetos Vega (2017: 67), implica precisión, velocidad y, en el caso de la lectura, entonación. Por otro lado, Nijakowska (2010: 5) destaca que, a consecuencia de esas complicaciones en precisión y fluidez, se generan problemas de comprensión. Esto se debe a que la memoria operativa está tan ocupada realizando tareas de descodificación fonema-grafema o viceversa que no puede atender a otras cuestiones, como la comprensión o la corrección ortográfica.

Pero ¿por qué las personas con dislexia muestran esas dificultades? ¿Por qué su cerebro emplea tantos recursos en esas tareas de codificación y descodificación? Para dar respuesta a estas preguntas, primero se deben conocer, de forma resumida, los dos mecanismos o vías de procesamiento que empleamos en la lectoescritura:

- El primero de ellos es la *ruta fonológica*, que es la que se emplea en los comienzos con cualquier lengua y con palabras desconocidas. Como explica Silva (2020: 16), a través de esta vía leemos y escribimos «letra a letra», es decir, vamos aplicando el principio alfabético. Eso significa que estamos realizando la correspondencia fonema-grafema: vamos asociando cada grafía –o combinaciones de grafías, en función del idioma– a su sonido, o viceversa. Esta ruta fonológica es la que nos facilita la precisión, esto es, el no cometer errores en esa conversión. Así, cuando un aprendiz comete muchos fallos en esa correspondencia fonema-grafema es porque ese principio alfabético no está asentado. El uso de esta vía, como ya se ha indicado y reafirma Gallego Carrillo (2012: 188-189), es esencial en las etapas iniciales del aprendizaje y cuando se leen nuevas palabras.
- El segundo mecanismo es la *ruta visual*, a veces también denominada léxica o directa, la cual permite, como apunta Silva (2020: 16), el «reconocimiento directo de patrones (palabras y conjuntos de letras)». A base de interactuar con las palabras y sílabas, vamos guardando su huella ortográfica en nuestra memoria léxico-visual o léxico-ortográfica, lo cual nos permite identificarlas y recuperarlas de manera rápida, sin tener que apoyarnos todo el tiempo en el principio alfabético –ruta fonológica–, a menos que nos encontremos ante una palabra desconocida. De esta forma, esta vía posibilita la automatización de la lectura y la escritura, otorgando fluidez y liberando recursos cognitivos, favoreciendo la

atención a otros aspectos como la comprensión, la planificación del texto en su redacción o la correcta ortografía.

Carrillo Gallego (2012: 189) reconoce que estas rutas están afectadas, en mayor o menor medida, en las personas con dislexia. De hecho, Carrillo Gallego (2012: 189), González Romero (2018: 3485, 3486) y también Silva (2020: 18-24) apuntan a diversos tipos de dislexia en función del mecanismo afectado:

- *Dislexia fonológica*: Silva (2020: 18) indica que se debe a un déficit en el procesamiento fonológico que «limita la discriminación, segmentación y manipulación de los sonidos del habla», lo cual genera graves barreras en esa asociación fonema-grafema. Los individuos con este tipo de dislexia van a presentar problemas diferenciar los sonidos o categorizar los fonemas. Además, como apunta González Romero (2018: 3485), se apoyan mucho en la ruta visual, por lo cual, aunque podrían leer y escribir con cierta rapidez, cometen muchísimos fallos. Silva (2020: 19) también incide en que presentan especiales dificultades con palabras muy largas o pseudopalabras, con palabras similares entre sí o con alguna relación semántica entre ellas y que suelen mostrar errores derivativos –alteran los morfemas de las palabras–.
- *Dislexia visual*: Silva (2020: 21) señala que se origina por un déficit en esa memoria léxico-ortográfica en la que se almacenan las huellas de las palabras, lo cual posibilita reconocerlas sin necesidad de aplicar el principio alfabético. Así, las personas con esta dislexia visual sí aplican el principio alfabético correctamente –cometiendo muchos menos errores–, pero dependen enteramente de él. Esto ocasiona, como revela Silva (2020: 21-22), lentitud –incluso silabeo–, inseguridad y errores ortográficos. González Romero (2018: 3485) también señala que pueden manifestar fallos de adición, sustitución u omisión de letras.
- *Dislexia mixta*: El déficit se manifiesta en ambas rutas.

Una vez realizada la aclaración terminológica y presentada una descripción general de la dislexia, el objetivo ahora es ofrecer pautas a tener en cuenta para llevar a cabo una respuesta educativa adecuada dentro del proceso de enseñanza de ELE/L2.

En primer lugar, se ofrecerán algunas recomendaciones centradas en favorecer el aprendizaje de una segunda lengua y, después, otras de carácter metodológico.

4.1.1. Orientaciones específicas para favorecer el aprendizaje de ELE/L2

Se ha establecido cierto consenso sobre la importancia de las habilidades fonológicas como el mejor predictor del éxito lectoescriptor. Así, Nijakowska (2010: 13-14) subraya que existen numerosas investigaciones que aportan evidencias científicas sobre ello en lenguajes alfabéticos. Por su parte, Goswami (2015: 98-99) afirma que también se ha demostrado lo mismo para lenguajes no alfabéticos, puesto que se ha comprobado que niños disléxicos con lenguas maternas tan dispares como el inglés, el italiano o el chino presentan dificultades en esas habilidades fonológicas. Goswami (2015: 98) matiza que, en el caso del chino, también adquiere mucha relevancia la conciencia tonal, aunque eso no impide que el procesamiento fonológico sea, asimismo, fundamental.

En este punto, conviene recordar los términos de *opacidad y transparencia* referidos a las lenguas. Como apunta Arlazón Colindres (2013: 22) las *lenguas transparentes* son aquellas en las que existe una correspondencia biunívoca entre fonema y grafema; en otras palabras: se lee como se escribe, es decir, para cada letra o grafía hay un único sonido y viceversa. El español cumple, con algunas excepciones, ese criterio, por lo que se considera transparente. Según Nijakowska (2010: 22) otros idiomas transparentes son el italiano, el turco, el griego o el finés. Esa correspondencia biunívoca no se produce en las *lenguas opacas*, de manera que para una grafía o conjunto de grafías puede haber varios sonidos y, para un fonema, varias grafías posibles. Algunos ejemplos que ofrece Nijakowska (2010: 22) sobre lenguas opacas son el inglés, el francés, el danés y el portugués. Cabe destacar que esa clasificación de idiomas entre transparentes y opacos no es estricta, en el sentido de que existe cierta gradación; así, una lengua puede ser más o menos transparente que otra.

¿Por qué se debe conocer esta distinción? Primero porque nos permite inferir, como argumenta Nijakowska (2010: 23), que en las lenguas transparentes hay tendencia a apoyarse en la ruta fonológica, mientras que en las opacas se tiende a emplear la visual. Y segundo, porque los idiomas transparentes van a resultar más sencillos para los aprendices, ya que esa inherente transparencia va a beneficiar el aprendizaje –esto no quiere decir que no haya que trabajar esas habilidades fonológicas, especialmente con

el alumnado disléxico—. Sin embargo, en las lenguas opacas la intervención educativa va a tener que ser algo más intensa debido a esa opacidad fonológica característica del propio idioma. Nijakowska (2010: 29) alude a esta situación, indicando que las personas con dislexia encuentran menos dificultades en los idiomas transparentes, mientras que esas barreras aumentan considerablemente en las opacas. No obstante, resulta relevante indicar que Nijakowska (2010: 29-30) advierte que la fluidez continúa siendo un problema para las personas con dislexia incluso en las lenguas transparentes.

La siguiente cuestión a tener en cuenta es la transferencia entre la lengua materna –L1– y la L2. Un aprendiz disléxico, evidentemente, lo es en todos los idiomas. Es cierto que, como se ha mencionado, en los transparentes mostrará menos dificultades, pero seguirá presentándolas. Respecto a la relación entre L1 y L2, Nijakowska (2010: 31-32) señala que un déficit en el procesamiento fonológico en la L1 va a tener un impacto negativo en la L2, independientemente de cuáles sean las lenguas. Fonseca Mora y Fernández Corbacho (2017: 167) recalcan esta perspectiva afirmando que la L2 se erige sobre las habilidades fonológicas de la L1. ¿Qué podemos deducir, entonces, de esta situación? Que es posible que se deban trabajar las habilidades fonológicas en ambos idiomas y, como aconsejan Fonseca Mora y Fernández Corbacho (2017: 170), ante un estudiante que exhibe grandes dificultades, sería conveniente verificar el desarrollo de esas destrezas fonológicas en la L1, para comprobar si también existe un déficit que esté afectando al aprendizaje de la L2.

Ahora bien, ¿cuáles son exactamente esas habilidades de procesamiento fonológico? Como señalan Defior Citoler y Serrano Chica (2011b: 80), los componentes fonológicos son la conciencia fonológica, las habilidades de acceso rápido a las representaciones fonológicas almacenadas en la memoria a largo plazo y las habilidades de memoria fonológica o verbal a corto plazo. En ocasiones, parece que este trabajo con estas destrezas fonológicas se cuida, especialmente, con niños y se diluye con aprendices de más edad. Sin embargo, Fonseca Mora y Fernández Corbacho (2017: 170) muestran algunas investigaciones que manifiestan su importancia con alumnos de enseñanza secundaria y universitarios en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas.

A continuación, se va a tratar cada uno de esos componentes, ofreciendo orientaciones para trabajarlos en el aula:

- *Conciencia fonológica*: Una definición ampliamente aceptada de conciencia fonológica es la que aportan Defior Citoler y Serrano Chica (2011a: 3), quienes indican que es la «habilidad para identificar, segmentar o combinar, de forma intencional, las unidades subléxicas de las palabras, es decir, las sílabas, las unidades intrasilábicas y los fonemas». Es decir, la conciencia fonológica permite darse cuenta de que las palabras están formadas por unidades más pequeñas, como las sílabas y los fonemas, y posibilita enfocar la atención conscientemente sobre esas unidades. Al tratarse de una destreza que implica una reflexión consciente, para Defior Citoler y Serrano Chica (2011b: 80) esta conciencia fonológica resulta fundamental y la consideran «un poderoso predictor de las diferencias individuales en el aprendizaje de la lectoescritura». Precisamente, Fonseca Mora y Fernández Corbacho (2017: 169) recogen algunos estudios que evidencian que el desarrollo de la conciencia fonológica en la L1 beneficia notablemente a la de la L2. Por otro lado, Defior Citoler y Serrano Chica (2011a: 6) señalan que el trabajo con la conciencia fonológica cuenta con mayor relevancia en el caso de las lenguas opacas. Por tanto, la respuesta educativa deberá atender de manera especial a esta conciencia fonológica, sin desatender las otras dos habilidades.

Para saber cómo se puede trabajar la conciencia fonológica, primero se debe saber que, como indican Defior Citoler y Serrano Chica (2011a: 3; 2011b: 81) y Silva (2020: 67), existen diferentes niveles dentro de la misma. Por ello, los ejercicios y actividades diferirán según el nivel que se desee trabajar:

- *Conciencia léxica*. Se centra en la identificación de las palabras. Para Defior Citoler y Serrano Chica (2011a: 3; 2011b: 81) es la «habilidad para identificar las palabras que componen las frases y manipularlas de forma deliberada». Estos autores destacan que una actividad relacionada sería contar las palabras de una frase. Una variación, para niños de infantil y primeros cursos de primaria, es realizarlo a través de aros, de manera que se expresa una oración y tienen que saltar tantos aros como palabras haya en la misma. Otro

ejemplo, para más adultos, podría ser añadir o quitar palabras de una oración. Silva (2020: 69) apunta que dentro de esta conciencia léxica también caben actividades para identificar la posición de las palabras, para lo cual se necesitarían tarjetas, gomets o, incluso, aros, donde cada uno de los elementos representase una palabra y el estudiante tuviera que reconocer en qué posición está la que se le pide.

