

Cristina de-la-Peña (ed.)

Prácticas educativas alfabetizadoras en enseñanza de lenguas

Prácticas educativas
alfabetizadoras en
enseñanza de lenguas

Cristina de-la-Peña (ed.)

Prácticas educativas
alfabetizadoras en
enseñanza de lenguas

Octaedro 

Colección Horizontes-Universidad

Título: *Prácticas educativas alfabetizadoras en enseñanza de lenguas*

Este libro ha sido posible gracias a la financiación del proyecto de investigación Alfabetización temprana: variables intervinientes en contextos educativos plurilingües, con referencia PP-2023-05, concedido en la convocatoria Proyectos Propios de Investigación UNIR 2023 de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR).

Primera edición: abril de 2025

© Cristina de-la-Peña (ed.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

octaedro@octaedro.com

www.octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-1079-052-0

Maquetación: Fotocomposición gama, sl

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open access*

Sumario

Introducción	9
CRISTINA DE-LA-PEÑA	
1. Neurociencia y alfabetización: la importancia de conocer nuestro cerebro para el desarrollo lingüístico . . .	13
MARÍA JESÚS LUQUE-ROJAS	
2. Integrando lenguas con la narración: variables cognitivas y afectivas en la alfabetización temprana en el País Vasco	21
MAITE AMONDARAIN-GARRIDO	
3. La fonética sintética como enfoque de alfabetización temprana en lengua inglesa	33
BEATRIZ CHAVES-YUSTE	
4. La gamificación en la enseñanza bilingüe: <i>escape room</i> educativo para fomentar las habilidades orales en Educación Infantil	43
GLADYS VILLEGA-PAREDES	
5. Comprensión lingüística en enseñanza de lenguas: de la comprensión oral a la comprensión lectora	55
CRISTINA DE-LA-PEÑA	

6. Prácticas didácticas innovadoras en la atención a la diversidad en enseñanza de lenguas.	67
ALMA ÍÑIGO MARTÍNEZ	
7. Orientaciones para familias en dislexia y enseñanza de lenguas.	77
M. ^a DEL CARMEN GARCÍA ORTIGOSA	
8. Pediatría conductual y enseñanza de lenguas en poblaciones infantiles de inmigrantes hispanos.	85
NICOLÁS PARRA-BOLAÑOS	
9. Inclusión tecnológica educativa en la alfabetización en ambientes escolares bilingües	93
EVA MARÍA GÓMEZ-SÁNCHEZ	

Introducción

CRISTINA DE-LA-PEÑA
Universidad Internacional de La Rioja

La alfabetización temprana es fundamental para el desarrollo de competencias académicas, personales y sociales desde la infancia. Esta alfabetización temprana se va adquiriendo mediante la instrucción explícita e implícita en el entorno de la escuela y hogar. Estos contextos son cada vez más complejos por las realidades individuales y experiencias plurilingües diversas presentes en centros educativos y escuelas infantiles.

La alfabetización temprana permite que el niño/a construya aprendizajes significativos relacionados con la adquisición y desarrollo del lenguaje oral y escrito mediante experiencias en la escuela/familia. Los niños/as que en la escolarización temprana tienen una alfabetización desarrollada muestran éxito en las tareas lectoescritoras, y los niños/as con baja alfabetización tienen dificultades en Educación Primaria. Cuando los niños/as están expuestos a situaciones e informaciones nuevas, se estimulan el desarrollo cognitivo y socioemocional y las habilidades académicas, como puede observarse en bebés que son capaces de manejar de forma eficiente una señal lingüística proveniente de dos idiomas.

La evidencia de las investigaciones científicas sobre la temática determina que el aprendizaje de más de un idioma al mismo tiempo provoca una reestructuración beneficiosa de la materia blanca y gris cerebral, siendo diferente según los niveles de dominio del idioma o inmersión. Esto implica que, tanto en la etapa prelingüística como la lingüística, la adquisición de dos o más

idiomas puede afectar a los procesos involucrados en la alfabetización temprana. Por ello, una enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en dos o más lenguas al mismo tiempo puede determinar la competencia plurilingüe futura, en línea con lo indicado por la Comisión Europea sobre la necesidad de incrementar medidas para conseguir un temprano aprendizaje de lenguas.

Los profesionales de la educación y los padres requieren recursos, estrategias y actividades que favorezcan una mejor adquisición de dos o más idiomas desde etapas iniciales en contextos comunicativos educativos y familiares funcionales y prácticos que permitan a los estudiantes ir progresando en su competencia plurilingüe. Por tanto, se necesita una actualización formativa específica que responda a las necesidades prácticas de docentes y padres sobre la enseñanza alfabetizadora. En este sentido, este libro pretende contribuir a la actualización formativa específica *life long learning* para la ampliación de habilidades y/o competencias ante los retos actuales y futuros de la sociedad.

Este libro se desarrolla en nueve capítulos con la pretensión de proporcionar prácticas educativas funcionales y sencillas que docentes y familiares puedan realizar en el aula o en casa. El propósito es aportar actividades y herramientas en una selección de procesos y recursos implicados en la alfabetización en lengua materna y otras lenguas, comprendiendo que el tratamiento de todo el procesamiento cognitivo, lingüístico, afectivo y social interviniente en la adquisición y desarrollo de la alfabetización en una, dos o más lenguas requiere un exhaustivo trabajo por toda la información existente sobre el tema.

Todos los capítulos siguen una misma estructura, con una introducción indicando la temática, el desarrollo de actividades como prácticas educativas y/o familiares tanto en Educación Infantil como en Educación Primaria, y una breve conclusión. En el primer capítulo se hace un recorrido desde la neurociencia, describiendo los mecanismos estructurales y funcionales implicados en la producción y comprensión del lenguaje en uno o más idiomas, y se describen actividades para estimular determinados procesos intervinientes en la alfabetización inicial.

En el segundo capítulo se presenta un ejemplo de contexto actual en el que conviven dos o más lenguas (euskera, español e inglés) y se exponen prácticas alfabetizadoras translingüísticas mediante narrativas (*storytelling*) con intercambio de lenguas para

estimular los procesos de comprensión y expresión lingüística y que los estudiantes se manejen con flexibilidad entre varias lenguas.

En el tercer capítulo se describe un componente esencial en la alfabetización de lengua materna y otras lenguas como es la fonética, concretamente, desarrolla el tema de la fonética sintética como una estrategia efectiva en la adquisición del proceso alfabetizador bilingüe en etapas iniciales, en este caso, entre español e inglés como lengua extranjera.

En el cuarto capítulo se expone la aplicación práctica de la incorporación de recursos digitales en la alfabetización inicial mediante la descripción detallada de dos *escape rooms* educativos como estrategia gamificadora para optimizar el progreso de la comprensión y expresión lingüística en entornos bilingües (español-inglés) para Educación Infantil.

En el quinto capítulo se plantea la estimulación de la comprensión lingüística tanto oral como escrita (comprensión lectora) en otras lenguas, con ejercicios dirigidos tanto a Educación Infantil como a Educación Primaria, como proceso necesario y fundamental para el aprendizaje de contenidos y el desempeño en actividades académicas, personales y sociales de los estudiantes en dos o más lenguas.

