ELE inclusivo: estrategias para la atención pedagógica de la dislexia en «a, de, u, ele, te, o, ese»

Amparo Díaz-Almeida
(ampa.dial@gmail.com)
Instituto Cervantes de Mánchester

1. INTRODUCCIÓN

El presente texto forma parte de la memoria del taller «ELE inclusivo: estrategias para la atención pedagógica de la dislexia en «a, de, u, ele, te, o, ese»» (adultos) desarrollado en las IX Jornadas Didácticas de ELE celebradas el 1 de julio de 2016 en el Instituto Cervantes de Mánchester. Su presentación tuvo por objeto estimular la reflexión de los participantes en torno a las necesidades de adaptación de las programaciones didácticas de la enseñanza de ELE ante la coexistencia de alumnado adulto afectado y no afectado por dislexia en el mismo contexto de aprendizaje, así como los beneficios que estas medidas pueden tener en el proceso de enseñanza y aprendizaje del conjunto del grupo-aula.

Las adaptaciones curriculares en la enseñanza de ELE a adultos se perciben aún como un mundo por conquistar y la escasez de oportunidades para la formación específica del profesorado es una realidad a la que hacer frente cuando los docentes debemos asumir la presencia de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo en nuestras aulas.

2. OBJETIVOS

Plantear a los asistentes a estas jornadas didácticas la reflexión sobre la presencia de la dislexia en las aulas de ELE ha perseguido, desde un punto de vista metodológico y del ejercicio de la docencia, tres objetivos:

– Aportar estrategias en torno a cómo presentar contenidos, al desarrollo de la competencia «aprender a aprender» y a la gestión de emociones en la realidad de un aula que, además de su heterogeneidad, cuenta con una dificultad específica de aprendizaje.
– Favorecer la reflexión de la práctica docente en torno a la inclusión educativa.

– Apostar por el desarrollo de la competencia docente «Desarrollarse profesionalmente como profesor», incluida en el *Modelo de competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras del Instituto Cervantes* (2012).

3. PRESENTACIÓN DEL TALLER

Durante el inicio del taller se fijó la atención en un elemento presente en nuestras aulas: la diferencia en las formas de aprender de nuestros estudiantes, y recordamos que, dentro del inmenso abanico de la diferencia, en nuestros grupos podemos hallar aprendientes con dificultades de acceso a los contenidos. De este modo comenzamos a sumergirnos en el mundo de *ELE inclusivo* y valoramos esta realidad como una necesidad del profesorado que requiere la puesta en marcha de medidas que garanticen la adaptación de las programaciones didácticas a la diversidad del alumnado.

A partir de esta idea se propuso un itinerario cuyo recorrido pueda servir de orientación al profesorado la hora de iniciar un ajuste de la programación pedagógica inicial, con objeto de hacer frente a la coexistencia de alumnado adulto afectado y no afectado por dislexia en el mismo grupo-aula. El esquema visual propuesto en el taller ha traveseado con la metáfora de «la conquista de un universo desconocido» (*ELE inclusivo*) con intención de, por un lado, mantener la atención de los asistentes acerca del papel del profesor de ELE en un terreno mayoritariamente desconocido y, por otro, incitar a la reflexión de la práctica docente en torno a la inclusión educativa.

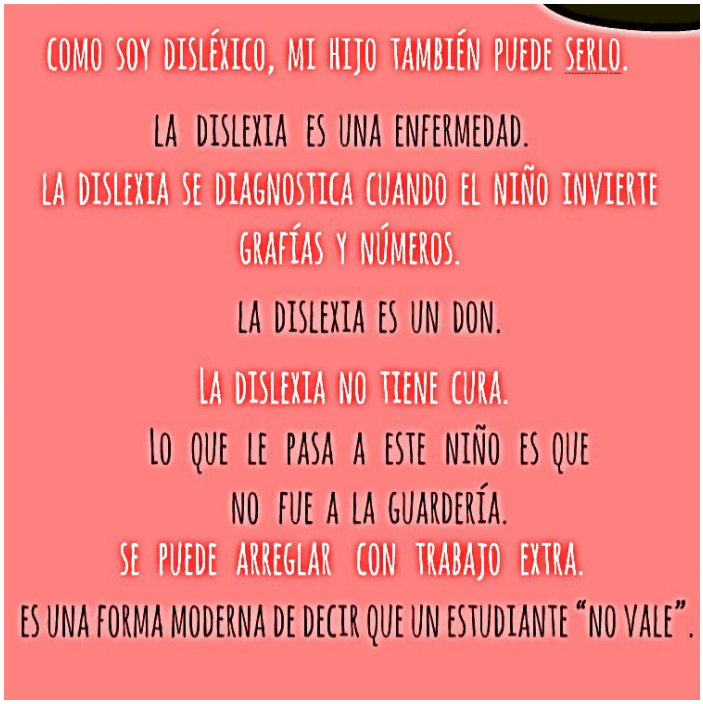
Así pues, en el itinerario se han propuesto cinco paradas, consecutivas y complementarias, anunciadas en consonancia con el objetivo que se pretende alcanzar:

1. Acercarnos al conocimiento de la dislexia.
2. Identificar dificultades de aprendizaje y potencialidades del estudiante afectado por dislexia.
3. Incorporar adaptaciones a los elementos de la programación didáctica.
4. Gestionar la dinámica del grupo ante la existencia de una dificultad de aprendizaje.
5. Reflexiones finales: motivar al profesorado a conocer y poner en práctica nuevas formas de actuación docente.

4. DESARROLLO DEL TALLER

4.1. Acercarnos al conocimiento de la dislexia: ¿mito o dato?

Con objeto de esclarecer qué es y cómo afecta la dislexia al aprendizaje de ELE y acercarnos a su conocimiento, se ha propuesto la reflexión en pequeños grupos acerca de afirmaciones que constituyen el mantenimiento de mitos sobre la dislexia y que son frecuentemente compartidas.



Esta actividad ha servido, además de para romper el hielo, para favorecer que los miembros del grupo compartan conocimientos previos en relación con el tema, hecho que ha normalizado la importancia de aclarar algunas ideas preconcebidas sobre la dislexia y ha servido para desmitificar creencias tan inciertas como compartidas acerca de esta dificultad de aprendizaje. Del mismo modo se ha propiciado la disposición al cambio de opiniones y a la superación de falsas creencias.

4.2. Análisis de necesidades: identificar dificultades de aprendizaje y potencialidades del estudiante afectado por dislexia

Dentro del plan de acogida al estudiante, identificamos tanto acciones que permiten conocer las motivaciones y los centros de interés de los estudiantes como los resultados de evaluaciones y pruebas de nivel y, por otro lado, si prestamos

atención suficiente a las dificultades que se pueden interponer entre el desarrollo de actividades académicas y la adquisición de la segunda lengua, podremos valorar una atención global al aprendizaje del estudiante. Se trata de conocer tanto lo que el alumnado conoce y lo que aspira a conocer como los elementos que pueden influir en el proceso, así lo expone el Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes (en adelante CVC) cuando, al definir el análisis de necesidades, presenta la coexistencia de necesidades objetivas y subjetivas:

> […] Según Richterich, las necesidades objetivas nacen de las condiciones sociales, culturales y educativas de los alumnos, de su nivel de competencia en la lengua que van a estudiar y del uso que vayan a tener que hacer de esa lengua o los objetivos para los que la aprenden; el análisis de estas necesidades está orientado al producto del aprendizaje […]. Las necesidades subjetivas, por su parte, se relacionan con los factores de aprendizaje, especialmente los factores personales (afectivos y cognitivos) del grupo de alumnos y de cada uno de sus miembros; están orientadas al proceso de aprendizaje y, en consecuencia, el análisis lo llevan a cabo los agentes implicados en el aprendizaje (profesores y alumnos fundamentalmente) durante el desarrollo del curso. En ese sentido, el análisis de necesidades subjetivas no solamente está estrechamente vinculado a los currículos centrados en el alumno, sino también al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje y al trabajo con las estrategias cognitivas y las metacognitivas (Definición de *análisis de necesidades,* parra 3).

4.3. Dificultades de aprendizaje

El término «dislexia», de procedencia etimológica griega, se refiere a cualquier trastorno en la adquisición de la lectura. La Comunidad Científica Internacional lo considera como un trastorno neurobiológico de origen genético y, contextualizado dentro de las Dificultades Específicas del Aprendizaje[1], es responsable de la primera causa de fracaso escolar.