- *Conciencia silábica*. Centra el foco en las sílabas, en concreto, como apuntan Defior Citoler y Serrano Chica (2011a: 3; 2011b: 81), en su segmentación y su manipulación. El ejemplo evidente de actividad es el conteo de sílabas, pero caben otras como eliminar o añadir sílabas de una palabra para formar otras o clasificar las palabras por el número de sílabas. Nuevamente, si se quiere realizar de manera más dinámica, pensando en estudiantes infantiles, pueden introducirse elementos como gomets o aros para el conteo. Silva (2020: 72) manifiesta que la reordenación de sílabas escritas para formar palabras no atiende *per se* al desarrollo de la conciencia fonológica, puesto que lo que se debe buscar es la «representación mental de los sonidos [...] sin apoyo del lenguaje escrito». No obstante, cabe decir que considera que resulta muy apropiado unir tareas enfocadas en lectura y escritura con aquellas de conciencia fonológica, con el fin de trabajar de manera combinada esos ámbitos.
- *Conciencia intrasilábica*. Se focaliza la atención en el arranque y la rima, segmentando y manipulando estas unidades. Aunque Silva (2020: 67) parece incluirla dentro de la silábica, Defior Citoler y Serrano Chica (2011a: 3; 2011b: 81) la muestran como una entidad independiente. Hay que destacar que Nijakowska (2010: 14, 23) señala que, en algunas lenguas opacas y, en especial, en inglés, el trabajo con el arranque y la rima resulta fundamental. Un juego habitual que trabaja estos aspectos es el de las palabras encadenadas, pero también se puede trabajar con otras estrategias: a) con poesías; b) presentando imágenes de elementos u objetos para que identifiquen aquellos que riman; c) presentando, de forma oral, una serie de palabras donde deban identificar aquellas que tienen el mismo inicio o final.

- *Conciencia fonémica*. En este último nivel se acude a la unidad más pequeña: el fonema. Por tanto, como expresan Defior Citoler y Serrano Chica (2011a: 3; 2011b: 81), se trata de segmentar los fonemas y manipularlos. Además, las citadas autoras (2011b: 82, 84) concluyen que la conciencia fonémica es el nivel más importante de la conciencia fonológica, tanto en lenguas opacas como transparentes; que suele tardar más en desarrollarse y que precisa una instrucción explícita, especialmente con lenguajes no alfabéticos.

¿Qué actividades se pueden realizar para favorecer esta conciencia fonémica? a) Contar e identificar los sonidos de una palabra dada –nuevamente, con niños, se pueden usar gomets o aros–; b) ofrecer un fonema y que deban expresar –o identificar en una serie de imágenes– palabras que empiecen, que lo contengan o que finalicen por él; c) pares mínimos donde deban identificar una palabra que se diferencia de otra por un fonema. En el caso de escolares, se puede realizar una dinámica con el sonido del día, de manera que el docente propone un fonema y los estudiantes deben realizar determinadas tareas con él, en las que se pueden contemplar los niveles anteriores (ver ejemplo en el [anexo 3](#)).

- *Habilidades de acceso rápido a las representaciones fonológicas almacenadas en la memoria a largo plazo*: No es más que la velocidad de acceso al léxico, es decir, la rapidez con la que recuperamos o evocamos las etiquetas léxicas y está vinculado a la memoria a largo plazo. Defior Citoler y Serrano Chica (2011b: 86) señalan la denominación rápida como una tarea destinada a trabajar estas habilidades. En la denominación rápida se presentan visualmente conceptos y el aprendiz debe ir nombrándolos lo más rápido posible durante un espacio de tiempo. Los estímulos visuales presentados pueden ser diversos: números, colores, objetos, letras, etc.

Por otro lado, Carrillo Gallego (2012: 191) describe, además, las actividades de fluidez verbal, donde el profesor indica un fonema o un campo semántico y el aprendiz debe recuperar y expresar todas las palabras que sea capaz de evocar durante un lapso de tiempo. Se realizaría de forma oral, ya que, como indicaba Silva (2020: 72), lo principal es que se trabajen los sonidos, pero se puede realizar

una actividad similar combinada con la escritura y, así, atender a ese aspecto: el famoso juego *Scattergories*, también conocido como *Alto el lápiz* o *Stop*. Sí es relevante indicar que Carrillo Gallego (2012: 191) aconseja que se elija una categoría semántica en la que el estudiante cuente con mucho léxico. Asimismo, apunta que las dificultades en las tareas de denominación rápida son un indicador bastante fiable y temprano de una posible dislexia.

- *Habilidades de memoria fonológica o verbal a corto plazo*: Aquí, Defior Citoler y Serrano Chica (2011b: 85) indican que hay que diferenciar dos componentes: la amplitud de la memoria verbal a corto plazo y la memoria operativa verbal. Para trabajar esa memoria verbal a corto plazo, Defior Citoler y Serrano Chica (2011b: 86) proponen actividades en las que el aprendiente deba retener, y después repetir, secuencias de números, sílabas, palabras o pseudopalabras, de manera que se vaya ampliando cada vez más el número de elementos que debe memorizar.

Defior Citoler y Serrano Chica (2011b: 85) señalan que la memoria operativa verbal retiene información, durante un tiempo, para trabajar con ella y manipularla, por lo que se deben proponer tareas donde, además de almacenar información, haya que hacer algo con ella. Algunos ejemplos pueden ser los siguientes: a) repetición de números o palabras en orden inverso; b) expresar una secuencia de palabras para realizar una frase con ellas; c) verbalizar una serie de palabras y pedir que se identifique la que no empieza –o termina– por la misma sílaba o fonema o aquella que no pertenece a la categoría semántica.

En el caso del aprendizaje de ELE/L2, el desarrollo de estas habilidades fonológicas resulta esencial, sobre todo, en niveles iniciales, puesto que, si este trabajo no se ha realizado y no se han afianzado esas destrezas, se van a ir arrastrando esas dificultades. Es cierto que la instrucción resulta repetitiva y es a largo plazo. Además, por las características de las propias actividades, algunas pueden ser consideradas como infantiles por el alumnado adulto. McShane (2005: 38) comparte esta opinión, pero insiste en la gran relevancia de trabajar estas habilidades fonológicas y apunta que puede ser necesario explicar al aprendiz adulto los beneficios de esta intervención. Además, lo conveniente es afianzar estas habilidades en los primeros niveles del idioma,

donde este tipo de tareas pueden gozar de mayor aceptación (en el [anexo 4](#) se ofrece un listado ampliado de actividades).

Cabe destacar que es muy habitual, en niños con dislexia, que parezca que hayan asentado determinado conocimiento o cuestión trabajada y, pasados unos días, se les haya olvidado por completo. Esto se debe a esa afectación, respecto a la memoria fonológica, que, como se ha visto, también debe trabajarse. Por su parte, cabe esperar que los aprendices adultos cuenten con más estrategias, que hayan ido adquiriendo a lo largo de su vida, pero con niños la repetición resulta fundamental. Y, aunque algo parezca asentado, siempre, cada cierto tiempo, se debe volver a incidir sobre ello para asegurar que ese aprendizaje no desaparece.

Por último, antes de introducir el siguiente epígrafe con algunas recomendaciones de carácter metodológico –donde se tratará la tipografía–, conviene resaltar el libro de Silva (2020), *Método Diverlexia: Intervención psicopedagógica de la dislexia*, enfocado en el aprendizaje de la lectoescritura del español en niños con dislexia, que muestra ejemplos de actividades específicas que pueden ser adaptadas a otros idiomas. Por otro lado, la publicación de Nijakowska (2010), *Dyslexia in the foreign language classroom*, también contiene un apartado con múltiples actividades, algo menos infantiles que las de Silva, centradas en la enseñanza de inglés como L2, pero que pueden aportar ideas para diseñar una respuesta educativa similar en otras lenguas.

4.1.2. Recomendaciones metodológicas

Las recomendaciones metodológicas están más vinculadas al acceso, la implicación y la expresión de la información –muy ligado a los principios DUA–. Un punto que puede ser fundamental para las personas con dislexia es la fuente tipográfica empleada y el tamaño de la misma, porque hay ciertas tipografías que les facilitan notablemente la lectura. Así, la *British Dyslexia Association* (BDA) (2023: 1) recomienda el uso de las fuentes *Comic Sans* y *Arial*, aunque apunta que otras adecuadas pueden ser *Verdana*, *Tahoma*, *Century Gothic*, *Trebuchet*, *Calibri* u *Open Sans*. Estos datos coinciden con estudios realizados sobre las tipografías más beneficiosas para la lectura en sujetos con dislexia. En su investigación, Rello y Baeza-Yates (2013: 7) concluyeron que las mejores fuentes eran *Helvetica*, *Courier*, *Arial*, *Verdana* y *Computer Modern Unicode*. En un estudio posterior –donde se incluyó *Comic Sans*–, Khan *et al.* (2018: 5256) comprobaron

que *Comic Sans MS* mostraba una rapidez de lectura un poco mayor que la fuente *Arial*, pero ambas exhibían muy buenos resultados para los disléxicos. En cualquier caso, sí es relevante tener en cuenta que Rello y Baeza-Yates (2013: 6) evidenciaron que la letra cursiva presentaba un impacto especialmente negativo. Y Khan *et al.* (2018: 5256) comprobaron que *Times New Roman*, una fuente con serifa muy extendida en el ámbito académico, manifestaba unos pobres resultados en lectura.

En resumen, como bien señalaba la BDA (2023: 1), las mejores tipografías son *Arial* y *Comic Sans*, con un tamaño de letra de 12 o 14 puntos, aunque indican que algunos disléxicos pueden precisar un tamaño mayor. La letra redonda y minúscula resulta mejor y debe evitarse el uso de mayúsculas innecesarias. De igual forma, la BDA (2023: 1) apunta que se puede usar la negrita con moderación para dar énfasis, pero tanto la cursiva como el subrayado deben evitarse.

Otra cuestión importante, y puede que más desconocida, que recomienda la BDA (2023: 2) tiene que ver con el color de fondo: se debe emplear un color que sea claro, pero no blanco. En su lugar, indican que se puede utilizar como fondo un color crema o pastel, acompañado de una letra oscura. Por otro lado, la BDA (2023: 3) expresa que se debe evitar justificar el texto, debiendo optar por alinearlo a la izquierda y que también se debe procurar no usar texto en columnas, como se suele hacer en periódicos o revistas.

En cuanto a otras recomendaciones de carácter metodológico, Nijakowska (2010: 125) apunta a un enfoque multisensorial, con la activación de distintas vías: auditiva, táctil, visual y kinestésica –lo cual vuelve a incidir en la relevancia del DUA–. No solo se trata de usar apoyos visuales, sino materiales manipulativos y el uso de movimientos o gestos para facilitar la adquisición de fonemas, vocabulario o reglas ortográficas. En el caso de los apoyos visuales, Nijakowska (2010: 148) habla del uso de códigos de colores para los conceptos lingüísticos, *flashcards*, esquemas y demás herramientas similares. Respecto al material manipulativo, imprescindible para niños, se puede usar plastilina, letras Montessori, letras de lija, etc. para manipular físicamente las palabras.

Nijakowska (2010: 147) recomienda que a los estudiantes con dislexia se les facilite de manera anticipada los contenidos que se van a ver en la sesión y las preguntas

que se van a realizar. Asimismo, aconseja que, en lugar de hacerles leer en voz alta en el aula, se les pida que realicen una grabación. Otra opción sería informarles anticipadamente de la lectura en voz alta para que puedan practicarla y realizarla en clase con sus compañeros. Nijakowska (2010: 147- 148) señala que la mala ortografía y la mala lectura no pueden ser motivo de reproche en este alumnado. De igual forma, se debería evitar que las faltas de ortografía afecten negativamente en la calificación. Por otro lado, el uso de dispositivos tecnológicos para escribir y tomar notas puede resultar muy beneficioso.

Tanto Nijakowska (2010: 150) como Arlanzón Colindres (2013: 29) insisten en la necesidad de ofrecer más tiempo a los estudiantes disléxicos para realizar las tareas e, incluso, prórrogas para los trabajos. En el caso de exámenes, se debe ofrecer además un entorno tranquilo, que favorezca la concentración. Nijakowska (2010: 151) destaca que les resultan especialmente complicados los ejercicios de huecos donde las palabras a rellenar deben deducirse del contexto y los ejercicios donde se deben emparejar partes de oraciones o textos segmentados.