En el sexto capítulo se presenta un repertorio de actividades y prácticas educativas y/o familiares destinadas al fomento de la alfabetización de estudiantes que requieren atención a la diversidad en el aprendizaje de otras lenguas, en función de las dificultades presentadas y de la afectación de los componentes lingüísticos para Educación Infantil y Educación Primaria.

El séptimo capítulo, y en línea con el anterior, se centra en el trastorno específico del aprendizaje de la lectura, comúnmente conocido como *dislexia*, por su frecuencia en las aulas, presentándose diversidad de actividades y orientaciones para las familias que abordan los principales componentes implicados en la alfabetización de otras lenguas.

En el octavo capítulo se describe una situación concreta actual desde la pediatría conductual y se expone un programa detallado de alfabetización para acelerar y optimizar la adaptación lingüística de la población infantil proveniente de países hispanos que ingresan en los servicios escolares y de salud estadounidenses con escasas o nulas destrezas en lengua inglesa.

Por último, el noveno capítulo se refiere a la inclusión de la tecnología educativa y su empleo en el desarrollo y adquisición de la alfabetización en otras lenguas, con la exposición de distintos recursos, tanto en Educación Infantil como en Educación Primaria, facilitando el acceso a contenidos multimedia para la comprensión y expresión del aprendizaje de los estudiantes.

Este libro intenta aportar una respuesta práctica basada en evidencia científica a docentes, familiares, alumnado y cualquier persona interesada en la mejora de la alfabetización en otras lenguas de los estudiantes desde etapas iniciales. Las prácticas educativas alfabetizadoras con sus actividades y orientaciones pueden adaptarse a cualquier lengua que necesite ser adquirida en cualquier contexto educativo y/familiar actual.

Para concluir, agradecemos a todos los autores y autoras de este libro su colaboración a la hora de contribuir a la mejora de la comunidad educativa con esta publicación.

Este trabajo ha sido financiado con cargo al Proyecto de Investigación «Alfabetización temprana: variables intervinientes en contextos educativos plurilingües» con referencia (PP-2023-05), concedido en la convocatoria Proyectos Propios de Investigación UNIR 2023 de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR).

Neurociencia y alfabetización: la importancia de conocer nuestro cerebro para el desarrollo lingüístico

MARÍA JESÚS LUQUE-ROJAS
Universidad de Málaga

1. Introducción

La investigación en el desarrollo del lenguaje, desde hace años, se ha visto asociada y definida desde el estudio de las estructuras cerebrales implicadas, y sustenta el avance en muchas de las respuestas que rodean al desarrollo del lenguaje.

A partir del conocimiento del cerebro, observar y reconocer la procedencia de muchas de las acciones que rodean al lenguaje supone facilitar y mejorar la práctica e intervención psicoeducativa de la respuesta lingüística.

El lenguaje oral, a diferencia de la escritura, es algo inherente al ser humano, constituye una de las respuestas que nos diferencia como especie.

Los niños/as, desde edades muy tempranas, manifiestan interés por comunicarse de forma oral, fundamentalmente, por encontrarse en una comunidad lingüística, siendo este proceso de comunicación oral casi automático, sin necesidad de enseñarlo bajo una formalidad.

Es ahí donde, partiendo de diferentes estudios sobre lenguaje y neurociencia, se confirma que el cerebro humano está diseñado para decodificar y aprender el lenguaje oral, ayudado de la interacción social y respuesta al ambiente casi de forma constante.

El lenguaje se puede considerar un proceso cognitivo complejo que no se encuentra aislado de otros procesos cognitivos, y

cabe destacar su participación en procesos como la percepción, memoria, atención, entre otros. Por ello, se entiende que, de todos los procesos cognitivos, posiblemente el lenguaje pueda ser el más complejo, dado que requiere de gran parte de las funciones cognitivas para su buen funcionamiento. Por ejemplo, es preciso que la percepción sea correcta, no actuaría bien sin atención y memoria, las praxias son fundamentales para la escritura... (Muñoz Marrón, s. f.).

El desarrollo lingüístico, a grandes rasgos, se puede dividir en dos elementos, *lenguaje* y *habla*. El primero de ellos se definiría como un sistema simbólico, desde el cual se transformaría en definición, almacenamiento, transmisión y adaptación a un entorno sociocultural. En segundo lugar, el habla, es el sistema de comunicación audible.

Si se repasa un poco la historia, se debe destacar a los que se consideran los primeros investigadores, los orígenes, en materia de cerebro y lenguaje: Paul Broca y Karl Wernicke. Ambos estudiaron el desarrollo del lenguaje de acuerdo con estructuras cerebrales, pero de forma que mientras el primero de ellos se dedicó una parte más de producción del lenguaje, el segundo, Wernicke, lo hizo hacia respuesta comprensiva del mismo (Jódar y Redolar, s. f.).

Paul Broca, en 1861, tras el estudio de un paciente que corroboró en 1863 con el análisis de un número mayor de pacientes, destacó la participación del lenguaje en el hemisferio izquierdo, concretamente en la tercera circunvolución izquierda, nombrándola, años más tarde, área de Broca, desde donde se define la parte más productiva del lenguaje (Jódar y Redolar, s. f.).

Karl Wernicke, en 1874, a diferencia de Broca, dirigió su estudio hacia la comprensión del lenguaje, para la cual destacó la participación del lóbulo temporal, el área auditiva. Apareció, después, el término de afasia de Wernicke como aquella dificultad para comprender el lenguaje (Muñoz Marrón, s. f.).

Destacando el rol de estos investigadores pioneros en el estudio del lenguaje, este tipo de trabajos se llevaban a cabo desde el estudio metódico de pacientes con dificultades en el lenguaje y el examen *post mortem* del cerebro de estos.

A lo largo de esos años, se seleccionaron un elevado número de casos, lo que ayudó a definir las alteraciones cerebrales que presentan con déficit específicos del lenguaje. Desde estos datos

obtenidos a partir de este método de estudio, se detallaron tipos de afasias y trastornos del lenguaje, a partir de lo que diferentes investigadores bosquejaron las primeras teorías acerca de las bases neuroanatómicas del lenguaje (Bosh Galceran *et al.*, 2023; Jódar y Redolar, s. f.; Muñoz Marrón, s. f.).

Hecho este breve acercamiento histórico al estudio del lenguaje, podemos indicar las bases neuroanatómicas del lenguaje, esto es, su lateralización y especialización hemisférica. El hemisferio izquierdo estaría más relacionado con la comprensión y producción del lenguaje oral y escrito, mientras que el hemisferio derecho se asociaría con elementos emocionales de este.

Siguiendo con estas bases neuroanatómicas en el lenguaje, es de interés reflejar algunas de las estructuras cerebrales más relevantes y su función asociada en la siguiente tabla.

En la tabla 1 se puede acceder a información acerca de la producción y comprensión del lenguaje, centrada fundamentalmente en áreas de la corteza prefrontal. A diferencia de la producción en el lenguaje, en lo que se refiere a la respuesta en comprensión, la anatomía del lenguaje se relaciona con áreas como el lóbulo temporal, parietal y occipital,

Tabla 1. Bases neuroanatómicas de la producción y comprensión del lenguaje

	Corteza prefrontal	Área de Broca	Corteza motora primaria
Producción del lenguaje	Planificación de lo que se quiere decir. Coherencia léxica y semántica.	Organización y preparación del desarrollo motor para la expresión del lenguaje.	Iniciación de los <i>movimientos bucofonatorios</i> para la pronunciación del lenguaje.
	Lóbulo temporal	Lóbulo parietal	Lóbulo occipital
Comprensión del lenguaje	Recepción y codificación de elementos primarios de los sonidos.	Circunvolución supramarginal y angular.	Procesos sensoriales a nivel visual. Habilidades de lectura y escritura.
	Área de Wernicke: Decodificación, comprensión fonológica y semántica del lenguaje.	Visión + Audición. Proceso de <i>lectoescritura</i> .	Corteza visual primaria (área 17).