La dislexia se manifiesta con rasgos característicos generales en la escritura como errores de acentuación, unión y segmentación de palabras, interposición de mayúsculas y minúsculas, omisión y unión de palabras y letras, errores ortográficos, etc. En la redacción existe tendencia a la enumeración de ideas y ausencia de planificación y de conectores del discurso. La caligrafía suele ser desigual.

Cuando se lee también suele haber omisiones, sustitución de letras y cambios en su orden; puede haber inversiones o duplicidad silábica; la lectura se caracteriza por la lentitud y son frecuentes las vacilaciones, los saltos de línea o las omisiones de palabras, entre otros. En lo que respecta a la comprensión lectora se puede desarrollar un ritmo adecuado, pero no comprender el contenido de

[1] Clasificada en el DSM IV, o *Manual diagnóstico y estadístico de trastornos mentales*, como trastorno del aprendizaje y, dentro de estos, como trastorno de la lectura.

los textos. Además, los aspectos afectivos y emocionales deben recibir atención, como elementos inherentes al aprendizaje que son. Como indica el Diccionario de términos clave de ELE del CVC al hablar de estrategias socioafectivas:

> «[...] el aprendizaje se desarrolla no solo a partir de procesos cognitivos, sino que entre estos y las emociones y actitudes del aprendiente se establecen vínculos, [...] se incrementa el contacto del aprendiente con la lengua y se potencian sus efectos positivos en el aprendizaje» (Definición de *estrategias socioafectivas,* parra 2).

Hace ya más de un siglo que la ley de Yerkes-Dobson (1908) demostró la relación cuantitativa entre emoción y aprendizaje al poner de manifiesto que la activación emocional elevaba el aprendizaje hasta un punto óptimo y también explicó que los procesos de atención, memorización y procesamiento de la información están firmemente ligados a estados emocionales. En esta línea, el *enfoque basado en la acción* del que nos habla el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (en adelante MCER) recuerda que es necesario «tener en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social» (pág. 9).

Por todo ello, en el caso de grupos en los que convivan personas afectadas y no afectadas por dislexia deberemos, de acuerdo con el *análisis de necesidades*, valorar las necesidades subjetivas y prestar atención a las dificultades de aprendizaje, incluidos los elementos afectivos, dado que pueden limitar el aprendizaje del estudiante afectado por dislexia.

4.3.1. Una evaluación «justa»

Se ha aprovechado el mensaje[2] de la viñeta de Miguel Ángel Santos Guerra[3] para dar paso a *El examen de caligrafía*, una dinámica de sensibilización ideada con una doble intención: por un lado, se ha pretendido que los asistentes al taller experimenten las emociones suscitadas ante la imposibilidad de resolver una tarea con éxito y, por otro, se ha tratado de estimular la reflexión acerca de la pertinencia de evaluar a todas las personas por igual.

---

[2] Mensaje inspirado probablemente en la cita: «Todo el mundo es un genio. Pero si juzgas a un pez por su habilidad para trepar árboles, vivirá toda su vida pensando que es un inútil». Aunque se atribuye a Einstein, no ha podido probarse su origen.

[3] Doctor en Ciencias de la Educación y catedrático emérito de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Málaga. Es también Diplomado en Psicología y en Cinematografía.



Se ha planteado a los asistentes el desempeño de una tarea compleja (casi irrealizable) que ha consistido en la participación en un examen de caligrafía en el que se les iba a valorar la alineación, la inclinación, el espacio entre palabras, el tamaño de la letra y el aspecto general de la presentación. Para ello debían copiar un texto escrito en portugués.

Teniendo en cuenta que se ha pretendido que experimenten la dificultad de enfrentarse a algo que es injusto, se les ha propuesto que escriban con la mano que normalmente no utilizan y que utilicen la hoja apaisada. Se solicitaron, además, algunos cambios en los signos de puntuación: el punto se sustituyó por una almohadilla; los signos de interrogación, por la arroba; y los paréntesis, por el guion bajo[4].