Por parte del docente, resulta relevante, como apunta la BDA (2023: 3), dar instrucciones claras y concisas, empleando viñetas o numeraciones en lugar de un texto condensado. Estas recomendaciones cobran mayor importancia en los enunciados de las actividades en las pruebas objetivas que se lleven a cabo. Además, es posible que el estudiante necesite que el profesor le ofrezca ciertos apoyos, leyendo los enunciados o ítems de los exámenes. En este punto es importante la experiencia de Arlanzón Colindres (2013: 31-32), quien comenta un caso exitoso de una alumna universitaria de ELE con dislexia y los ajustes que se realizaron para los exámenes. En lugar de que el profesor leyera lo escrito en la prueba, se le grabaron las instrucciones para que pudiera escuchar el audio todas las veces que necesitase durante el examen. Al principio, el guion contaba con muchas instrucciones que se daban en su idioma materno y, a medida que fue pasando el curso, se fue simplificando y pasando al español. Gracias a esta intervención, y el propio esfuerzo de la aprendiz, esta consiguió mejorar sus calificaciones en estas pruebas que antes resultaban muy difíciles para ella.

Por último, se debe ofrecer retroalimentación continuada y, como aconseja Nijakowska (2010: 152), no comparar su desempeño con el de sus iguales, sino consigo

mismo, haciéndole ver todos los logros que poco a poco va adquiriendo, para así fomentar su autoestima y su autoconcepto y promover un clima positivo.

4.2. Trastorno del espectro autista (TEA)

Para comenzar, conviene realizar una breve aclaración terminológica. La expresión *trastorno del espectro autista* (TEA) es la que aparece recogida en el *DSM-5* (APA, 2014: 28) y la más generalizada actualmente, sin embargo, expertos, como Baron-Cohen (2013), apuestan por *condición de espectro autista* (CEA). Señala este autor que la palabra *trastorno* puede contener ciertas ideas preconcebidas y prejuicios, mientras que *condición* posee un matiz más neutral sin alejarse del ámbito biomédico. Dicho esto, aunque comparto la opinión de Baron-Cohen (2013), como la terminología más extendida sigue siendo TEA, es la que se empleará en este trabajo.

Por otro lado, aunque se van a describir de forma general los rasgos más característicos del TEA, es necesario subrayar que esta condición manifiesta una amplia diversidad, por tanto, es posible encontrar perfiles que no posean algunas de esas características o muestren otras –sin olvidar las posibles comorbilidades–. Esa gran heterogeneidad viene dada por ese espectro, que además no es lineal, sino multidimensional.

Se debe comentar una última cosa antes de entrar en detalle sobre esta condición: el *DSM-5* (APA, 2014: 30) considera que el síndrome de Asperger se encuentra dentro del espectro autista. Sin embargo, no existe un consenso claro sobre si debe incluirse o no dentro del mismo. Como indica Palomo Seldas (2017: 38), a pesar de los múltiples estudios, no se ha conseguido suficiente evidencia como para establecer que se trata de entidades independientes. De todas formas, como argumenta Palomo Seldas (2017: 38), sí es cierto que, en cierta medida, la publicación de la APA invisibiliza este síndrome al no otorgarle criterios diagnósticos propios. En este trabajo, aunque se hable de TEA, en general, se considerará el síndrome de Asperger como una manifestación leve del mismo.

Profundizando ya sobre el TEA, el *DSM-5* (APA, 2014: 28) lo incluye dentro los trastornos del neurodesarrollo y apunta que se caracteriza por las siguientes manifestaciones:

- *Alteraciones en la comunicación social e interacción social en distintos contextos:* Para Pasarín-Lavín (2021: 78) esta esfera se relaciona con dificultades en las habilidades sociales, barreras para el desarrollo de relaciones con otras personas, falta de reciprocidad socioemocional y obstáculos en la comunicación verbal y no verbal. Así, pueden presentar dificultades en los siguientes aspectos de la interacción social: a) conocer qué conductas son inadecuadas según el contexto; b) entender las expresiones y emociones de los demás; c) mantener el contacto visual; d) emplear un lenguaje corporal apropiado; e) desarrollar conversaciones bidireccionales; f) respetar los turnos de palabra.
- *Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades:* movimientos o habla estereotipada, presencia de rituales, inflexibilidad, fijación con determinados intereses o actividades, hiper o hiposensibilidad e interés inusual por determinados estímulos.

Para Romero Quijada *et al.* (2019: 10) el TEA muestra un «conjunto de particularidades» vinculadas a la forma de comprender el mundo social y emocional. Se trataría, entonces, de una manera distinta de procesar la información que se obtiene de la realidad que nos envuelve. Así, Romero Quijada *et al.* (2019: 12-16) optan por explicar esta compleja condición abordando dos ámbitos, el sensorial y el cognitivo, para lograr comprender con mayor profundidad sus múltiples facetas.

Siguiendo ese camino fijado por Romero Quijada *et al.* (2019: 12-16), en lo que respecta al plano sensorial, Bogdashina (2016: 55) señala que está ampliamente aceptado e investigado que las personas con autismo perciben y procesan los estímulos sensoriales de una manera particular. Además, Bogdashina (2016: 56-91) apunta que se pueden establecer unos rasgos comunes sobre esa inusual forma de percibir los estímulos:

- Perciben las cosas de forma literal, incluso sin establecer vinculaciones entre ellas, a menos que se les indique que busquen esa relación.
- Incapacidad para distinguir entre los estímulos relevantes e irrelevantes. Bogdashina (2016: 60, 65) lo denomina *percepción gestáltica* e indica que implica tanto debilidades como fortalezas. Por un lado, les permite recibir más

información y muy precisa, pero por otro, reciben tantos datos que pueden llegar a sentirse abrumados y les dificulta saber a cuál de ellos deben prestar atención. Bogdashina (2016: 63) también vincula este aspecto con la inflexibilidad hacia los cambios y las alteraciones de sus rutinas, pues, si el más mínimo detalle de algo muy familiar cambia, lo encuentran extraño.

- Bogdashina (2016: 69) argumenta que esa percepción gestáltica provoca que, ante mucha información, se centren en pedacitos –no necesariamente importantes–. Esta autora (2016: 70) lo denomina *percepción fragmentada*, la cual origina una sobreselectividad de los estímulos.
- Debido a esa percepción fragmentada, el procesamiento de la información puede verse retardado, provocando un retraso en las respuestas a los estímulos.
- Hipersensibilidad o hiposensibilidad (visual, acústica, táctil, olfativa, gustativa). Es relevante señalar que pueden exhibir preferencias hacia ciertos estímulos sensoriales concretos y absoluta aberración hacia otros. Asimismo, Romero Quijada *et al.* (2019: 13) señalan que, incluso ante un mismo estímulo, en un momento pueden presentar hipersensibilidad y, después, hiposensibilidad.

Por otro lado, Romero Quijada *et al.* (2019: 15) realizan una síntesis sobre el procesamiento cognitivo de las personas autistas:

- El procesamiento por la vía visual y el almacenamiento en la memoria de esos estímulos visuales es mucho mejor que por el canal auditivo. De ahí que se aconseje siempre el empleo de apoyos visuales con estos estudiantes.
- Muestran grandes obstáculos en la abstracción. Por eso manifiestan dificultades con conceptos abstractos, como el tiempo, y necesitan que se concreten las instrucciones que se les proporcionan.
- Tienen buena memoria a largo plazo –aunque selectiva–, pero, por el contrario, pueden presentar dificultades en la memoria a corto plazo.
- Suelen mostrar una gran capacidad analítica y se les da muy bien encontrar patrones.

- Si algo les interesa mucho, son capaces de mantener la atención durante mucho tiempo, siendo muy rigurosos en el trabajo, aunque les resulta complicado cambiar el foco atencional.

Otro punto cognitivo relevante tiene que ver con la teoría de la mente. Tirado Maraver (2013: 43) y Romero Quijada *et al.* (2019: 14) afirman que las personas con autismo poseen dificultades para atribuir pensamientos e intenciones a otras personas y a sí mismos, de manera que esta capacidad la van desarrollando de manera muy lenta. Por otro lado, como destaca Pasarín-Lavín (2021: 81), en esta esfera cognitiva hay que tener en cuenta que, en función de la afectación, puede haber individuos que también presenten discapacidad intelectual, aunque no siempre se muestra esta comorbilidad.

Tras todo ese repaso a las características del TEA, llega el momento de centrar la atención en el aprendizaje de ELE/L2. Como se ha dicho, existe una gran heterogeneidad dentro del espectro y, por las limitaciones en la extensión, se va a centrar la respuesta educativa en aquellos estudiantes TEA que poseen un lenguaje funcional, explorando las dificultades que suelen manifestar para poder proporcionar una intervención ajustada a sus necesidades.

4.2.1. Orientaciones específicas para favorecer el aprendizaje de ELE/L2

Antes de enfocarnos en las necesidades de ese alumnado TEA que presenta un lenguaje funcional, resulta conveniente realizar un pequeño apunte para aquellos estudiantes con una mayor afectación. En la educación formal, el sistema educativo actual se rige por la Ley Orgánica 3/2020 que modifica a la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, más conocida como LOMLOE. En la misma (LOMLOE, 2020, art. 73) los escolares TEA forman parte de los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), donde se engloban diferentes discapacidades, los trastornos graves de conducta y los trastornos graves de la comunicación y el lenguaje. Esta categoría aparece incluida, a su vez, dentro del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Toda esta categorización no es más que una forma de asignar las medidas y recursos adecuados a cada perfil. Así, los NEE pueden contar con apoyo de profesionales especializados y con adaptaciones curriculares individuales (ACI) significativas. Una ACI significativa es aquella que modifica elementos prescriptivos del currículo, como

objetivos, contenidos y criterios de evaluación. Eso significa que, si a pesar de todos los apoyos, no se cumplen los objetivos del curso, se pueden modificar esos elementos para ajustarlos a ese alumno en concreto. Ahora bien, una ACI significativa siempre debería ser la última baza –antes de la permanencia en el mismo curso–. Por tanto, se debería plantear el diseño de esa ACI cuando, agotadas todas las otras medidas y recursos, el escolar aún no consiguiera alcanzar los objetivos de su nivel.

En cuanto al ámbito comunicativo, es posible encontrar alumnos que precisen una gran cantidad de apoyos en el lenguaje. Podrían incluso requerir el uso de sistemas aumentativos o alternativos de la comunicación a través de tableros de comunicación –en físico o en digital–, pictogramas o comunicación bimodal –uso de lenguaje oral y signos que lo apoyen–. En cuanto a la lectoescritura, no hay que olvidar que requiere un alto grado de abstracción, por lo que son convenientes los materiales manipulativos. Además, algún estudiante podría necesitar visibilizar los fonemas asociándolos a gestos. En español, algunos de los más conocidos son los gestos Guberina o los Monfort; en francés, los de Borel Maisonnay y en inglés, la palabra complementada o *cued speech* –cabe decir que también se emplean con estudiantes que presentan grandes dificultades auditivas e, incluso, para favorecer la adquisición de la lectoescritura en disléxicos–.

Expuesto esto, ahora sí se profundizará en los obstáculos que pueden presentar aprendices TEA con una afectación leve, a la hora de aprender un idioma. Lo cierto es que, si se revisa la literatura científica, parece comprobarse que no existen demasiados estudios o concreciones sobre cómo orientar la intervención con este alumnado en el aula de ELE/L2. Con lo cual, se van a describir las alteraciones más comunes en la comunicación y el lenguaje de las personas con autismo, con el fin de señalar los aspectos a los que los docentes de ELE/L2 deben prestar más cuidado con estos estudiantes.

Rivière Gómez (1997: 89, 94) distingue cuatro niveles de afectación en la comunicación y el lenguaje de los individuos con autismo. En esa clasificación, el nivel 4 es el más leve, por tanto, el que nos interesa en este caso. Sanz Vicario (2013: 246) resume sus características: «alteraciones pragmáticas y conversacionales, alteraciones prosódicas; dificultades en la comprensión de significado intencional de las emisiones».