Por último, siguiendo la organización anatómica cerebral, se pueden nombrar otras estructuras que se asocian al desarrollo del lenguaje. Son estructuras extracorticales, encargadas del con-

tol y respuestas motoras de la producción del lenguaje. Destacamos algunas, como el fascículo arqueado, el tálamo, los ganglios basales y el cerebelo.

Esta organización cerebral se puede apreciar en la figura 1.

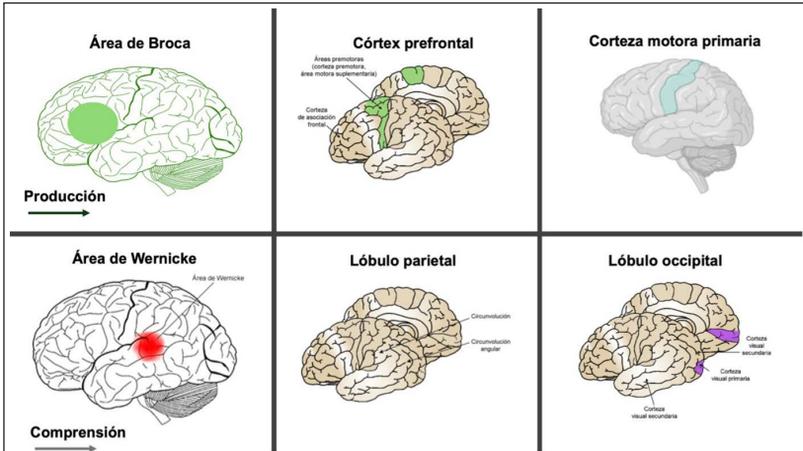


Figura 1. Estructuras cerebrales asociadas a la producción y comprensión del lenguaje. Fuente: elaboración propia

2. Práctica educativa

2.1. Actividad 1. El abecedario mágico

- *Estudiantes:* Infantil, de forma individual o en parejas o grupos.
- *Idioma:* indistintamente para uno, dos o más idiomas y/o combinación.
- *Descripción:* aprender el abecedario de manera lúdica y familiarizando al discente con nuevo vocabulario en una segunda lengua.
- *Procedimiento:* al inicio de la actividad pondremos la canción del abecedario y la cantaremos con los niños/as. Lo haremos día a día para que se familiaricen con la canción y acaben cantándola ellos solos. Posteriormente, cada semana se les pedirá que traigan una imagen cuyo significado contenga una letra en específico del abecedario, que pediremos previamente, siendo distinta para cada uno de ellos. Una vez traigan la palabra, se trabajará la palabra mediante la escritura y pro-

nunciación. Al final, se realizará un mural con todas las fotografías que hayan traído los discentes.

- *Resultados a obtener*: desarrollo del lenguaje, coordinación y memoria, socialización, concentración y participación.

2.2. Actividad 2. *Brainstorming's sense*

- *Estudiantes*: Infantil y Primaria de forma individual o en parejas o grupos.
- *Idioma*: indistintamente para uno, dos o más idiomas y/o combinación.
- *Descripción*: ampliar vocabulario y su puesta en práctica en la redacción de textos en una segunda lengua.
- *Procedimiento*: el/la docente explicará la actividad a realizar en la asignatura de inglés, la cual presenta tres partes. La primera consiste en una lluvia de ideas sobre un tema concreto, en este caso «Vacaciones». Para comenzar, se harán preguntas generales como: «¿Qué palabras conoces en inglés relacionadas con las vacaciones?», «¿A dónde te gustaría ir de vacaciones?». El docente anota algunas de estas ideas en la pizarra.

La segunda parte consiste en darles un sentido y un orden a todas las palabras que se apuntaron en la pizarra. En este caso se elaborará conjuntamente un mapa conceptual para poder clasificarlas por temáticas y núcleos.

Por ejemplo: *Vacaciones (Holidays)* sería un núcleo temático. A partir de él, el/la docente dibuja ramas con temáticas relacionadas, como pueden ser «lugares», a partir de los cuales también saldrán ramas que se completarán con ejemplos específicos, «Lugares: *beach, mountains, park*». Si es necesario, el/la docente podrá añadir pequeños dibujos al lado de cada palabra, por ejemplo, unas gafas para *sunglasses*.

Tras esto, los estudiantes copiarán el mapa en sus cuadernos para facilitar el estudio.

- *Resultados a obtener*: el hecho de que el vocabulario haya nacido de los propios estudiantes, se haya organizado y se haya copiado posteriormente es un proceso que favorece de por sí la memorización y el aprendizaje de este.

2.3. Actividad 3. Vocabulario rico y con fundamento

- *Estudiantes:* 2.º Primaria de forma individual o en parejas o grupos.
- *Idioma:* indistintamente para uno, dos o más idiomas y/o combinación.
- *Descripción-procedimiento:* esta actividad está diseñada para trabajar un segundo idioma (inglés), tratándose de un ejercicio de refuerzo sobre un vocabulario trabajado en clase, en este caso las comidas. El/la docente les facilitará las imágenes en la pantalla, donde aparecerá un alimento con su respectivo nombre en español, y el alumnado tendrá que escribir manualmente en inglés la palabra correspondiente.
- *Adaptación:* se tendrán en cuenta las necesidades del alumnado y, en el caso de que requieran alguna adaptación, se hará a partir de ellas.
- *Resultados a obtener:* trabajar un segundo idioma, fomentando la gramática en inglés y en español, junto con la asociación adecuada con la imagen y la palabra correspondiente. Reforzar vocabulario.

3. Conclusión

Este capítulo tiene como objetivo conocer la implicación del cerebro en su relación con el lenguaje. El lenguaje se entiende como una habilidad, en su producción y comprensión, con un fuerte carácter social, pues está presente en todas las culturas. Desde modelos más clásicos, por ejemplo, el de Wernicke-Geschwind, se sugiere que, al escuchar la palabra, la activación se produce en el área auditiva primaria (áreas 41 y 42 de Brodmann) y, luego, la información se traslada al área de Wernicke (zona posterior del área 22), donde tiene lugar la comprensión de la palabra (Muñoz-Marrón, s. f.). Desde la perspectiva más actual, autores como Mesulam se centran en el lenguaje oral, considerando que este requiere del trabajo conjunto de extensas redes neurales, que pueden trabajar de forma independiente pero siempre interconectadas. Mesulam sugiere un modelo de localización cerebral menos restringida y suma la importancia de la interacción entre las áreas

de Broca y Wernicke junto con otras áreas cerebrales (Muñoz-Marrón, s. f.).