Justo antes de comenzar la tarea se comunicó a los participantes que iban a contar con dos minutos para desarrollarla (se incluye a continuación el texto que se propuso copiar) y después, se reflexionó en gran grupo sobre lo que sucedió. ¿Qué había pasado?

¿Cómo se habían sentido? ¿En qué habían estado pensado mientras escribían?

> Muito obrigado por sua ajuda nesta tarefa. Esta é uma história inspirada por uma atividade dinâmica desenvolvida pela Universidade de Lancaster para aumentar a consciência de como se sente uma pessoa com dislexia quando ela tem de enfrentar a aprendizagem através da leitura e escrita (mudaram as coisas, mas continua a ser uma ideia original). Como se sente? O que acontece agora na sua cabeça? Em que língua é escrito o texto?

[4] Esta actividad, como se indica en la imagen de la página 5, está inspirada en una actividad desarrollada por Lancaster University en el programa de formación *Dyslexia and Foreign Language Teaching* con objeto de sensibilizar acerca de cómo se siente una persona afectada por dislexia cuando se enfrenta al aprendizaje a través de la lectura.

Los participantes compartieron con el grupo sus emociones e identificaron la frustración y el nerviosismo como las grandes protagonistas. Asimismo, los pensamientos de fracaso e injusticia dibujaron el *locus* de control externo[5] en el desempeño de la actividad. Una persona expuso que se sintió obsesionada con el tiempo asignado y otra persona comentó que no había estado en el contenido que copiaba, sino en cómo podría haber superado la tarea de forma exitosa. Esta aportación sirvió para plantear una reflexión nueva: si, como estudiante, habría ideado estrategias para superar las dificultades que encontró durante el desempeño de la tarea. Completamos esta cuestión con otra pregunta: ¿cómo hubiera sido el resultado si se hubiera permitido escribir con un teclado?

En resumen, tratamos de reflexionar sobre los tipos de tareas a los que exponemos a los estudiantes y concluimos con la idea de que debemos asegurarnos de que proponemos el desarrollo de pruebas y actividades que permiten evaluar individualmente las competencias lingüísticas.

4.4. Potencialidades para el aprendizaje

A continuación se incluyó la lectura de un texto que comparte la Asociación Andaluza de Dislexia en el blog de la provincia de Cádiz[6], una carta escrita por un escolar afectado por dislexia dirigida a sus profesores en la que explica su experiencia como estudiante y reprocha al sistema educativo la ausencia de una respuesta pedagógica adecuada a sus dificultades de aprendizaje. Con la inclusión del texto se pretendió dar voz a las emociones silenciadas por parte de los estudiantes con dislexia y sensibilizar a los asistentes para considerar la necesidad de incluir cambios en las programaciones didácticas, así como en las metodologías convencionales de trabajo.

> Tengo 11 años y tengo dificultades en la escuela: no tengo buena letra, tengo faltas de ortografía, mi lectura es lenta y a veces no comprendo bien lo que leo; «las mates» tampoco se me dan bien; me cuesta resolver problemas y en cálculo tardo mucho, me agobio cuando veo tantas cuentas en el examen. Sin embargo, soy capaz de aprender las fracciones y trabajar con metros, decímetros, litros; es decir, comprendo los conceptos, pero como sigo sin hacer bien las cuentas, al final tengo mala nota.
> Mis maestros saben que tengo «el diagnóstico», pero me siguen penalizando. Yo me pregunto que, si en mi clase hubiera un niño ciego, ¿también le harían leer el mismo libro que a los demás, o le adaptarían el material? ¿Por qué no hacen lo mismo conmigo? Piensan que solo se puede aprender leyendo libros y escribiendo, pero hay personas que tenemos otras capacidades y que podemos aprender usándolas.

---

[5] En relación con la consideración de cómo influyen los factores internos o externos en el logro de objetivos y metas, las personas atribuyen la posibilidad de alcanzar con éxito una tarea debido al *locus* de control interno (todo depende de ellos mismos) o externo (dependencia de factores externos para lograr el desarrollo exitoso de una tarea).