Además, Sanz Vicario (2013: 245) incide en que esas alteraciones se transmiten también a la comunicación no verbal. No solo encuentran problemas para entender las expresiones faciales y los gestos de los demás, ellos mismos pueden exhibir comportamientos extraños o inusuales en esos aspectos: bien por exageración o por carencia.

Respecto a la prosodia, Tordera Yllescas (2007: 7) apunta a complicaciones tanto en la percepción como en la producción. Así, les puede costar utilizar un volumen, una entonación y un ritmo adecuados. Esto puede originar dos escenarios: a) que haya cierta fluctuación de esos elementos, sin ningún motivo; b) que su discurso sea monótono. Tordera Yllescas (2007: 7) comenta, asimismo, que esas alteraciones en la prosodia pueden extenderse a una incorrecta acentuación de las palabras en la cadena de habla.

Por su parte, Martos Pérez *et al.* (2012: 88) detallan los obstáculos a nivel pragmático en el síndrome de Asperger, destacando que, aunque puedan adquirir determinadas estrategias, fallan al intentar trasladarlas a otros escenarios. De esta forma, pueden presentar dificultades: a) para elegir el lenguaje adecuado al contexto comunicativo; b) para distinguir la cantidad de información que deben proporcionar en una respuesta, a veces, incluso centrándose en detalles menos importantes; c) para respetar las normas de cortesía; d) para adecuar la complejidad de sus oraciones; e) para reconocer qué temas pueden ser delicados y deben evitarse en ciertas situaciones.

Tras lo hasta ahora expuesto que patente que en el caso del alumnado TEA resulta esencial realizar una instrucción explícita de los aspectos pragmáticos, los cuales, en ocasiones, son descuidados en la enseñanza. Así, se deben especificar siempre los contextos en los que es adecuado e inadecuado usar las palabras y las expresiones y explicar los significados de las frases hechas y los refranes. Igualmente, se debe trabajar el lenguaje corporal, los gestos y la proxemia, puesto que varían en cada idioma y cultura. Para ello sería conveniente llevar al aula dinámicas comunicativas donde se interaccionase con los iguales, para practicar tanto esas cuestiones como la cortesía y el turno de palabra. Asimismo, son apropiadas actividades de *role playing* en diferentes contextos, para que puedan practicar la comunicación en situaciones diversas.

En esta esfera social, hay que subrayar que está ampliamente aceptado que existen divergencias comportamentales entre mujeres y hombres con autismo. Lai *et al.*

(2011: 6) investigaron esas diferencias en personas con autismo de alto funcionamiento y comprobaron que las mujeres camuflaban mejor esta condición. Así, ellas mostraban habilidades socioemocionales y comunicativas más adaptativas, consiguiendo adoptar roles y guiones a través de la observación. Frazier *et al.* (2014: 334) ratificaron estos hallazgos en su estudio con individuos autistas de ambos sexos.

¿Qué importancia educativa tiene conocer estos datos? En primer lugar, saber que, en ciertos aspectos sociales –gestos, proxemia, mirada, lenguaje corporal, turno de palabra, etc.–, los hombres pueden precisar una intervención más rigurosa –aunque todo depende de las necesidades específicas del alumno–. Y, en segundo lugar, que esta aparente mayor facilidad de las mujeres a enmascarar ciertos rasgos del TEA produce que exista un infradiagnóstico de la condición en su población. Por tanto, especialmente en adultos, es probable hallar estudiantes mujeres que no estén diagnosticadas. Nuevamente se recuerda que no es labor del docente diagnosticar, pero sí ofrecer una respuesta educativa ajustada al perfil, incluso aunque carezca de diagnóstico oficial alguno, pues el propósito final es la inclusión de todos los estudiantes.

Retomando los problemas con la comunicación y el lenguaje, tanto Tordera Yllescas (2007: 10) como Pasarín-Lavín (2021: 81) insisten en la excesiva literalidad, lo cual provoca esa falta de entendimiento de la ironía, las bromas y las metáforas. A este respecto, en el aula de ELE/L2 es habitual el trabajo con textos literarios y poéticos y se deben tener en cuenta esas barreras con la literalidad. De esta forma, precisarán apoyos para interpretar las metáforas, por lo que, si se quieren introducir poemas en el aula, sería conveniente comenzar por los más sencillos e ir avanzando poco a poco en su complejidad. También hay que tener en cuenta que los conocimientos previos facilitan la interpretación, por tanto, convendría aportar información sobre el contexto del poema, el autor y la temática, aunque puede que los aprendices precisen apoyo y orientación específica para relacionar esos conocimientos –como se verá posteriormente–. Además, no hay que olvidar que establecer el trabajo de forma cooperativa permite que el estudiante TEA se apoye en sus compañeros para promover su comprensión.

Otra cuestión vinculada con el uso de textos escritos, y tal vez más desconocida, reside en los problemas de comprensión, que no son más que una extensión de esas

dificultades pragmáticas. Mientras en disléxicos la comprensión se veía afectada por la falta de automatización, en este caso, como señala Tirado Maraver (2013: 86-87) los estudios demuestran que las personas con autismo exhiben un buen nivel de lectura, pero fallan notablemente en la comprensión. Evidentemente, ese buen desempeño en la lectura varía de un individuo autista a otro, pero todos manifiestan dificultades en ese aspecto comprensivo. Se podría pensar que la capacidad cognitiva podría tener algo que ver, pero, como apunta Tirado Maraver (2013: 92), incluso individuos autistas con un cociente intelectual en la media mantienen esas barreras.

Tirado Maraver (2013: 92, 95), tras realizar un repaso a las diversas investigaciones, concluye que uno de los aspectos que influyen en esa inadecuada comprensión es la dificultad para incorporar la información del contexto a lo que se está leyendo. En este punto, conviene recordar esos obstáculos para diferenciar información relevante de la irrelevante, lo cual también afecta a la hora de interpretar un texto. Por otro lado, Tirado Maraver (2013: 97) apunta también a la incapacidad para vincular los conocimientos previos con lo que se está leyendo, de ahí que anteriormente se haya comentado que pueden precisar apoyos en ese aspecto. Esto coincide con lo que ya indicaba Martos Pérez (2012: 88) respecto a la falta de aptitud para extrapolar comportamientos y normas sociales a otros contextos.

Respecto a la comprensión, ya Tordera Yllescas (2007: 8) informaba sobre la dificultad para los autistas de las palabras polisémicas y homonímicas, puesto que debe deducirse su significado según el contexto. Tirado Maraver (2013: 92-93) vuelve a incidir en estos problemas y destaca un estudio con el idioma inglés, en el cual se comprobó que los estudiantes TEA presentaban problemas para emplear la pronunciación adecuada, según el contexto, de los homógrafos. En cuanto al léxico, hay que señalar que Tordera Yllescas (2007: 9) identifica, igualmente, obstáculos con el vocabulario ligado a conceptos abstractos.

Después de todo lo descrito sobre la comprensión, se puede deducir que los ejercicios de huecos o de selección múltiple, donde haya que inferir la palabra o elección correcta según el contexto, podrían resultar especialmente complicados para alumnos con autismo. Es relevante tener esto en cuenta puesto que este tipo de ejercicios suelen ser, en ocasiones, muy empleados en exámenes de idiomas. Asimismo, los comentarios

o análisis de textos también podrían suponer grandes barreras. Respecto a la interpretación de textos literarios y poéticos, no se deben olvidar que pueden entrar en juego esa dificultad para inferir los estados emocionales.

¿Cómo se puede facilitar esa comprensión? Tirado Maraver (2013: 105) habla de dos estrategias, empleadas en sendos estudios que facilitaron la comprensión de los estudiantes con autismo. Una de ellas es el uso de referencias anafóricas, es decir, elementos en el propio texto que aludan a otros mencionados previamente, puesto que eso les invita a releer. La otra estrategia fue la realización de preguntas entre iguales sobre el texto combinado con el uso de mapas y esquemas mentales.

Al final, se debe propiciar una intervención que vaya aumentando progresivamente la complejidad en los textos para que vayan desarrollando estrategias. Asimismo, hay que procurar un cúmulo de conocimientos para relacionar, así como apoyos para favorecer esas conexiones y facilitar la comprensión. Además, sería muy recomendable que los escritos estuvieran relacionados con centros de interés de los estudiantes porque eso favorecerá su atención y su motivación.

Una vez vistas estas consideraciones a tener en cuenta en el aprendizaje del idioma, se expondrán, en el siguiente epígrafe, aquellas de carácter metodológico que también deben tenerse en cuenta en la respuesta educativa.

4.2.2. Recomendaciones metodológicas

Como siempre, se debe considerar que los adultos pueden contar con más estrategias, no obstante, eso no significa que no haya que tener en cuenta ciertas pautas que puedan facilitar su aprendizaje. En el caso de los niños esto es aún más significativo ya que carecen de esas estrategias. Dicho esto, se exponen seguidamente algunas orientaciones de carácter metodológico específicas para alumnado TEA:

- *Apoyos visuales:* Como se ha indicado, parece haber cierta preferencia por la vía visual, por tanto, es conveniente emplear muchos apoyos visuales. Esto incluye el uso de diversas herramientas como colores o formas para identificar aspectos lingüísticos, uso de esquemas con imágenes, etc. En cuanto al apoyo de imágenes, algo a tener en cuenta es que, debido a las dificultades en la abstracción, es recomendable el uso de objetos reales, fotografías muy fieles a la realidad o

pictogramas. Respecto a estos últimos, los más empleados en España son los del Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa (ARASAAC⁶) que cuenta con un banco de pictogramas muy amplio, los cuales representan de manera muy acertada la realidad. Además, al tratarse de una entidad española, se pueden encontrar pictogramas que reproducen elementos de nuestra cultura, como comidas típicas o fiestas.

- *Material manipulativo:* Con niños es muy importante el uso de materiales manipulativos, ya que permiten superar esa abstracción tan complicada para ellos. Como ya se ha indicado en el apartado sobre dislexia, se pueden emplear letras Montessori, letras de lija y materiales similares. En el caso de la gramática, se pueden utilizar las formas Montessori. Como se ha indicado y, sobre todo, en el caso de niños, cuando se trabaja con material manipulativo hay que tener en cuenta esa posible hipersensibilidad a determinadas texturas.
- *Visibilizar el tiempo:* Esas barreras en la abstracción afectan a su sentido del tiempo, siendo este un concepto de gran complejidad para ellos. Necesitan que se visibilice el paso del tiempo, sobre todo cuando se establece en el aula un intervalo para llevar a cabo determinada actividad. No basta con que vean un reloj digital o analógico colgado en la pared, de hecho, los niños e, incluso, adolescentes, pueden tener grandes dificultades para interpretar un reloj analógico; precisan algo más: el uso de relojes de arena o temporizadores de cuenta regresiva. Aquí se debe hacer una mención especial a los temporizadores analógicos como *Time timer*, que ofrecen esa cuenta regresiva con colores para materializar el paso del tiempo.
- *Cuidado con la literalidad:* no solo por el uso de bromas o ironías, sino que pueden tomar ciertas instrucciones como literales –todo eso dependerá de las estrategias que haya adquirido el estudiante para advertir esos matices–. Para comprenderlo mejor, lo ilustraré con una situación de la que fui testigo. En una ocasión, una tutora pidió a un alumno TEA, con bastante afectación, que pensara en un nuevo titular para una noticia de un periódico. Se infería que, además de pensarla, debía

⁶ Web de ARASAAC: <https://arasaac.org/>

escribirla, pero, como esa instrucción no se le dio explícitamente, el estudiante no realizó este último paso.