La producción y la comprensión del lenguaje se entienden como respuestas cognitivas de una gran especialización, consideradas como uno de los elementos clave en el desarrollo humano. Conocer las bases neurales del lenguaje desde una base anatómica y fisiológica data del siglo XIX, momento en el que profesionales de la salud documentaron correlaciones clínicas patológicas en pacientes que habían sufrido algún tipo de lesión cerebral (Bosh Galceran *et al.*, 2023; Jódar y Redolar).

Es interesante, a la vez que necesario, conocer los sustratos neurales del desarrollo del lenguaje y sus implicaciones en procesos perceptivos y de producción. Estos sustratos neurales se alcanzan a partir de diversos métodos de estudio, destacando algunos como los trabajos con personas con el cerebro escindido o dividido, que se basaron en el estudio cognitivo y conductual de los pacientes a los que se les había dividido quirúrgicamente el cuerpo caloso como método terapéutico para el tratamiento de la epilepsia, puesto que, así, se ayudaba a evitar que una crisis se trasladara de un hemisferio al otro (Bosh Galceran *et al.*, 2023; Jódar y Redolar, s. f.); también, método de estudios de estimulación eléctrica de la corteza cerebral, Electroencefalografía, neuroimagen y estimulación no invasiva... entre otros.

Los modelos clásicos, vistos ahora, podían parecer simplistas y dar la impresión de que se dedicaban a relacionar el lenguaje con estructuras muy concretas, limitándolas a ellas; no obstante, sirvieron de origen y base para los avances realizados posteriormente hasta llegar a las conclusiones actuales sobre las bases neurales del lenguaje.

Actualmente, desde una perspectiva neuropsicológica, se observa como el sustrato neural del lenguaje es fundamentalmente simbólico. Así, como indica Jódar y Redolar (s. f.):

Las evidencias actuales indican que las regiones implicadas en el lenguaje están más especializadas en la representación de la comunicación social mediante la representación simbólica que en la representación de los sonidos del habla.

4. Bibliografía

- Abellaneda, K. (2021). *Introducción a la neurociencia cognitiva y la neuropsicología*. Fundació Universitat Oberta de Catalunya.
- Bosh Galceran, L., Colomé González, À., De Diego-Balaguer, R. y Rodríguez-Fornells, A. *et al.* (2023). Lenguaje. En: D. Redolar (ed.). *Neurociencia Cognitiva*, (2.ª ed., pp. 503-537). Editorial Panamericana.
- Jódar Vicente, M. y Redolar Ripoll, D. (s. f.). *Neuropsicología del lenguaje*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Muñoz Marrón, E. (s. f.). *Bases neuroanatómicas del lenguaje*. Universitat Oberta de Catalunya.

Integrando lenguas con la narración: variables cognitivas y afectivas en la alfabetización temprana en el País Vasco

MAITE AMONDARAIN-GARRIDO
Universidad de Deusto

1. Introducción

La alfabetización temprana en contextos con dos o más lenguas se produce mediante la exposición al lenguaje en el hogar y en el entorno escolar. En el País Vasco (España), el paisaje lingüístico que caracteriza el contexto de esta propuesta está formado por las dos lenguas oficiales, euskera y español, la lengua extranjera, normalmente el inglés, más los diversos repertorios lingüísticos propios de los estudiantes migrantes. Para abordar esta complejidad, este capítulo se basa en los principios de inclusión y equidad (Payant y Galante, 2022) de la educación plurilingüe (Galante *et al.*, 2022) combinados con el uso flexible del repertorio comunicativo de los participantes. En concreto, en el enfoque pedagógico de la teoría del translingüismo o, en inglés, *translanguaging*, es decir, la capacidad de moverse con flexibilidad entre lenguas (García, 2009). En el *translanguaging*, el alumnado puede pensar en varias lenguas simultáneamente y utilizar su lengua materna como vehículo para aprender, en este caso, el inglés como lengua extranjera.

En este capítulo se pretende ofrecer una serie de actividades narrativas de alfabetización temprana, en las que las lenguas de comprensión y expresión se intercambian (principalmente entre euskera, español e inglés), para poder implementar de forma co-

laborativa e interactiva en el aula de Primaria siguiendo prácticas pedagógicas translingüísticas (Cenoz y Gorter, 2022; García y Li, 2014). Es decir, actividades de *storytelling* para el primer ciclo de Educación Primaria en las que de manera colaborativa e interactiva se emplean el euskera, el castellano y el inglés. Estas actividades se podrían extrapolar a otros escenarios educativos, realizando las correspondientes adaptaciones al contexto en el que se vayan a implementar. El desafío cognitivo de los estudiantes se ve potenciado por la variable afectiva involucrada en este escenario plurilingüe (Lau y Viegen, 2020).

La narración y en concreto el *digital storytelling* resulta ser una herramienta eficaz en la introducción de nuevo vocabulario al emplear todo el repertorio comunicativo de los participantes. El arte de contar historias siempre ha sido una parte esencial del ser humano. El aprendizaje a través de la narración se refiere a un proceso en el que el aprendizaje se estructura en torno a una narrativa o historia como medio para hacerlo significativo. Implica el uso de historias personales y anécdotas para involucrar al alumnado y compartir conocimientos. Es un recurso en el que la variable afectiva está muy presente y sirve para promover la inteligencia emocional en la alfabetización temprana (Duveskog *et al.*, 2012; Rosales Statkus, 2016).

En el siguiente apartado se describen distintas actividades y/o prácticas educativas para promover el uso flexible del repertorio lingüístico en estudiantes de Educación Primaria.

2. Práctica educativa

A continuación, se presentan diversas actividades que están relacionadas entre sí. El hilo conductor de todas ellas es la narración del cuento *My Day* (DK Readers, 2013) sobre rutinas diarias y en el trabajo de su vocabulario para promover la comprensión oral y escrita, así como iniciarse en la expresión oral y escrita en lengua extranjera. En concreto, las actividades implementadas con recursos digitales (del apartado «Jugamos con palabras») para interiorizar y fortalecer el vocabulario de la narración disponen de un sistema de evaluación de respuesta inmediata (SRI) a través del cual todos los participantes reciben al momento las soluciones a las preguntas planteadas. Gracias a esta característica, el/la

adulto/a conoce el grado de adquisición de los conceptos y mantiene la atención del alumnado, el cual va obteniendo retroalimentación de manera inmediata (Santamaría Urbieta, 2020).

Seguidamente, se describen diferentes actividades con el empleo de *storytelling* y recursos digitales que pueden adaptarse a las etapas educativas de Infantil y Primaria.

2.1. Actividad 1. *Nere eguna*

- *Estudiantes*: primer ciclo de Primaria. Gran grupo o de forma individual.
- *Idioma*: euskera.
- *Descripción*: esta actividad consiste en que el/a adulto/a, ya sea el/la docente o el/a padre/madre/tutor/a, cuente el cuento *My Day* (DK Readers, 2013) al grupo de niños/as en euskera mientras en la pizarra digital les muestra el cuento en inglés.
- *Procedimiento*: se trata de narrar este cuento sobre rutinas diarias en euskera (anexo I) mientras los/as niños/as observan las ilustraciones de este y disfrutan de la escucha activa.
- *Evaluación*: la persona cuenta el cuento puede ir planteando preguntas en euskera con el fin de promover la escucha activa. Algunas posibles preguntas pueden ser: «¿Vosotros también os estiráis al despertar?», «¿Soléis mirar por la ventana?», «¿Qué os soléis poner de ropa?», «¿Qué desayunáis?», «¿A qué soléis jugar con vuestros/as compañeros/as?», etc. De esta forma, se va observando su comprensión oral, permitiendo que ellos/as también se expresen y facilitando un entorno afectivo que acoge la diversidad.
- *Adaptaciones*: la actividad puede adaptarse dependiendo del contexto lingüístico en el que se encuentren. Incluso se puede crear una versión del cuento en lenguaje de signos.