[6] Se leyó una adaptación, pero puede leerse el original en este enlace: http://asandis-cadiz.blogspot.co.uk/2009/05/carta-de-un-nino-con-dislexia.html

Me encanta ver documentales y me gusta mucho dibujar y trabajar con las manos y hacer cosas; me aburro si no hago algo y si estoy sentado delante de un libro. Eso no se valora, solo leer, escribir y memorizar. Necesito que me enseñen como yo puedo aprender, usando mis capacidades y no mis carencias.

Texto adaptado. Puede leerse el original en la página de la Asociación Andaluza de Dislexia, en el blog de la provincia de Cádiz: http://asandis-cadiz.blogspot.co.uk/2009/05/carta-de-un-nino-con-dislexia.html

Como decíamos en el apartado anterior, es importante conocer las dificultades, pero en pos de reconocer la unicidad de la persona, como docentes podemos aprovechar el potencial que ofrece la forma de procesar la información de un cerebro disléxico en el aula. En este sentido, Davis y Braun (1994) aportaron una visión optimista de la dislexia al recordar que el pensamiento en imágenes es entre 400 y 2000 veces más rápido que el verbal y defender la precisión de información que facilita la imagen, en oposición al uso de la palabra.

Curiosidad, imaginación, intuición y creatividad suelen repetirse entre las cualidades de las personas con dislexia, debido a la agilidad que aporta el pensamiento visual y constituyen, además, cualidades tan beneficiosas para la adquisición de una segunda lengua como para en el desarrollo de la dinámica grupal a través de las situaciones de aprendizaje, creación e intercambio lingüístico pues, desde el punto de vista comunicativo, el propio grupo es fuente de *input* comprensible (i + 1) (Krashen, 1985).

5. INCORPORAR ADAPTACIONES A LOS ELEMENTOS DE LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA

Se propusieron a continuación un conjunto de estrategias e ideas que, organizadas en torno a los elementos no prescriptivos del currículo[7] (metodología, actividades, temporalización, organización del espacio, agrupamientos, forma de evaluar, etc.), tratan de dar respuesta a la necesidad de incorporar adaptaciones a las programaciones de aula en aquellos casos en que contemos con la presencia de alumnado afectado con dislexia en grupos de aprendices de ELE.

– Antes de empezar el curso debemos reunirnos con el estudiante y conocer su experiencia con el aprendizaje de español en concreto y el aprendizaje

[7] La Ley Orgánica de Educción, LOE, dedica el Capítulo II a la equidad educativa y en su artículo 71 especifica las causas de necesidad específica de apoyo educativo: necesidades educativas especiales, dificultades específicas de aprendizaje, altas capacidades intelectuales, incorporación tardía al sistema educativo o condiciones personales o de historia escolar. La atención educativa del alumnado con dificultades de aprendizaje, especificadas en el artículo 79 bis y modificadas por el artículo 59 de la LOMCE, precisa una respuesta educativa diferente a la ordinaria, pero dentro de los principios de la inclusión educativa, tienen carácter preventivo y compensador, por lo que nos movemos en el marco de las adaptaciones curriculares no significativas y, por tanto, afecta a los elementos no prescriptivos del currículo.

en general: historia escolar, informe psicopedagógico, nivel de competencia curricular, adaptaciones que han funcionado, cómo aprende, recursos personales específicos.

- Se debe apostar por una metodología multisensorial, como proponen Alvarado *et al.*, 2011: 63):

> Una enseñanza multisensorial es una enseñanza en la cual los canales sensoriales son estimulados de forma simultánea, optimizando y enriqueciendo el proceso de aprendizaje de todos los alumnos (Gómez y Sancho, 2007). Desde el nacimiento de la metodología en 1965, ha habido un consenso generalizado de que la metodología multisensorial es la más eficaz para el aprendizaje en general y para las personas con dislexia en particular, sea cual sea su grado (Broomfield y Combley, 2003; Townend, 2000).