- *Evitar instrucciones imprecisas:* Las instrucciones que se proporcionen deben estar bien definidas y concretadas. Instrucciones como «atiende» pueden resultar muy vagas y es posible que se pregunte a qué tiene que atender exactamente. Por ello, se deben concretar: «atiende a esta opinión de tu compañero que es muy interesante para lo que estamos comentando».
- *Problemas con las decisiones:* Como señalan Vella *et al.* (2018: 550), aunque no hay demasiadas investigaciones al respecto, los estudios realizados y los propios testimonios de personas con autismo destacan las dificultades que tienen con la toma de decisiones, llegando incluso a mostrar unos grandes niveles de ansiedad durante estos procesos. Vella *et al.* (2018: 551, 557) también indican que estos individuos emplean mucho tiempo recabando información con el fin de asegurar una buena elección. Además, estos problemas pueden presentarse en algo tan simple como escoger el color de un rotulador, aunque depende de la afectación y las estrategias que haya adquirido el individuo.

Conocer estas barreras en estos procesos de toma de decisiones sirve para entender que las tareas que sean demasiado libres pueden resultar muy complejas para ellos. Así, dependiendo de la actividad, podrían ofrecerse opciones para acotar esa libertad. En todo caso, lo mejor es hablar con el propio aprendiz para comprobar si está teniendo dificultades en este aspecto y poder orientarle y ofrecerle los apoyos oportunos.

- *Creatividad:* Suele señalarse que las personas con autismo manifiestan ciertas dificultades con actividades creativas que, como ya se han visto, son cognitivamente complejas. En realidad, esto depende del perfil específico, pero sí podrían presentarlas. Así, podría costarles realizar invenciones para redacciones o cuentos. Una manera de superarlo es hacer que las ligen a experiencias personales u ofrecerles apoyos previos para llegar a ese último nivel de la taxonomía de Bloom que es la creación.

- *Anticipación:* Debido a esa inflexibilidad ante los cambios conviene siempre adelantarles con tiempo suficiente los cambios de horarios, de aula o de profesorado. Asimismo, los trabajos que haya que entregar o exponer deberían establecerse con bastante antelación, ofreciendo instrucciones claras sobre los mismos. Esto es extensible a las pruebas objetivas, indicando anticipadamente las fechas y, a ser posible, la estructura, con el fin de reducir la incertidumbre y la consecuente ansiedad.
- *Estructuración temporal y espacial:* Siempre se indica la necesidad de las personas TEA de seguir rutinas y anticipar, como se ha dicho, los posibles cambios. Esto resulta especialmente relevante con niños para quienes resulta conveniente organizar el aula por rincones: rincón de trabajo, rincón de lectura, rincón de asamblea, rincón del material, etc. Asimismo, los niños pueden necesitar agendas visuales donde puedan observar las asignaturas del día e incluso, tableros de tareas en su propio pupitre en los que se establezca, preferentemente con pictogramas, la secuencia de tareas o actividades que deben realizarse, por ejemplo, recortar, pegar, escribir. Como siempre la necesidad de uno u otro apoyo dependerá de la afectación.

Esta estructuración de las tareas es extrapolable a adultos, es decir, ante un proyecto de gran envergadura, podría ser necesario dividirlo en otros más pequeños y ordenarlos en una secuencia para que sea capaz de seguirla autónomamente.

Además de todas orientaciones metodológicas, no hay que olvidar los métodos ya tratados en otros apartados, como el aprendizaje cooperativo, para que puedan apoyarse en los iguales, y el seguimiento de los principios y pautas del DUA.

4.3. Trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDAH/TDA)

Como indica el *DSM-5* (APA, 2013: 33), estamos ante otra condición de origen neurobiológico que se caracteriza por «un patrón persistente de inatención» y que puede ir acompañado de hiperactividad e impulsividad. Precisamente, la presencia de esos dos últimos elementos constituye la diferencia entre TDA –sin hiperactividad– y TDAH –con hiperactividad–. Aunque falta de atención e hiperactividad/impulsividad

constituyen las señas representativas del TDAH/TDA, Amador Campos *et al.* (2010: 15) destacan también los problemas en las funciones ejecutivas. Por otro lado, resulta relevante detallar que esos rasgos de falta de atención e hiperactividad se presentan en todos los contextos en los que interactúa la persona y afectan especialmente al ámbito educativo, provocando dificultades de aprendizaje. Además, las personas con TDA o TDAH pueden precisar medicación y es posible que esta influya en el desempeño diario del individuo.

Como se ha tratado en apartados previos, tanto la dislexia como el TEA manifiestan *per se* alteraciones que repercuten en la L1 y consecuentemente en el aprendizaje de la L2. En el caso del TDAH/TDA, son esos rasgos de inatención e hiperactividad los que generan grandes barreras en la realización de cualquier tarea, incluyendo lectura, escritura y comprensión. De hecho, Kačdonek-Crnjaković (2018: 219) afirma que no se ha podido establecer que los estudiantes con TDAH tengan déficit alguno en las habilidades lingüísticas y, sin embargo, pueden mostrar dificultades en lectura, adquisición de léxico, ortografía y comprensión oral y escrita. Este autor argumenta que todas esas actividades requieren una atención sostenida y un procesamiento de la información en la memoria operativa. Respecto a la ortografía, Kačdonek-Crnjaković (2018: 220) apunta que es habitual que los aprendices con TDAH cometan errores de omisión, sustitución o inserción. Asimismo, indica que pueden presentar disgrafía debido problemas en la motricidad.

Tras lo expuesto, se puede concluir que para el TDAH/TDA no existen orientaciones específicas centradas en el aprendizaje de la L2. Así pues, las recomendaciones que se pueden ofrecer son de carácter metodológico, sobre todo enfocadas en favorecer la atención del estudiante.

4.3.1. Recomendaciones metodológicas

Se debe comenzar este epígrafe incidiendo una vez más en la importancia de la edad del aprendiz, puesto que los adultos contarán con más estrategias para abordar sus dificultades. Aclarada esta cuestión, se exponen unas recomendaciones metodológicas:

- *Ubicación en el aula:* Es conveniente que el estudiante TDAH/TDA ocupe un asiento cercano al docente en un lugar libre de estímulos distractores. Asimismo,

sería beneficioso que los compañeros de pupitre sean alumnos que el aprendiz pueda tomar como modelos.

- *Captar la atención:* El profesor va a tener que emplear estrategias para atraer la atención del alumno como buscar el contacto visual, introducir cambios en la entonación o realizar dramatizaciones. Además, sería muy adecuado que el docente intentase vincular los contenidos o tareas con centros de interés.
- *Materializar el tiempo:* Las personas con TDAH/TDA exhiben problemas para percibir el paso del tiempo. En principio, esto no se debe a dificultades en la abstracción, sino a que se evaden de manera continuada. Por ello, conviene usar temporizadores de cuenta regresiva o relojes de arena para visibilizar el transcurso del tiempo, sobre todo en la realización de actividades o pruebas.
- *Guías de lectura:* Son cartones o cartas que tapan parte del texto dejando hueco para enfocarse solo en una línea, beneficiando así la atención durante la lectura (ver plantilla en el [anexo 5](#)). En el mundo anglosajón son bastante conocidas y hay muchos testimonios positivos de personas con TDAH/TDA sobre su uso.
- *Ofrecer oportunidades para el descanso y el movimiento:* Centrar la atención durante un tiempo sostenido resulta muy complicado para estos aprendices y les agota. Por ello, se les debe ofrecer tiempo para que realicen breves descansos. En el caso de alumnado TDAH, van a precisar también moverse para liberar parte de esa hiperactividad.
- *Apoyos multisensoriales:* Existe cierta discrepancia sobre el canal preferente de los aprendices TDAH/TDA. Mientras algunos consideran que los apoyos visuales son esenciales, otros afirman que la vía auditiva es la más eficaz. Kałdonek-Crnjaković (2018: 219) sugiere que lo más adecuado es un enfoque multisensorial. Por su parte, Pasarín-Lavín (2021: 113) apunta al empleo del método *total physical response*⁷ (TPR) que aúna lenguaje y movimiento.

⁷ *Total physical response* (TPR) o respuesta física total (RFT) es un método de enseñanza concebido específicamente para el aprendizaje de L2. Su creador, Archer (1969: 4), indica que este enfoque simula la adquisición de la lengua materna, en la cual el niño responde físicamente a las demandas de sus cuidadores, incluso antes de poder expresarse. Por ello, Archer (1981: 327) fundamenta el TPR en el empleo del imperativo por parte del docente, quien realiza peticiones mientras sus estudiantes llevan a cabo las respuestas físicas que se les solicitan. Además, se puede graduar la dificultad de esas peticiones,

- *Tiempo extra:* Pueden necesitar más tiempo para llevar a cabo el trabajo.
- *Dividir y secuenciar:* Ante una tarea o actividad larga, es preferible dividirla y secuenciarla en otras más pequeñas. Además, las instrucciones que se le ofrezcan deben ser directas y concisas.
- *Facilitar la memorización:* Conviene el uso de mapas mentales, esquemas y reglas mnemotécnicas.
- *Recomendaciones para los exámenes:* a) hay que procurar un clima tranquilo y libre de distracciones; b) las pruebas diseñadas deben ser cortas, con pocos ejercicios en cada página y, a ser posible, combinando diferentes formatos de preguntas; c) los enunciados deben ser directos y sencillos; d) deben resaltarse las palabras clave bien con negrita o subrayado; e) en el caso de ejercicios con varias preguntas o apartados, en lugar de presentar un texto condensado, es preferible dividirlo y mostrar cada ítem de manera separada; f) se debería dar más tiempo para su realización; g) se debe animar al alumno a revisar las respuestas y verificar que ha realizado todos los ejercicios o actividades –si se trata de niños, el profesor debería supervisar que efectivamente ha contestado a todas las preguntas–.
- *Indicaciones sobre niños TDAH/TDA:* Los niños van a contar con menos estrategias, por lo que requieren más apoyos. Deben usar agendas individuales para anotar los posibles deberes, exámenes, etc. y en el aula debe haber calendarios y horarios, para que puedan preparar con antelación los materiales de la clase siguiente. En el caso de la agenda personal, el docente debería revisar que ha apuntado correctamente todas las cuestiones. Al principio esto se puede realizar con mayor frecuencia para, poco a poco, ir reduciendo esa supervisión y otorgarle mayor autonomía al alumno.

Los niños que presentan hiperactividad e impulsividad suelen mostrar conductas que no pueden controlar, algunas de ellas disruptivas. Por ejemplo, es frecuente que realicen réplicas ante cualquier comentario. No conviene centrarse en esos

en función del nivel: «salta», «ve al armario y trae el libro de español», «cuando tu compañero haya escrito en la pizarra, levántate y bórralo». Así, al contar con este componente que invita al movimiento, este método puede ser especialmente idóneo para el alumnado que presente hiperactividad, teniendo presente sus posibles carencias (como puede ser la expresión del idioma).

comportamientos, a menos que sean muy graves; hay que enfocarse en reforzar las conductas positivas. También es habitual que estos escolares se muevan mucho en la silla, cambien continuamente de postura o estén trabajando de pie en su mesa. Necesitan ese movimiento, por lo que no se deberían imponer restricciones en este aspecto.

A lo largo de todo este capítulo se han intentado ofrecer datos que permitan comprender las condiciones tratadas y pautas para que el profesorado de L2 pueda guiar su práctica docente. Por supuesto, toda esta información debe complementarse con esos modelos inclusivos abordados en el capítulo 3. Nuestra meta final debe ser propiciar un entorno educativo en el que todos los estudiantes puedan participar y progresar en su aprendizaje, promoviendo así una inclusión real en el aula.

5. CONCLUSIONES

No se puede negar que la diversidad es inherente a los seres humanos y, por tanto, está presente dentro de cualquier aula. Además, esa heterogeneidad influye en la forma en la que construimos nuestro aprendizaje, de manera que no hay dos aprendices iguales. Por ello, procurar una educación inclusiva, que no excluya a ningún estudiante, debería ser la meta de cualquier docente y de cualquier institución educativa. Como se ha visto, la propia UNESCO recoge esa inclusión en ese ODS 4, buscando hacerla efectiva en todos los niveles y ámbitos.