2.2. Actividad 2. Jugamos con palabras

- *Estudiantes*: primer ciclo de Primaria. Grupos cooperativos o de forma individual.
- *Idioma*: euskera, castellano e inglés.
- *Descripción*: juegos en *Wordwall* relacionados con el vocabulario de *My Day* (DK Readers, 2013) (anexo II): une las parejas, cuestionario, cartas al azar, *quiz show*, rueda aleatoria, sopa de

letras, abrecajas y fichas giratorias (<https://wordwall.net/es/resource/83815437>).

- *Procedimiento*: los/as niños/as se colocan en grupos de cuatro o cinco (también se puede jugar de manera individual). *Une las parejas*: por turnos van arrastrando y soltando cada palabra en inglés con su correspondientes en euskera y castellano. *Cuestionario*: por turnos van pulsando la palabra correcta en inglés que coincida con la que aparece en euskera y castellano. *Cartas al azar*: con un nivel de dificultad algo mayor, en este juego se reparten tarjetas al azar de un mazo barajado; la tarjeta descubierta muestra una palabra en euskera y castellano y los participantes deberán acertar (si se quiere trabajar el *spelling*, los participantes deberán incluso deletrear y escribir) su correspondiente en inglés. *Quiz show*: el concurso de preguntas es un cuestionario de opción múltiple similar al cuestionario descrito con anterioridad, salvo que en esta ocasión existe un límite de tiempo, comodines y una ronda de bonificación. *Rueda aleatoria*: esta es otra versión de los anteriores dos cuestionarios, con sus posibles respuestas de opción múltiple de las que los participantes deberán escoger la que corresponda a la palabra en inglés que obtengan al girar la rueda de la ruleta. *Sopa de letras*: de las palabras ocultas en una cuadrícula de letras, los participantes deberán encontrar las palabras en inglés del vocabulario que han ido aprendiendo; a medida que vayan encontrándolas, deberán seleccionar de las cartas de la derecha la correspondiente en euskera y castellano. *Abrecajas*: los participantes pueden tocar cada caja una por una para abrirlas y descubrir el elemento que hay en su interior; una vez descubierta el elemento en inglés, tendrán la posibilidad de escoger (entre cuatro opciones) su correspondiente palabra en euskera y castellano, del mismo modo que lo han hecho en los cuestionarios anteriores. *Fichas giratorias*: este juego da la opción a los participantes de explorar una serie de fichas de dos caras y de seleccionarlas para ampliarlas y voltearlas e ir interiorizando el vocabulario; una vez aprendida la palabra, también pueden ir eliminándola de la serie. A excepción de en el juego de cartas al azar, el de la sopa de letras y el de fichas giratorias, en el resto de juegos los participantes podrán pulsar el icono de un altavoz para escuchar la pronunciación en inglés de la palabra en cuestión. Todas las

opciones y cartas tienen su propia ilustración, lo que facilita la selección a los participantes.

- *Evaluación*: por sistema de respuesta inmediata (SRI).
- *Adaptaciones*: dependiendo del contexto educativo, los juegos se implementarán de acuerdo con el repertorio lingüístico y comunicativo característico de los participantes.

2.3. Actividad 3. Mi día

- *Estudiantes*: primer ciclo de Primaria. Grupos cooperativos o de forma individual.
- *Idioma*: castellano.
- *Descripción*: esta actividad consiste en que cada grupo de alumnos/as cuenten el cuento *My Day* (DK Readers, 2013) al adulto/a, ya sea el/a maestro/a o el/a padre/madre/tutor/a, en castellano mientras en la pizarra digital se muestra el cuento en inglés.
- *Procedimiento*: se repartirán las páginas del libro entre los grupos que se hayan formado para que entre todos cuenten el cuento en castellano, mientras observan sus páginas en inglés en la pizarra digital. Para ello, podrán utilizar, aparte del cuento, el vocabulario y el glosario de *My Day* (DK Readers, 2013) (anexos II-V).
- *Evaluación*: observación por parte del/a adulto/a.

2.4. Actividad 4. *My Day*

- *Estudiantes*: primer ciclo de Primaria. Gran grupo.
- *Idioma*: inglés.
- *Descripción*: esta actividad consiste en que el alumnado escuche el cuento *My Day* (DK Readers, 2013) en versión original, es decir, en inglés (<https://www.youtube.com/watch?v=xR6z8pvaZDw>).
- *Procedimiento*: el cuento en formato audiovisual se proyecta en la pizarra digital para que el alumnado lo escuche en su integridad. De esta manera, los participantes tienen acceso a material auténtico creado originalmente para alumnado nativo. El *input* recibido favorece la comprensión oral y la adquisición de la pronunciación genuina.

2.5. Actividad 4. *My favourite thing in my own day*

- *Estudiantes*: primer ciclo de Primaria. Individual.
- *Idioma*: inglés.
- *Descripción*: esta actividad consiste en que el alumnado, a partir de lo trabajado con el cuento *My Day* (DK Readers, 2013) escriba y diga en alto una frase que resuma su momento favorito del día.
- *Procedimiento*: el/a adulto/a muestra a su alumnado cuál es la parte que más le atrae de su día escribiéndolo en la pizarra y expresándolo varias veces en alto. Después, indica a su alumnado que tendrán que proceder de la misma manera. De manera individual y con la ayuda del/a adulto/a y del libro (al que tendrán acceso en sus portátiles o en la pizarra digital), el alumnado redacta una frase en inglés que resuma la parte que más le gusta de su propio día, por ejemplo: *My favourite thing in my own day is playing with the shapes at school*. Posteriormente, cada alumno/a expresa en alto delante de sus compañeros/as, con ayuda de lo redactado y del/a adulto/a, cuál es su parte favorita del día; además, podrá traer sus juguetes o algo significativo relacionado con lo que va a contar para mostrárselo a sus compañeros/as.
- *Evaluación*: el/a adulto/a escucha y observa lo redactado por cada alumno/a para poder ofrecerle, de manera individual, retroalimentación correctiva y positiva.

3. Conclusión

En este capítulo se presentan cuatro actividades que pueden ponerse en práctica durante una o dos semanas, y cuya implementación permite la estimulación cognitiva, lingüística y afectiva implicadas en la comprensión y expresión lingüística, oral y escrita. En cada una de estas actividades se trabajan distintos aspectos muy relacionados con el translingüismo multimodal o *multimodal translanguaging* que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje también en contextos digitales (Amondarain-Garrido y Ruiz de Zarobe, 2024; De-la-Peña *et al.*, 2024). Asimismo, se trabaja y se cuida, de manera transversal, la dimensión afectiva en el alumnado, dado que este es el protagonista de la narración

que se cuenta y puede expresar sus intereses empleando su propio repertorio comunicativo sin tener que prescindir de su identidad.