- El espacio del estudiante: el mejor sitio para el estudiante es lejos de ventanas, para evitar distracciones, y cerca de estudiantes competentes. Es necesario que tenga espacio suficiente y que se le garantice un entorno cómodo para evitar fuentes de conflicto con otros estudiantes.
- En cuanto a la organización del aula se recomienda una organización por rincones, ya que para la persona con dislexia es beneficioso contar con un espacio previsible y estructurado (rincón de la comunicación, de la producción escrita, del trabajo en grupo, etc.).
- Incluir rutinas de aula, así como en el desarrollo de las sesiones para reducir incertidumbres.
- Ser flexibles con la organización y gestión del tiempo. Se pueden hacer dos descansos cortos en lugar de uno largo, por ejemplo. Es conveniente procurar más tiempo para el desarrollo de tareas individuales.
- Apostar por la idea de «aprender haciendo». Se pueden incluir salidas del aula para favorecer lo experiencial y la vivencia de situaciones reales de intercambio comunicativo (visitar un museo, ir al cine o al mercado, participar en proyectos con otras escuelas u organizaciones).
- Ir de lo oral a lo escrito y dar protagonismo a lo oral y lo manipulativo, dado que el aprendizaje se logra por representación mental.
- Aportar la información por más de un canal y emplear material manipulativo y alternativo al texto.
- Favorecer la conciencia fonológica.
- Adaptar el lenguaje: instrucciones cortas, mensajes directos, preguntas con alternativas, uso del lenguaje no verbal, etc.
- En lo que respecta a los materiales, es conveniente entregarlos por adelantado y secuenciados, cuidar el aspecto (elegir una fuente sin adornos, espaciado extra entre caracteres, reducir la tensión visual, etc.), elaborar materiales propios (pósteres, diccionarios, esquemas y mapas conceptuales, juegos de *memory*, etc.), así como apostar por herramientas tecnológicas.

- En el desarrollo de actividades y tareas conviene prever actividades diferenciadas para diferentes estudiantes, favorecer el desarrollo de tareas en soporte alternativo al papel, permitir el uso de materiales de apoyo y *chuletas* de recuerdo, así como garantizar la asistencia individualizada en la comprensión de enunciados. Es conveniente comprobar que el estudiante conoce lo que se espera de él antes de comenzar las actividades y permitir también el uso de tarjetas con autoinstrucciones.
- Ayudar a los estudiantes afectados por dislexia con la organización y el estudio de la L2. Por ejemplo, entre una clase y otra es conveniente enviar resúmenes de sesiones que incluyan objetivos, vocabulario nuevo, así como los deberes.
- En cuanto al desarrollo de los deberes, podemos permitir que se hagan entregas previas y hacer revisiones conjuntas antes del fin del plazo definitivo. Es mejor orientar al estudiante para que analice las causas de un error y darle la oportunidad de superarlo.
- Para los momentos de evaluación, es importante dar a conocer objetivos generales y establecer hojas de ruta para su consecución. Se puede permitir el uso de materiales de apoyo, recursos tecnológicos y notas de recuerdo durante el desarrollo de evaluaciones y se recomienda dar prioridad a la oralidad, así como ser flexibles con las faltas de ortografía. En cuanto al modelo de examen, lo ideal es entregar las preguntas paulatinamente y dar más tiempo que al resto de estudiantes.
- El docente debe sistematizar la observación a través de registros durante el curso: tiempo de resolución de tareas, dificultades para exponer sus ideas, preguntas que hace, con quién le gusta trabajar, desarrollar un listado con las debilidades y fortalezas observadas y guardar copia de los trabajos.
- La puesta en marcha de estas adaptaciones va a requerir mantener todo el trabajo en un estado de revisión continua.

6. GESTIONAR LA DINÁMICA DEL GRUPO ANTE LA PRESENCIA DE LA DISLEXIA COMO DIFICULTAD DE APRENDIZAJE

Asumimos el *enfoque* de la Teoría de Sistemas (Bertalanffy, 1968) para considerar el aula como un todo que incluye tanto las interacciones de sus elementos como sus interdependencias. En este sentido retomamos la idea aportada por Sánchez Cuadrado (2010) cuando considera que «como punto de partida es necesario analizar qué constituye el grupo, cómo funciona un grupo y atender a estos factores como componentes principales de la dimensión social del aula de idiomas».