En lo que respecta a nuestro país, la normativa vigente –LOMLOE– también aboga por esa inclusividad. Además, los centros cuentan con programas de atención a la diversidad y la propia administración educativa elabora guías e imparte cursos para orientar a los profesores. Con todo ello se pretende favorecer la personalización de los aprendizajes y proporcionar una respuesta educativa ajustada a determinados perfiles, favoreciendo la inclusión. Sin embargo, esas guías y programas no suelen contemplar pautas sobre las posibles dificultades en el aprendizaje de una L2 y que pueden ser distintas a las barreras que pueden surgir en otras áreas. Por esa razón, y teniendo en cuenta la ya mencionada falta de formación, se espera que este TFM pueda aportar algo de luz en esta evidente laguna y proporcionar información útil al profesorado de ELE/L2 a fin de mejorar su labor docente.

Antes de dar por finalizado este trabajo, se desea subrayar la importancia de que los futuros grados y másteres vinculados a la enseñanza de L2 contemplen esa instrucción específica. Es fundamental que los docentes cuenten con conocimiento sobre el idioma y cultura, pero no se puede olvidar el componente pedagógico, que incluye la educación inclusiva y la atención adecuada a determinadas condiciones del alumnado.

Del mismo modo, toda entidad educativa debe comprometerse al fomento de esa inclusividad. Por eso, cualquier organismo que se dedique a la enseñanza de una L2, como el Instituto Cervantes, debería contar públicamente con un programa de atención a la diversidad, con instrucciones para orientar a su profesorado o incluso proporcionar talleres de formación para sensibilizar a sus docentes y comprometerlos con la inclusión. Además, la mera existencia de este tipo de documentos e información permite que los potenciales aprendices se sientan bienvenidos en la institución. Cabe preguntarse si esta carencia en algunos centros ha originado que los estudiantes consideren que el aprendizaje de una L2 queda fuera de su alcance. Y eso es lo primero que debemos evitar para conseguir una educación plenamente inclusiva.

Para concluir, conviene señalar que es posible que algunos docentes consideren que esta educación para todos resulta utópica. De hecho, la propia Elizondo Carmona (2020: 8-9) se refiere a ella con estas palabras:

Hace ya años que lucho y sueño con una educación para todas las personas y con todas ellas; una educación que no segregue, que no deje a nadie en los márgenes [...]. Una educación que rompa con el mito del estudiante promedio y del currículo rígido, una educación utópica que nos invite a caminar, a pasar a la acción, a conseguir lo inédito viable.

Innegablemente, se trata de una visión idealista, pero eso no quiere decir que no seamos capaces de conseguirla o, al menos, acercarnos a ella todo lo posible. Lo que no podemos permitir es que haya aprendices que se queden al margen o que duden de sus capacidades, con la carga emocional que eso conlleva, simplemente porque el propio currículo es discapacitante. Y es ahí donde cobra relevancia el papel del profesorado como mediador entre los estudiantes y el aprendizaje.

La comunicación, incluida la de una segunda lengua, no debería estar reservada solo para aquellos que se ajustan perfectamente a la media, porque es lo que nos permite conectar con otras personas y culturas, enriqueciendo nuestra visión del mundo y eso debería ser un derecho, no un privilegio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBA PASTOR, C. (2016). «Educación inclusiva y enseñanza para todos: El Diseño Universal para el Aprendizaje». En C. ALBA PASTOR (Coord.), *El Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas* (11-18). Madrid: Ediciones Morata.
- (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*, 6(9), 55-68.
- ALBA PASTOR, C., SÁNCHEZ SERRANO, J. M. y ZUBILLAGA DEL RÍO, A. (2011). *Diseño Universal para el aprendizaje (DUA): Pautas para su introducción en el currículo*. Universidad Andrés Bello. https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf (06/02/2023)
- ALVARADO CANTERO, L. (2016). «Necesidades educativas específicas y discapacidad. Pedagogía de la inclusión en las aulas de ELE». En M. A. Lamolda González (Comp.) y O. Cruz Moya (Coord.), *La formación y competencias del profesorado de ELE. XXVI Congreso Internacional ASELE* (65-74). Madrid: ASELE.
- AMADOR CAMPOS, J. A., FORNS I SANTACANA, M. y GONZÁLEZ I CALDERON, M. (2010). *Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)*. Madrid: Síntesis.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*. Washington: American Psychiatric Publishing.
- ARATHOON, A. I. (2016). «Fundamentos neurocientíficos del Diseño Universal para el Aprendizaje: Cerebro, aprendizaje y enseñanza». En C. ALBA PASTOR (Coord.), *El Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas* (19-23). Madrid: Ediciones Morata.
- ARCHER, J. J. (1969). The total physical response approach to second language learning. *Modern Language Journal*, 53(1), 3-17.
- (1981). The total physical response: theory and practice. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 379, 324-33.
- ARLANZÓN COLINDRES, B. (2013). La dislexia en la clase de ELE: la evaluación. *Actas del II Encuentro Internacional de profesores de ELE del Instituto Cervantes de Bruselas*. Bruselas: Instituto Cervantes, pp. 20-34.
- ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS. (1948). *Resolución 217 A (III), Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <https://daccess-ods.un.org/tmp/4841344.95258331.html> (12/02/2023)
- ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS. (1971). *Declaración de los Derechos del Retrasado Mental*. https://www.oas.org/dil/esp/declaracion_ag-26-2856_1971.pdf (12/02/2023)
- BARON-COHEN, S. (2013). Despite fears, DSM-5 is a step forward. *Spectrum News*. <https://www.spectrumnews.org/opinion/despite-fears-dsm-5-is-a-step-forward/> (30/5/2023)
- BLANCO GARCÍA, M., SÁNCHEZ ANTOLÍN, P. y ZUBILLAGA DEL RÍO, A. (2016). «El modelo del Diseño Universal para el Aprendizaje: Principios, pautas y propuestas para la

- práctica». En C. ALBA PASTOR (Coord.), *El Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas* (25-58). Madrid: Ediciones Morata.
- BLOOM, B. S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Michigan: Longman.
- BRITISH DYSLEXIA ASSOCIATION. (2023). *Dyslexia Style guide*. [archivo PDF] <https://cdn.bdadyslexia.org.uk/uploads/documents/Advice/style-guide/BDA-Style-Guide-2023.pdf?v=1680514568> (27/05/2023)
- CARILLO GALLEGO, M. (2012). La dislexia: bases teóricas para una práctica eficiente. *Ciencias Psicológicas*, 6(2), 185-194.
- CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines, version 2.2* [organizador gráfico]. <http://udlguidelines.cast.org> (05/02/2023)
- CASTILLO, O. y ORTÍ, A. (2021). Docencia compartida: una metodología para la inclusión. *RINED: Revista de Recursos para la Inclusión Educativa*, 1(1), 55-66.
- CEP TENERIFE SUR (2015). *Taxonomía de Bloom cuadrante con preguntas* [organizador gráfico]. <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/cprofestenerifesur/wp-content/uploads/sites/105/2015/12/TAXONOMIA-DE-BLOOM-CUADRANTE-CON-PREGUNTAS.pdf> (15/04/2023)
- COLL SALVADOR, C. y ONRUBIA GOÑI, J. (2002). Evaluar en una escuela para todos. *Cuadernos de pedagogía*, 318, 50-54.
- COLLICOTT, J. (1991). «Implementing Multi-level Instruction: Strategies for classroom teachers». En G. L. PORTER y D. RICHLER (Eds.), *Changing canadian schools: Perspectives on disability and inclusión* (192-218). Ontario: The Roeher Institute.
- CUETOS VEGA, F. (2017). Cómo facilitar el aprendizaje de la lectura. *Padres y Maestros*, (370), 61-67.
- DALMAU MONTALÀ, M., GUASCH MURILLO, D., SALA BARS, I., LLINARES FITÉ, M., DOTRAS RUSCALLEDA, P., ÁLVAREZ SUAU, M. H. y GINÉ GINÉ, C. (2015). *Diseño universal para la instrucción: indicadores para su implementación en el ámbito universitario*. Universidad Ramón Llull y Fundación Jesús Serra. <http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO26916/disenouniversaluniversidad.pdf> (14/06/2023)
- DARWAZEH, A. N. y BRANCH, R. M. (2015). A revision to the revised Bloom's taxonomy. *2015 Annual Proceedings—Indianapolis*, 2, 220-225.
- DEFIOR CITOLER, S. y SERRANO CHICA, F. D. (2011a). La conciencia fonémica, aliada de la adquisición del lenguaje escrito. *Revista de logopedia, foniatría y audiología*, 31(1), 2-13.
- (2011b). Procesos fonológicos explícitos e implícitos, lectura y dislexia. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), 79-94.
- ELIZONDO CARMONA, C. (2017). Educación inclusiva. Un paradigma transformador. *Pedagogías de la Inclusión Fórum Aragón*, 22, 28-31.

- (2020). *Hacia la inclusión educativa en la Universidad: diseño universal para el aprendizaje y la educación de calidad*. Barcelona: Octaedro.
- FERNÁNDEZ PORTERO, I. (2018). Diseño Universal para el Aprendizaje de idiomas en personas con diversidad funcional. *Revista de educación inclusiva*, 11(1), 251-266.
- FONSECA MORA, M. C. y FERNÁNDEZ CORBACHO, A. (2017). Procesamiento fonológico y aprendizaje de la lectura en lengua extranjera. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 30(1), 166-187.
- FRAZIER, T. W., GEORGIADES, S., BISHOP, S. L. y HARDAN, A. Y. (2014). Behavioral and cognitive characteristics of females and males with autism in the Simons Simplex Collection. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 53(3), 329-340.
- GARCÍA, R., TRAVER, J. A. y CANDELA, I. (2012). *Aprendizaje cooperativo: Fundamentos, características y técnicas*. Madrid: CCS.
- GARCÍA LÓPEZ, C. (2019). *Conceptos de enseñanza multinivel y programación multinivel*. Blog Escuela inclusiva y convivencia. <https://cristinamayl.wordpress.com/2019/09/02/conceptos-de-instruccion-multinivel-y-programacion-multinivel/> (14/05/2023)
- GONZÁLEZ ROMERO, J. (2018). «La dislexia en el aula de educación primaria». En E. LÓPEZ MENESES, D. COBOS SANCHIZ, A. H. MARTÍN PADILLA, L. MOLINA GARCÍA y A. JAÉN MARTÍNEZ (Eds.), *Experiencias pedagógicas e innovación educativa. Aportaciones desde la praxis docente e investigadora* (3482-3489). Barcelona: Octaedro.
- GOSWAMI, U. (2015). Neurociencia y Educación: ¿podemos ir de la investigación básica a su aplicación? Un posible marco de referencia desde la investigación en dislexia. *Psicología educativa*, 21(2), 97-105.
- HULME, C. y SNOWLING, M. J. (2009) *Developmental Disorders of Language Learning and Cognition*. Oxford/Malden: Wiley-Blackwell.
- INTERNATIONAL DYSLEXIA ASSOCIATION (IDA). (2002). *Definition of dyslexia*. <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/> (27/05/2023)
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. y HOLUBEC, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- KALĐONEK-CRNJAKOVIĆ, A. (2018). The cognitive effects of ADHD on learning an additional language. *Govor*, 35(2), 215-227.
- KHAN, R. U., OON, Y. B., HAQ, M. I. U. y HAJARAH, S. (2018). Proposed user interface design criteria for children with dyslexia. *International Journal of Engineering & Technology*, 7(4), 5253-5257.
- LAI, M. C., LOMBARDO, M. V., PASCO, G., RUIGROK, A. N., WHEELWRIGHT, S. J., SADEK, S. A., CHAKRABARTI, B. y BARON-COHEN, S. (2011). A behavioral comparison of male and female adults with high functioning autism spectrum conditions. *PLoS one*, 6(6), 1-10.
- LEY ORGÁNICA 3/2020. Por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 30 de diciembre de 2020. Boletín Oficial del Estado nº 340.