4. Bibliografía

- Amondarain-Garrido, M. y Ruiz de Zarobe, Y. (2024). Looking into multimodal translanguaging in CLIL: a case study in the Basque Country. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/01434632.2024.2429419>
- Cenoz, J. y Gorter, D. (2022). *Pedagogical Translanguaging*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009029384>
- De-la-Peña, C., Chaves-Yuste, B. y Luque-Rojas, M. J. (2024). Digital reading comprehension: Multimodal and monomodal Inputs under debate. *Reading Psychology*, 45 (5), 500-518. <https://doi.org/10.1080/02702711.2024.2339809>
- DK (2013). *My Day*. DK Readers. <https://www.dk.com/us/book/9781465405791-dk-readers-l0-my-day>
- DK (2013, 29 de noviembre). *Shon's Stories* [vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=xR6z8pvaZDw>
- Duveskog, M., Tedre, M., Sedano, C. I. y Sutinen, E. (2012). Life Planning by Digital Storytelling in a Primary School in Rural Tanzania. *Educational Technology & Society*, 15 (4), 225-237.
- Galante, A., Chiras, M., De la Cruz, J. W. N. y Zeaiter, L. (2022). *Plurilingual guide: Implementing critical plurilingual pedagogy in language education*. Plurilingual Lab Publishing. <https://escholarship.mcgill.ca/concern/books/0c483q268>
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Basil/Blackwell.
- García, O. y Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism, and Education*. Palgrave MacMillan. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>
- Lau, S. M. C. y Van Viegen, S. (eds.). (2020). *Plurilingual Pedagogies: Critical and Creative Endeavors for Equitable Language in Education* (vol. 42). Springer International. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-36983-5>
- Payant, C. y Galante, A. (2022). Plurilingualism and translanguaging: Pedagogical approaches for empowerment and validation. *TESL Canada Journal, Special Issue*, 38 (2).

Rosales Statkus, S. E. (2016). *Uso del relato digital (digital storytelling) en la educación. Influencia en las habilidades del alumnado y del profesorado* [tesis de doctorado, Universidad de Alicante]. RUA. <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/65810>

Santamaría Urbieto, A. (2020). La herramienta digital Pear Deck y su uso en el aula virtual. En: D. Cobos-Sanchiz, E. López-Meneses, L. Molina-García, A. Jaén-Martínez y A. H. Martín-Padilla (coord.). En: *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa* (pp. 1546-1554). Octaedro.

5. Anexos

Anexo I. Nere Eguna

- Egun on! Esnatzen naiz eta nagiak botatzen ditut! Egun berri baten hasiera da.
- Aurpegia garbitzen dut eta jantzi egiten naiz.
- Gosaltzera esertzen naiz.
- Eskolara joateko zapatak eta berokia janzten ditut.
- Formekin jolasten dut eskolan.
- Nere gelakideekin jolasak ikasten ditut.
- Bazkalordua da! Bazkaltzera esertzen naiz.
- Bizikletan kulunkan eta txirristan ibiltzen naiz jolastokian.
- Arratsalde on! Musikaren erritmoan salto egiten dut etxera joan aurretik.
- Nire jostailuekin jolasten naiz etxera iristean.
- Afaria prestatzen laguntzen dut.
- Bainatu eta hortzak eskuilatzen ditut afaldu ondoren.
- Pijama janzten dut eta liburu bat irakurtzen dut.
- Ohean sartzen naiz. Nire egunaren amaiera da. Gabon!
- Zer gustatu zaizu gaur egitea?

Anexo II. Vocabulario

Inglés	Euskera	Castellano
arm	besoa	brazo
t-shirt	kamiseta	camiseta
hanger	pertxa	percha
breakfast	gosaria	desayuno
cereal	zereala	cereal
bowl	ontzia	bol
shoes	zapatak	zapatos
shoelaces	lokarriak	cordones
coat	berokia	abrigo
shapes	formak	formas
square	laukia	cuadrado
circle	zirkulua	círculo

hexagon	hexagonoa	hexágono
games	jolasak	juegos
lunch	bazkaria	comida
apple	sagarra	manzana
water	ura	agua
playground	jolastokia	patio de juegos
toys	jostailuak	Juguetes
train	trena	tren
doll	panpina	muñeca
ball	pilota	pelota
cook	kozinatu/prestatu	cocinar/preparar
rice	arroza	arroz
peas	ilarrak	guisantes
bath time	bainatzeko ordua	hora del baño
toothbrush	eskuila	cepillo de dientes
bathrobe	bainu-bata	albornoz
pajamas/pyjamas	pijama	pijama
book	liburua	libro
teddy bear	pelutxezko artzatxoa	osito de peluche



My Day - Nere Eguna - Mi día
<https://wordwall.net/es/resource/83815437>

Anexo III. Mi día

- ¡Buenos días! ¡Me despierto y me estiro! Es el comienzo de un nuevo día.
- Me limpio la cara y me visto.
- Me siento a desayunar.
- Me visto los zapatos y el abrigo para ir al colegio.
- Juego con las formas en el colegio.
- ¡Es la hora de comer! Me siento a comer.
- Ando en bici, me columpio y me deslizo por el tobogán.
- ¡Buenas tardes! Salto al ritmo de la música antes de irme a casa.
- Juego con mis juguetes al llegar a casa.
- Ayudo a preparar la cena.
- Me baño y me cepillo los dientes después de cenar.
- Me pongo el pijama y leo un libro.
- ¿Qué te ha gustado hacer hoy?

Anexo IV. Azken glosarioa

- Gosaria: egunaren lehen otordua da.
- Kozinatu: jateko janaria prestatzea.
- Bazkaria: egunaren erdian jaten den otordua.
- Jolastokia: umeak jolasten duten kanpoko lekua.
- Eskola: umeak ikastera joaten diren eraikina.

Anexo V. Glosario final

- Desayuno: es la primera comida del día.
- Cocinar: preparar la comida para comer.
- Almuerzo/comida: la comida que se come a mitad del día.
- Parque infantil: lugar al aire libre donde juegan los niños/as.
- Escuela: el edificio donde los niños/as van a estudiar.

La fonética sintética como enfoque de alfabetización temprana en lengua inglesa

BEATRIZ CHAVES-YUSTE
Universidad Complutense de Madrid

1. Introducción

La enseñanza de la lectura y la escritura constituye un proceso esencial en los primeros años de escolarización y su éxito depende en gran medida del enfoque y las herramientas aplicadas para abordar estas habilidades. En este contexto, la fonética sintética se presenta como una estrategia efectiva, particularmente en situaciones de bilingüedad o alfabetización bilingüe, en las que los estudiantes están aprendiendo a leer y escribir en inglés como segunda lengua o lengua extranjera (L2) mientras desarrollan o ya han adquirido competencias en su lengua materna.

Disfrutar de una base sólida de alfabetización en inglés garantiza un beneficio en la vida personal y profesional del niño/a, ya que el inglés hoy en día es considerado la *lingua franca* a nivel internacional. Con todo, a pesar de la ingente cantidad de horas lectivas de lengua inglesa recibidas por nuestro alumnado a lo largo de toda su escolaridad obligatoria, resulta paradójico que los resultados obtenidos en las pruebas de evaluación externas al terminar dicha escolaridad sean bastante deficientes. Es frecuente encontrar un alumnado que a lo largo de su carrera académica pierde poco a poco el interés por la lengua. Adquirir una pronunciación aceptable, expresarse con fluidez a la par que se utiliza un léxico apropiado y unas estructuras morfosintácticas co-

rectas es una meta un tanto inalcanzable por un porcentaje considerable del estudiantado español.