En este taller se defendió el valor del grupo como recurso (para la producción de *input*, el reparto de tareas, la asignación de roles, etc.), dado que permite establecer la cooperación interpersonal como elemento inherente a la construcción de aprendizajes a través de la cooperación y el intercambio de experiencias. Por

todo ello se incluyen a continuación algunas sugerencias que pretenden aportar al aprendizaje del grupo los beneficios de gestionar adecuadamente la dinámica grupal:

- Para utilizar el grupo como recurso conviene que el docente cuente con conocimientos básicos sobre qué es un grupo y los códigos de su dinámica pues, existen relaciones afectivas y componentes sociales y emocionales dentro de él que afectan al aprendizaje de ELE y al contexto de aula.
- Normalizar la diferencia: si retomamos la idea de que las adaptaciones curriculares sirven para garantizar el acceso al currículo a todos los estudiantes y que la inclusión es un principio de la educación y no una medida, lo más sensato va a ser favorecer un clima de aula en el que la diferencia esté normalizada. La dislexia implica otra manera de aprender, por lo que es recomendable hacer partícipe al grupo de la presencia de la dislexia en el contexto de aula y desarrollar actividades de sensibilización enfocadas a compensar la falta de información y la presencia de mitos en torno a la dislexia[8]. La actividad «¿Mito o dato?» que utilizamos como *rompehielos* puede ser una actividad adecuada.
- Dado que en el aula se crean espacios de aprendizaje desde los que es necesario dialogar, empatizar, defender opiniones y experiencias, observar otros modelos de aprendizaje, etc., se recomienda también incluir dinámicas de grupo, especialmente de *conocimiento* y de *cohesión* en los inicios de la vida del grupo, puesto que la interacción de los miembros durante la evolución del grupo permite a sus componentes desarrollar ajustes socio-afectivos[9].
- Ayudar a los grupos en la toma de decisiones: turnos de palabra, orden de acciones, etc.
- Hacer consciente al grupo de que todos se necesitan para aprender.

7. REFLEXIONES FINALES: MOTIVAR AL PROFESORADO A CONOCER Y PONER EN PRÁCTICA NUEVAS FORMAS DE ACTUACIÓN DOCENTE

El MCER (2001) nos habla de un enfoque de la enseñanza, aprendizaje y evaluación actual *orientado a la acción* y considera a los implicados *agentes sociales,* miembros de la micro sociedad que se gesta en la realidad del contexto de aula y expone que «los profesores deberían darse cuenta de que sus acciones, reflejo de

[8] Es conveniente llegar a un acuerdo con la persona afectada por dislexia y respetar la confidencialidad del diagnóstico si así lo desea el estudiante en cuestión.

[9] Arnold, J. (2000) habla sobre la influencia de las emociones (motivación, angustia, autoestima, e inhibición) en el estudiante a lo largo del proceso de aprendizaje y el Diccionario de términos clave de ELE del CVC cuando habla del *Trabajo de grupo* expone que «al realizar la actividad con un compañero, disminuye el miedo del alumno a cometer errores y mejoran sus habilidades sociales y la reflexión sobre las mismas» (parra 6).

sus actitudes y de sus capacidades, son una parte muy importante de la situación de aprendizaje o de la adquisición de una lengua». (2001: 142). Y cuestiona, además «[…] ¿qué importancia se da a:

a) sus destrezas de enseñanza?

b) sus destrezas de control de la clase?

c) su capacidad para calcular sus acciones y para reflexionar sobre su experiencia?

[…]

i) su capacidad para tratar rasgos individuales dentro de clases con alumnos de diversos tipos y capacidades?» (2001: 143).

En consonancia con el *modelo reflexivo de la enseñanza*, los docentes tienen en sus manos la oportunidad no solo de reflexionar sobre sus acciones, sino sobre su planificación pedagógica y con la planificación del enfoque pedagógico, el profesor investigador «examina, cuestiona e intenta transformar diferentes realidades existentes». (Van Lier, 2001). Además, la «reflexión de la práctica docente» es un concepto que sirve para meditar sobre la planificación, la puesta en marcha y la evaluación de la planificación curricular, fijando la mirada siempre sobre el mismo protagonista: uno mismo. «La cuestión ética hace referencia a la elección de propósitos mediante los cuales operamos» Kisnerman (1998: 183).