- LÓPEZ MELERO, M. (2008). ¿Es posible construir una escuela sin exclusiones?. *Revista Brasileña de Educación Especial*, 14(1), 3-20.
- MARTOS PÉREZ, J., AYUDA PASCUAL, R., GONZÁLEZ NAVARRO, A., FREIRE PRUDENCIO, S. y LLORENTE COMÍ, M. (2012). *El síndrome de Asperger. Evaluación y tratamiento*. Madrid: Síntesis.
- MC SHANE, S. (2005). *Applying research in reading instruction for adults. First steps for teachers*. National Institute for Literacy. <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/applyingresearch.pdf> (25/06/2023)
- MÉNDEZ SANTOS, M. C. (Coord.), ALBARRAL, A. I., ARTERO, M. M., CARVALHO, N., GALINDO, M. M., JIMÉNEZ RUIZ, J. L., MORA, M. A., NAVARRO, O., PASTOR, S., PÉREZ VILLAR, J., POMARES, I. y REINA, N. (2022). Enseñanza inclusiva de la lingüística general. En S. SATORRE CUERDA (Coord.), *Memorias del programa de redes de investigación en docencia universitaria* (353-375). Universidad de Alicante.
- MURILLO GIL, M. (2003). Una relectura sobre la atención a los alumnos discapacitados a la luz del Informe Warnock, 25 años después. *Puertas a la lectura*, (4), 21-30.
- NATIONAL JOINT COMMITTEE ON LEARNING DISABILITIES (NJCLD). (2016). *What are LD?* <https://njcld.org/ld-topics/> (27/05/2023)
- NIJAKOWSKA, J. (2010). *Dyslexia in the foreign language classroom*. Dublin: Multilingual Matters.
- OLLER, M., NAVAS, C. y CARRERA, J. (2018). Docencia compartida en el aula: retos y posibilidades. *Aula de innovación educativa*, 275, 45-50.
- ONRUBIA GOÑI, J. y MAYORDOMO SAIZ, R. M. (2015). «El aprendizaje cooperativo: elementos conceptuales». En R. M. MAYORDOMO SAIZ y J. ONRUBIA GOÑI (Coords.), *El aprendizaje cooperativo* (19-48). Barcelona: Editorial UOC.
- ONU. (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf> (20/02/2023)
- PALOMO SELDAS, R. (2017). *Autismo: teorías explicativas actuales*. Madrid: Alianza Editorial.
- PASARÍN-LAVÍN, T. (2021). *Atención a la diversidad. Claves para una inclusión real en el aula ordinaria*. Autoedición.
- PERKINS, D. N. y SWARTZ, R. J. (1992). The nine basics of teaching thinking. *If minds matter: A foreword to the future*, 2, 53-69.
- REAL DECRETO 334/1985. De ordenación de la Educación Especial. 16 de marzo de 1985. *Boletín Oficial del Estado* nº 65. <https://www.boe.es/boe/dias/1985/03/16/pdfs/A06917-06920.pdf> (18/02/2023)
- RELLO, L. y BAEZA-YATES, R. (2013). Good fonts for dyslexia. *Proceedings of the 15th International ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility*. Bellevue: ACM, pp. 1-8.

- RIVAS TORRES, R. M. y FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, P. (2007). *Dislexia, disortografía y disgrafía*. Madrid: Pirámide.
- RIVIÈRE GÓMEZ, A. (1997). «Tratamiento y definición del espectro autista I: relaciones sociales y comunicación». En A. RIVIÈRE GÓMEZ y J. MARTOS PÉREZ (Comps.), *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas* (61-105). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- RODRÍGUEZ INFANTE, G. y ARROYO PANADERO, D. (Coords.). (2018). *Guía de adaptaciones en la universidad*. Red SAPDU, CRUE y Fundación ONCE. <https://www.upct.es/gestionserv/inter/espacios usuarios/web servdiscap fic h/doc secciones/422guia-de-adaptaciones digital.pdf> (20/02/2023)
- RODRÍGUEZ MARTÍN, A. y ÁLVAREZ ARREGUI, E. (2014). *Fundamentos didácticos y organizativos para la inclusión educativa*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- ROMERO QUIJADA, A., LARRACELETA GONZÁLEZ, A., GONZÁLEZ VIEITO, A., CUESTA GARCÍA, M. A., MELENDI MARTÍNEZ, R. M., MÓNICO TAMARGO, P., VÁZQUEZ ÁLVAREZ, A., FREGENEDA GRANDES, P., HEVIA GARCÍA, L., IGLESIAS GARCÍA-CONDE, A. I. y LORENZO SECO, R. (2019). Alumnado con TEA: orientaciones para planificar la respuesta educativa. Propuestas inclusivas para intervenir en Infantil, Primaria y Secundaria. Consejería de Educación del Principado de Asturias. <https://www.educastur.es/documents/34868/38877/2020-04-efem-dia-autismo-guia.pdf.pdf/ed27b9d6-268b-9fe1-984f-58b4d96522a4?t=1621800735034> (30/05/2023)
- SÁNCHEZ PALOMINO, A. (2001). Valoración de necesidades educativas especiales. *XVIII Jornadas de Universidades y Educación Especial*, 557-566.
- SÁNCHEZ SERRANO, J. M. (2016). «Diseño del currículum desde el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje». En C. ALBA PASTOR (Coord.), *El Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas* (59-87). Madrid: Ediciones Morata.
- SANZ VICARIO, T. (2013). «Intervención precoz en comunicación y lenguaje». En F. ALCANTUD MARÍN (Coord.), *Trastornos del espectro autista: detección, diagnóstico e intervención temprana* (245-265). Madrid: Pirámide.
- SIGNES I MONFERRER, M. D. y MORENO CARMONA, M. (2021). Estaciones de aprendizaje en un centro de educación especial. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(1), 148-174.
- SILVA, C. (2020). *Método Diverlexia. Intervención psicopedagógica de la dislexia*. Málaga: Amazon (autoedición).
- SWARTZ, R. J., COSTA, A. L., BEYER, B. K., REAGAN, R. y KALLICK, B. (2014). *El aprendizaje basado en el pensamiento: Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. Ediciones SM España.
- TIRADO MARAVER, M. J. (2013). *Dificultades de comprensión en lectores con trastorno del espectro autista* [Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla]. <https://idus.us.es/handle/11441/15473> (03/06/2023)

- TORDERA YLLESCAS, J. C. (2007). Trastorno de espectro autista: delimitación lingüística. *ELUA, Estudio de Lingüística Universidad Alicante*, 21, 1-15.
- TORREGO SEIJO, J. C. y MARTÍNEZ VÍRSEDA, C. (2015). «Aprendizaje cooperativo y mejora de la convivencia en los centros y las aulas». En R. M. MAYORDOMO SAIZ y J. ONRUBIA GOÑI (Coords.), *El aprendizaje cooperativo* (151-190). Barcelona: Editorial UOC.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. París. <https://www.unioviado.es/ONEO/wp-content/uploads/2017/09/Declaraci%C3%B3n-Salamanca.pdf> (20/02/2023)
- (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. París. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224?posInSet=1&queryId=d789a7f1-68e2-43ed-88c9-5318ff86855b> (06/06/2023)
- (2016). *Educación 2030 Declaración de Incheon y Marco de Acción: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. París. <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/245656s.pdf> (04/02/2023)
- UNIVERSIDAD DE BARCELONA. (2022). *Máster en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera. Plan de estudios*. <https://www.ub.edu/portal/web/educacion/masteres-universitarios/-ensenyaments/detall/1060507/7> (05/01/2023)
- UNIVERSIDAD DE BURGOS. (2022). *Máster Universitario Online en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Plan de estudios*. <https://www.ubu.es/master-universitario-online-en-ensenanza-de-espanol-como-lengua-extranjera/informacion-basica/plan-de-estudios> (05/01/2023)
- UNIVERSIDAD DE NEBRIJA. (2022). *Máster en Enseñanza Bilingüe*. <https://www.nebrija.com/lp/2022/postgrado/ensenanza-bilingue/> (05/01/2023)
- UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE LA RIOJA. (2022). *Máster Universitario en Educación Bilingüe. Plan de estudios*. <https://www.unir.net/educacion/master-educacion-bilingue/plan-de-estudios/> (05/01/2023)
- UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE VALENCIA. (2022). *Máster Universitario en Educación Bilingüe*. <https://www.universidadviu.com/es/master-universitario-educacion-bilingue?c=I90502G0111&qclid=CjwKCAiAlp2fBhBPEiwA2Q10D-RPOfJaN6O76eyHTwEKsLaqqtFBzrjdnDZ-HcQ9g3iRr8SvTc0t4BoC45YQAvD BwE&qclsrc=aw.ds&var=no> (05/01/2023)
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA (UNED). (2022). *Máster Universitario en Formación de Profesores de Español como Segunda Lengua. Plan de estudios*. http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,71749821&_dad=portal&_schema=PORTAL&idTitulacion=241201&idContenido=8 (05/01/2023)
- UNIVERSIDAD DE SEVILLA. (2022). *Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y de Otras Lenguas Modernas*. <https://www.us.es/estudiar/que-estudiar/oferta-de-masteres/master->

[universitario-en-ensenanza-del-espanol-como-lengua#edit-group-plani](#)

(05/01/2023)

VELLA, L., RING, H. A., AITKEN, M. R., WATSON, P. C., PRESLAND, A. y CLARE, I. C. (2018). Understanding self-reported difficulties in decision-making by people with autism spectrum disorders. *Autism*, 22(5), 549-559.

VINAIXA, L., NAVARRO-PASTOR, B., SALAS, M., PUJOL, J., GUTIÉRREZ, T. y DEUS, J. (2017). Perfil cognitivo según el subtipo de dislexia del desarrollo. *Psicosomática y psiquiatría*, (2).

WARNOCK, H. M. (1978). *Special educational needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Londres.

<http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>

(06/06/2023)

WILSON, L. O. (2016). *Anderson and Krathwohl–Bloom’s taxonomy revised: Understanding the new version of Bloom’s taxonomy*.

https://quincycollege.edu/wp-content/uploads/Anderson-and-Krathwohl_Revised-Blooms-Taxonomy.pdf (12/04/2023)

ANEXOS

Anexo 1: Taxonomía revisada de Bloom (ampliación)

MAYOR
COMPLEJIDAD



TAREAS

ACTIVIDADES

EJERCICIOS

MENOR
COMPLEJIDAD

Tabla 2. Ampliación de la taxonomía revisada de Bloom.

NIVEL	VERBOS	PREGUNTAS
CREAR	Construir, combinar, compilar, crear, diseñar, experimentar, formular, innovar, reescribir, sustituir, teorizar, planificar, pensar, hipotetizar.	<p><i>¿Qué cambios harías para...? ¿Qué pasaría si...? ¿Cómo adaptarías...?</i></p> <p><i>¿Puedes proponer una alternativa?</i></p> <p><i>¿Cómo pondrías a prueba...?</i></p>
EVALUAR	Juzgar, valorar, medir, comprobar, opinar, argumentar, convencer, defender, demostrar, debatir, criticar.	<p><i>¿Cuál es tu opinión sobre...?</i></p> <p><i>¿Cómo comprobarías/determinarías/justificarías...?</i></p> <p><i>¿Por qué ese personaje...?</i></p>
ANALIZAR	Examinar, razonar, comparar, simplificar, preguntar, encuestar, inferir, agrupar, categorizar, diferenciar, descomponer.	<p><i>¿Qué conclusiones extraes de...?</i></p> <p><i>¿Cuál es la relación entre...? ¿Cuál es la función de...?</i></p> <p><i>¿Qué evidencias encuentras de...?</i></p>
APLICAR	Desempeñar, ejecutar, implementar, usar, emplear, realizar, calcular, entrevistar, dramatizar, resolver, resumir, enseñar, conectar.	<p><i>¿Qué ejemplos sobre... puedes encontrar?</i></p> <p><i>¿Qué preguntas harías en una entrevista?</i></p> <p><i>¿Cómo usarías/aplicarías/organizarías...?</i></p> <p><i>¿Qué aspectos seleccionarías...?</i></p>
COMPRENDER	Clasificar, comparar, ejemplificar, explicar, inferir, interpretar, parafrasear, resumir, generalizar, relacionar, esquematizar.	<p><i>¿Puedes explicar/clasificar/resumir...?</i></p> <p><i>¿Qué afirmaciones apoyan...?</i></p> <p><i>¿Podrías explicarlo con tus palabras?</i></p>
RECORDAR	Describir, encontrar, identificar, nombrar, listar, localizar, recitar, reconocer, recuperar, relacionar.	<p><i>¿Puedes enumerar/recordar/describir...?</i></p> <p><i>¿Cómo ocurrió...? ¿Cómo es...?</i></p> <p><i>¿Quién fue...? ¿Cuál es...?</i></p>

Fuente: García López, 2019 y CEP Tenerife Sur, 2015.