Aprender a escribir debe ir de la mano de la habilidad lectora. A la par que el niño/a adquiere las reglas de correspondencia grafema-fonema, se han de codificar también los fonemas en grafemas. Los niños/as monolingües parecen compartir los mismos procesos cognitivos, lingüísticos y ortográficos (Berninger *et al.*, 2002), con lo que el desarrollo de una habilidad ayuda a desarrollar las otras. Sin embargo, con niños/as bilingües en español e inglés, la adquisición de estas habilidades es más compleja, pues el conocimiento previo de la ortografía de la lengua materna puede interferir en el aprendizaje de la escritura en la lengua inglesa. Además, el español tiene una ortografía transparente y aprenden el inglés, una lengua con una ortografía más opaca y menos regular donde son numerosas las excepciones en las diferentes correspondencias grafema-fonema (Antropova *et al.*, 2023). En este contexto, el procesamiento fonológico emerge como una habilidad indispensable en la alfabetización bilingüe de nuestro estudiantado.

La fonética sintética supone un enfoque para enseñar a los estudiantes a descomponer los sonidos o fonemas que comprende una palabra y combinar estos sonidos entre sí para crear nuevas palabras y significados. A tal fin, se enseña a descodificar palabras en reglas sistemáticas de correspondencia fonema-grafema. En el contexto de la alfabetización bilingüe en el que nos movemos, es inevitable transferir habilidades fonológicas entre la lengua materna y la lengua inglesa. Resulta una herramienta eficaz para evitar la memorización visual de las nuevas palabras que pueden fácilmente mostrar una influencia o transferencia de la lengua materna.

La conciencia fonémica implica tener la capacidad de identificar los fonemas en las palabras habladas. Para adquirir esta habilidad, hay algunos pasos que deben ser considerados: i) aislamiento fonémico e identificación de los sonidos individuales de una palabra, ii) identidad de fonemas o reconocimiento de un sonido común en varias palabras, iii) categorización de fonemas e identificación de palabras con sonidos extraños, iv) combinación de fonemas, reconocimiento y combinación de sonidos para formar palabras, v) segmentación de fonemas, y vi) supresión de fonemas en una palabra e identificación de los sonidos

que quedan en la palabra resultante. Este tipo de instrucción se ha desarrollado principalmente para ayudar a los estudiantes más jóvenes en la L1, pero también en el aprendizaje de la L2, ya que es más probable que aprendan una segunda lengua o lengua extranjera de forma similar a la lengua materna. Se les ayuda a identificar la relación entre los grafemas y los fonemas, ya que permite determinar cómo leer, escribir y pronunciar una palabra de forma precisa y práctica. Todo ello pretende desarrollar una alfabetización bilingüe en la que la lectoescritura se desarrolle en la lengua inglesa, a la par que en la lengua materna.

2. Práctica educativa

El uso de la fonética sintética en contextos bilingües supone un enfoque cuidadosamente pautado en el que en todo momento se han de tener presentes las características y necesidades propias del alumnado. Algunas estrategias pedagógicas efectivas pueden ser actividades de segmentación y combinación de fonemas, que ayuden a comprender la decodificación y codificación de palabras, apoyo en habilidades fonológicas para reforzar la conciencia, la memoria y el registro fonológico y facilitar la transferencia de estas habilidades o utilizar materiales didácticos diseñados específicamente para abordar las necesidades del estudiantado. A continuación, se presenta un elenco de seis actividades tipo que pueden servir de modelo para confeccionar una gran variedad de actividades teniendo en cuenta las necesidades y características del alumnado y el estadio fonológico en el que se encuentran. En la primera actividad se detalla, asimismo, una secuenciación idónea de los fonemas de la lengua inglesa que ha de servir de base para implementar la fonética sintética con el alumnado.

2.1. Actividad 1. *Listen and have fun!*

- *Estudiantes:* Infantil o primer ciclo de Primaria, todo el grupo.
- *Idioma:* inglés.
- *Descripción:* los estudiantes han de detectar sonidos, sílabas y rimas en las palabras que escuchen. A tal fin, el maestro/a leerá a todo el grupo historias en las que sean frecuentes las ri-

mas o se repita el mismo sonido. Es importante que estén basados en los centros de interés que se trabajan en el aula. Además, la información se presenta con unas estructuras lingüísticas básicas con las que el alumnado se ha de familiarizar para comenzar a comunicarse en la lengua meta. Las historias presentadas han de ajustarse al grupo de fonemas de cada estadio. Se recomienda utilizar los fonemas con las siguientes agrupaciones, teniendo en cuenta su frecuencia y dificultad (Callinan y Van der Zee, 2020). Una vez que el aprendiente muestre que ha adquirido los fonemas correspondientes a cada nivel, se pasará al siguiente estadio:

1. Grafemas s, ss, a, t, tt, i, p, pp. Fonemas /s/, /z/, /ʒ/, /æ/, /t/, /ɪ/, /p/.
2. Grafemas n, nn, c, k, ck, e, h, r, rr. Fonemas /n/, /k/, /e/, /h/, /r/.
3. Grafemas m, mm, d, dd, g, gg, o. Fonemas /m/, /d/, /g/, /ʊ/.
4. Grafemas u, l, ll, f, ff, ph, b, bb, j, y, ai, i, y. Fonemas /ʌ/, /l/, /f/, /b/, /dʒ/, /eɪ/, /j/.
5. Grafemas w, oa, ie, ee, or, z, zz. Fonemas /w/, /əʊ/, /aɪ/, /i:/, /ɔ:/, /z/.
6. Grafemas ng, v, x, oo. Fonemas /ŋ/, /v/, /ks/, /ʊ/, /u:/.
7. Grafemas ch, sh, th, th, qu, ou. Fonemas /tʃ/, /ʃ/, /ð/, /θ/, /kw/, /aʊ/.
8. Grafemas oi, ue, ew, u_e, er, ir, ur, ar. Fonemas /ɔɪ/, /ju:/, /u:/, /ə/, /ɜ:/, /ɑ:/.
9. Grafemas air, eer. Fonemas /eə/, /ɪə/. Principales variantes ortográficas.

Sirva de ejemplo la historia que se presenta a continuación, que corresponde al segundo estadio de trabajo:

Kit and the Magic Pan

In a small, snug hut sat Kit, a happy cat. Kit had a shiny pan, the best in the land. The pan had a star on it, and it could hop, tap, and zip!

One day, Kit saw Pip the hen. Pip was sad.

«Why are you sad, Pip?» Kit asked.

«My nest is empty» said Pip. «I can't find any eggs!»

Kit said, «I can help! My magic pan can fix it.»

Pip's eyes lit up. «Can it?»

«Yes!» said Kit. «Sit next to me, and we'll see.»
 Kit held the pan and tapped it. Tap, tap, tap! A red egg spun and sat in Pip's nest.
 Pip clapped her wings. «It's the best egg ever!»
 But then, Pip said, «I need ten eggs, not one.»
 Kit grinned. «Let's tap again!»
 Tap, tap, tap! The pan spun and zipped. Nine red eggs sat in the nest. Now Pip
 had ten!
 Pip hugged Kit. «Thanks, Kit! The magic pan is the best!»
 Kit smiled. «Now you can rest, Pip.»
 And so, Kit and Pip sat in the snug hut, happy as the sun set.