Tomar conciencia de uno mismo y del trabajo que desarrollamos como profesores cada día supone, además de una reflexión de la práctica docente, un paso firme hacia el perfeccionamiento de la competencia *Desarrollarse profesionalmente como profesor* (de la institución), aptitud incluida en el *Modelo de competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* publicado por el Instituto Cervantes (2012). En la misma línea, este análisis constituye un acercamiento al desarrollo de las competencias docentes básicas incluidas en *La parrilla* del *Proyecto European Profiling Grid* (2013).

Revisar la idea de que la diversidad es una necesidad que abarca a todos los educandos sirvió para concluir las estrategias planteadas a lo largo de este taller, en el cual se trató de proponer ideas específicas que contribuyen a favorecer la igualdad en el acceso al aprendizaje de ELE de personas adultas afectadas por dislexia, así como responder al principio de inclusión educativa con la introducción del concepto *ELE inclusivo* en las IX Jornadas Didácticas de ELE del Instituto Cervantes de Mánchester.

8. BIBLIOGRAFÍA

ALVARADO, H. *et al.* (2011). «Dislexia: cómo detectarla y cómo intervenir». *Cuadernos de Pedagogía* 412: 62-65.

American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Washington D. C.: Author.

Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge: CUP.

Asociación Andaluza de Dislexia (s.f). «Dislexia en positivo. Guía general sobre la dislexia». Documento de Internet disponible en: http://integratek.es/wp-content/uploads/2014/05/guia-general-sobre-dislexia.pdf [Fecha de consulta 04.06.2017].

Bertalanffy, L. V. (1968). *General System Theory; Foundations, Development, Applications*. Nueva York: George Braziller.

Broomfield, H. y Combley, M. (2003). *Overcoming Dyslexia: A Practical Handbook for the Classroom*. 2.ª ed. Londres: Whurr Publishers.

Camino Roca, J. L. (2005): *Dislexia, ¿hecho o mito?* Barcelona: Herder.

España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 4 de mayo de 2006, n.º 106, p. 17158.

Davis, R. D. y Braun, E. M. (1994). *The Gift of Dyslexia. Why Some of the Smartest People Can't Read and How They Can Learn*. Burlingame, CA: Ability Workshop Press.

Gómez, E. y Sancho, S. (2007). *Actas del 2.º* Congreso Nacional de Dislexia. Palma de Mallorca.

Instituto Cervantes (1994). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Alcalá de Henares: Instituto Cervantes. Documento de Internet disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/13_procedimientos_aprendizaje_introduccion.htm [Fecha de consulta 04.06.2017].

Diccionario de términos clave de ELE.

«Análisis de necesidades». Documento de Internet disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/analisisnecesidades.htm [Fecha de consulta 04.06.2017].

«Estrategias socioafectivas»: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/estratsocioaf.htm

«Trabajo en grupo»**:** http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/trabajogrupo.htm

— (2012) *Modelo de competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* publicado por el Instituto Cervantes. Documento de Internet disponible en: http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf [Fecha de consulta 04.06.2017].

Kisnerman, N. (1998). *Teoría Práctica Del Trabajo Social en grupo*. Buenos Aires: Humanitas.

Kormos, J. y Smith, A. M. (2012). *Teaching languages to learners with specific learning difficulties*. Clevedon: Multilingual Matters.

Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Nueva York: Longman.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ana-

ya. Documento de Internet disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf [Fecha de consulta 04.06.2017].

Montanero Fernández, M. (2008). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Cáceres: Universidad de Extremadura.

Sánchez Cuadrado, A. M. (2010). «La química y el aula de E/LE. Dinámica de grupos y la atención a la dimensión social del aula de idiomas». *Marco ELE. Revista de didáctica ELE* 10. Documento de Internet disponible en: http://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.sanchez.pdf [Fecha de consulta 04.06.2017].

Townend, J. (2000). *Dyslexia in Practice. A Guide for Teachers*. Nueva York: Springer US.

Van Lier, L. (2001). «La investigación-acción». *Textos. Didáctica de la Lengua y La Literatura* 27: 81-88.

Williams, M. y Burden, R. (1999). «¿Cómo se enfrenta el alumno al proceso de aprendizaje?». En *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Ed. Williams, M. y Burden, R. Reino Unido: Cambridge University Press.

Yerkes, R. M. y Dodson, J. D. (1908). «The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation». *Journal of Comparative Neurology and Psychology* 18: 459-482.