Anexo 2: Principios, pautas y puntos de verificación DUA

Tabla 3. Principios, pautas y puntos de verificación DUA

Proporcionar múltiples formas de IMPLICACIÓN (motivación y compromiso) Redes afectivas El «por qué» del aprendizaje	Proporcionar múltiples formas de REPRESENTACIÓN Redes de reconocimiento El «qué» del aprendizaje	Proporcionar múltiples formas de ACCIÓN y EXPRESIÓN Redes estratégicas El «cómo» del aprendizaje
<p><i>Proporcionar opciones para captar el interés:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Optimizar las elecciones individuales y la autonomía. • Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad. • Minimizar las amenazas y las distracciones. 	<p><i>Proporcionar opciones para la percepción:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ofrecer formas para personalizar la visualización de la información. • Ofrecer alternativas para la información auditiva. • Ofrecer alternativas para la información visual. 	<p><i>Proporcionar opciones para la acción física:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Variar los métodos de respuesta, navegación e interacción. • Facilitar el acceso a herramientas y tecnologías de asistencia.
<p><i>Proporcionar mantener el esfuerzo y la persistencia:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Resaltar la relevancia de metas y objetivos. • Variar las demandas y los recursos para optimizar los desafíos. • Promover la colaboración y la comunicación. • Aumentar la retroalimentación orientada a la mejora. 	<p><i>Proporcionar opciones para el lenguaje y los símbolos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Aclarar vocabulario, símbolos, sintaxis y estructura. • Apoyar la decodificación de textos, notaciones matemáticas y símbolos. • Promover la comprensión entre lenguas. • Ilustrar a través de múltiples medios. 	<p><i>Proporcionar opciones para la expresión y la comunicación:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Usar múltiples medios para la comunicación. • Usar múltiples herramientas para la construcción y composición. • Ofrecer niveles de apoyos graduados para la práctica y el desempeño.
<p><i>Proporcionar mantener la autorregulación:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover expectativas y creencias que optimicen la motivación. • Promover habilidades y estrategias para afrontar desafíos. • Desarrollar la autoevaluación y la reflexión. 	<p><i>Proporcionar opciones para la comprensión:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Activar o proporcionar conocimientos previos. • Destacar patrones, características, ideas principales y las relaciones entre ellas. • Guiar el procesamiento, visualización y manipulación de la información. • Maximizar la transferencia y la generalización. 	<p><i>Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Guiar el establecimiento de metas adecuadas. • Apoyar la planificación y el desarrollo de estrategias. • Facilitar la gestión de información y recursos. • Mejorar la capacidad de monitorizar el progreso.

Fuente: Alba Pastor, 2019: 59 y CAST, 2018.

Anexo 3: El sonido/fonema del día (plantillas)

Se ofrece una plantilla de estética más infantil y otra para aprendices de mayor edad.

EL SONIDO DEL DÍA

¿Cómo se escribe?

Escribe una palabra que empiece por ese sonido:

Di la palabra sonido a sonido

Letras Vocales Consonantes

Separa la palabra en sílabas:

Empieza igual que: Rima con:

Escribe una oración con la palabra:

Anexo 4: Actividades para estimular las habilidades fonológicas (dislexia)

A causa de las limitaciones en cuanto a la extensión, en el cuerpo del TFM se han descrito brevemente algunas actividades para promover las habilidades fonológicas. A continuación, se expone una ampliación donde se recogen más tareas que se pueden llevar al aula. Se ofrecerán algunos ejemplos concretos para el español que se pueden adaptar a otros idiomas.

Se vuelve a incidir en que algunos adultos podrían encontrar estas actividades infantiles o simples, pero son vitales sobre todo en los primeros niveles del idioma. Puede que sea preciso explicarle al estudiante la importancia de afianzar las habilidades fonológicas para conseguir un buen progreso en el aprendizaje. No obstante, teniendo en mente esta posible situación, se han intentado incluir opciones adaptadas a ese público de mayor edad.

Las imágenes empleadas en las ejemplificaciones proceden de ARASAAC y Flaticon. Para aprendientes adultos se pueden emplear fotografías reales que minimicen ese aspecto más infantil que puede producir el empleo de dibujos.

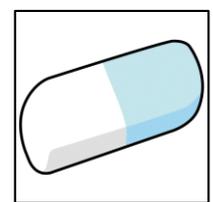
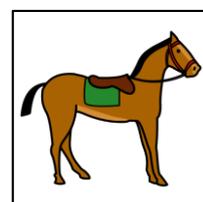
1. Conciencia fonológica

A. Conciencia léxica:

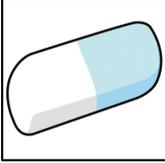
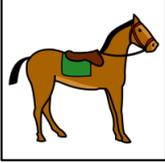
- Ofrecer una oración y que los estudiantes cuenten las palabras. Como se ha indicado en el trabajo, con niños se puede realizar con aros para que sea más dinámico.
- Decir una oración y que deban completarla con un número de palabras.
- Decir una oración y que la repitan eliminando o añadiendo una palabra –se trabajaría también la memoria operativa–.
- Pedir que creen una oración con un número de palabras determinado.

B. Conciencia silábica:

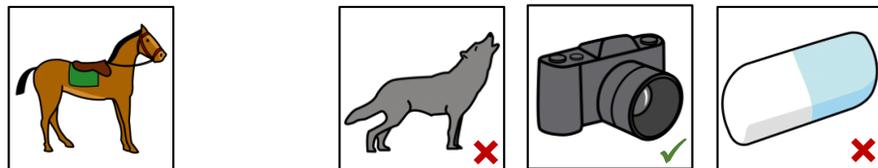
- Se dicen unas palabras o se muestran en imagen y el aprendiz indica cuántas sílabas tiene la palabra. Con niños se puede realizar con aros o con gomets.



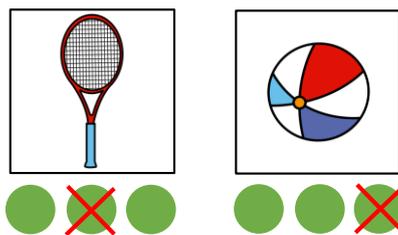
- Ofrecer imágenes o verbalizar palabras y que las clasifiquen según el número de sílabas. Para niños se puede hacer con material manipulativo (con tarjetas plastificadas y sobres en los que introducir las tarjetas según el número de sílabas).

1 sílaba (monosílabas)	2 sílabas (bisílabas)	3 sílabas (trisílabas)
		

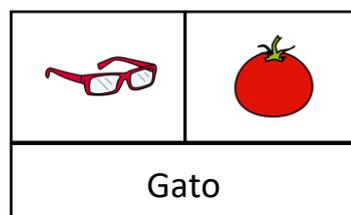
- Ofrecer una imagen (o palabra) y que se deba encontrar en otro grupo la palabra que contenga la misma sílaba inicial o final.



- Formar nuevas palabras eliminando sílabas de otras.



- Formar nuevas palabras combinando sílabas de otras. En el ejemplo, se debe formar una nueva palabra a partir de primera sílaba de cada par de palabras.

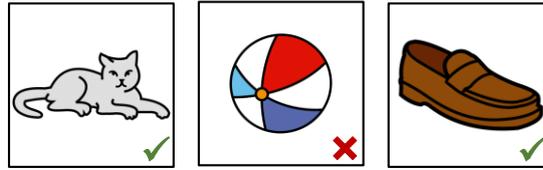


- Palabras encadenadas, un juego adecuado para niños y adultos.

C. Conciencia intrasilábica:

- Poesías.

- Encontrar las palabras que riman (ofreciendo imágenes o verbalizando las palabras).

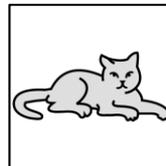


- Encontrar las palabras que tengan el mismo arranque.
- Dar una oración y completarla con una palabra que rime con otro de los términos de la oración. Según la edad y el nivel de competencia, se pueden elaborar oraciones más o menos complejas:

Volví a casa de **madrugada** y mi hermano me dio una _____.

D. Conciencia fonémica:

- Ofrecer una imagen (o verbalizar la palabra) y que tengan que indicar cuántos sonidos tiene.



- Dar una imagen y que se deba identificar en otro grupo aquella que tenga el mismo sonido inicial o final.
- Pares mínimos. Así, se ofrecen escritos pares de palabras que se diferencien en un fonema y se verbalice una de cada par, de manera que el estudiante deba elegir cuál es la que se ha expresado. También se puede realizar en forma de bingo para darle un matiz más lúdico.
- Nijakowska (2010: 173) incluye el famoso juego *Hundir la flota*, donde los barcos sean palabras. Así, cuando el oponente indica una casilla en la que hay una letra de la palabra, el jugador debe decir el fonema. El oponente a partir de ese sonido deberá intentar inferir la palabra y la cantidad de letras que contiene.

- Un juego interesante y dinámico para niños puede ser *ABC Monster* de Miniland. El juego se compone de un frente que representa a un monstruo con la boca abierta, fichas redondas de letras (de diferentes idiomas alfabéticos) y tarjetas con imágenes. Entonces, se escoge una imagen y el jugador debe lanzar a la boca del monstruo las fichas de las letras que forman esa palabra y debe hacerlo en el orden correcto.

Se puede diseñar una versión de este juego bien con una lámina plastificada o con cartón que represente a un monstruo o animal con la boca abierta y pequeñas fichas de letras que haya que «darle de comer» al monstruo, sin necesidad de lanzarlas. Además, en el caso de niños pequeños, se podría pedir que cogieran esas fichas empleando pinzas para entrenar la motricidad fina.

Para adolescentes se podría trasladar esta mecánica del *ABC Monster* al conocido juego de la rana, solo habría que colocar letras en las fichas. Asimismo, se podría realizar con un mini juego de baloncesto, donde cada pelota se correspondiera con una letra. E incluso, se podría diseñar una diana adherente que contase con letras en lugar de números.

2. *Habilidades de acceso rápido a las representaciones fonológicas almacenadas en la memoria a largo plazo*

A. Denominación rápida

- Tableros con imágenes donde el estudiante deba denominar todos los elementos lo más rápido posible. Se pueden realizar con colores, letras, números o campos semánticos.



B. Fluidez verbal

- Indicar un fonema o campo semántico y que el aprendiz verbalice todas las palabras que es capaz de evocar.
- Juego *Scattergories* o *Alto el lápiz*.
- Juego *Pasapalabra*, donde se da el fonema y la definición del término y el alumno debe evocar la palabra correcta.

Habilidades de memoria fonológica o verbal a corto plazo

A. Amplitud de la memoria verbal a corto plazo

- Listas de palabras, pseudopalabras, sílabas o números que se vayan ampliando y que el estudiante deba memorizar y repetir.

B. Memoria operativa verbal

- Ofrecer una lista de palabras o números y que la repitan de forma inversa.
- Expresar una secuencia de palabras para realizar una frase con ellas.
- Verbalizar una serie de palabras y pedir que se identifique la que no empieza –o termina– por la misma sílaba o fonema o aquella que no pertenece a la categoría semántica.

Anexo 5: Guías de lectura (plantillas)

Estas guías de lectura permiten tapar parte del texto, dejando hueco solo para la lectura de una línea, de manera que el estudiante debe enfocarse solo en lo escrito en ella. La guía se coloca encima del texto, en la primera línea, y se va moviendo mientras se avanza en la lectura.

Se presentan dos plantillas de elaboración propia con diferentes tamaños. Se pueden recortar y plastificar o pueden emplearse como plantilla para elaborar guías similares en otros materiales como cartón o goma eva.