- *Procedimiento*: el/la docente lee pausadamente el cuento haciendo hincapié en los sonidos a trabajar. Para ello, animará a los niños/as a repetir dichos sonidos para familiarizarse con ellos. A continuación, se les puede pedir que digan palabras que rimen con las trabajadas en el libro (por ejemplo, *fox, box*) o enumerar otras palabras que contengan el mismo fonema (por ejemplo, *fox, fire, fun*).
- *Evaluación*: a través de la observación, el/la docente observa si la pronunciación del fonema es adecuada.
- *Adaptaciones*: se han de introducir los fonemas de forma paulatina. Es conveniente introducir primero los fonemas más simples y frecuentes.

2.2. Actividad 2. *Move your body!*

- *Estudiantes*: Infantil o primer ciclo de Primaria, todo el grupo.
- *Idioma*: inglés.
- *Descripción*: el maestro/a asocia a cada sonido un movimiento específico en el que se inserta el trazo que se ha de realizar para escribir el grafema. Todo ello ha de ir acompañado de un ritmo específico o de una pieza de música familiar para el discente. De este modo, el niño/a recordará con más facilidad en fonema en cuestión.
- *Procedimiento*: el maestro/a se pone de pie y reproduce la pieza musical que ha elegido para asociar al fonema en cuestión. Por ejemplo, para trabajar el fonema /s/, se pueden introducir los términos *snow, Christmas, Santa, sleigh, star, season* y *stocking*. Se puede utilizar la música del villancico popular *Santa Claus is coming to town* y bailar a la vez que se realiza en el aire

el trazo de la «s» simulando que es el trineo de Santa Claus. De este modo, el niño/a recordará fácilmente tanto el trazo que ha de realizar para escribir el grafema «s» como la pronunciación del fonema /s/ teniendo como referencia el vocabulario relacionado con la Navidad.

- *Evaluación*: se valora la pronunciación adecuada de los fonemas a la vez que la comprensión de los términos.
- *Adaptaciones*: para aquellos niños/as que profesen diferentes creencias a la cristiana y no celebren la Navidad, se puede adaptar a una celebración típica de su comunidad siempre y cuando se respeten los fonemas a trabajar.

2.3. Actividad 3. *Rhymes*

- *Estudiantes*: Infantil o primer ciclo de Primaria, todo el grupo.
- *Idioma*: inglés.
- *Descripción*: el objetivo de esta actividad es trabajar y dominar los fonemas. A través de la repetición del fonema en la mayoría de las palabras que contiene la rima, los niños/as practican y aprenden a pronunciar el fonema utilizando el punto de articulación adecuado. Además, aprenden o repasan léxico y estructuras morfosintácticas sencillas que pueden más tarde utilizar en contextos comunicativos. A continuación, se presenta un ejemplo de una rima para trabajar en el estadio 3 los fonemas /m/, /d/, /g/ y /v/.

/m/, Merry Mice
Merry mice munch morning meal,
Milk and mangoes make them squeal.
Marching merrily, off they go,
Meeting moose by the meadow below!

- *Procedimiento*: el maestro/a recita la rima con entusiasmo. Puede hacer uso de ilustraciones para facilitar la comprensión de la rima, al igual que movimiento corporal y gesticulación facial. Además, debe pronunciar con especial atención el fonema a trabajar.
- *Evaluación*: se valora la participación de los niños/as y la pronunciación del fonema de forma adecuada.
- *Adaptaciones*: se puede adaptar la temática y el vocabulario de las rimas dependiendo de la dificultad léxica que queramos

trabajar y de la temática que se está trabajando en las diferentes unidades didácticas.

2.4. Actividad 4. *I spy with my little spelling bee eye...*

- *Estudiantes:* Infantil o primer ciclo de Primaria, todo el grupo.
- *Idioma:* inglés.
- *Descripción:* esta actividad tiene un objetivo triple. En primer lugar, se pretende trabajar los fonemas objeto de estudio, para que el estudiantado pueda asimilarlos y pronunciarlos correctamente. En segundo lugar, se repasa el vocabulario trabajado en las sesiones anteriores y se amplía con nuevos vocablos relacionados con su entorno que también contengan dichos fonemas. Por último, se trabaja la lectoescritura. Cada vez que un niño/a adivine una palabra, tiene que deletrearla en inglés y escribirla en la pizarra o en un papel.
- *Procedimiento:* el maestro/a empieza la actividad diciendo a todo el grupo «*I spy with my little spelling bee eye...*». Por ejemplo, *I spy with my little spelling bee eye something with the sound /a:/. Los niños/as deben mirar a su alrededor e identificar objetos que pueden encontrar en el aula o en las *flashcards* con las imágenes que se han trabajado previamente estos fonemas. En cuanto identifiquen el objeto en cuestión, deben deletrearlo y escribirlo en la pizarra. Con la ayuda del maestro/a, se verificará si se ha escrito correctamente y se efectuarán las correcciones pertinentes.*
- *Evaluación:* se valora que los niños/as pronuncien y escriban las palabras de manera adecuada.
- *Adaptaciones:* el vocabulario a trabajar puede ser adaptado teniendo en cuenta los campos léxicos que se tratan en cada curso y los intereses de los niños/as. Se recomienda que se introduzcan en primer lugar vocablos sencillos y cortos, y, finalmente, aquellos más largos y de mayor complejidad.

2.5. Actividad 5. *What's up?*

- *Estudiantes:* Infantil o primer ciclo de Primaria, todo el grupo.
- *Idioma:* inglés.
- *Descripción:* en esta actividad se trabaja tanto el vocabulario como las estructuras morfosintácticas que hemos visto en se-

siones anteriores a la vez que repasamos los fonemas. Se presenta una imagen que el niño/a debe describir en una frase. A continuación, se facilita un ejemplo:

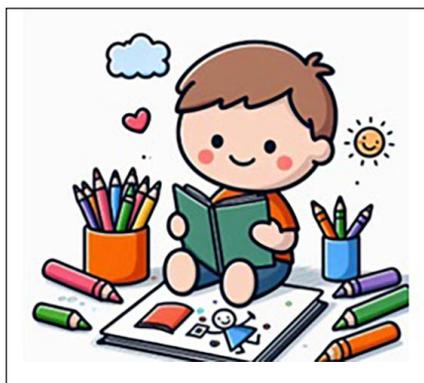


Figura 1. The boy has a book. Creada con inteligencia artificial. Bing (2024) [generador de imágenes]. <https://www.bing.com/images/create>

En esta imagen, los niños/as pueden crear diferentes frases. Por ejemplo, *The boy has a book, the boy reads a book, the boy likes reading, the boy has crayons, the boy draws...* De este modo, el niño/a utilizará tanto el vocabulario como las estructuras morfosintácticas y fonemas trabajados.

- **Procedimiento:** el maestro/a divide en dos grupos a todos los niños/as. Se pone una imagen tipo a las que se facilita en esta actividad, en la pizarra. Dos niños/as tienen que escribir en la pizarra lo que aparece en la imagen. El niño/a que escriba y lea la frase correctamente en el menor tiempo posible, siempre respetando una buena grafía, limpieza y orden, ganará 1 punto.
- **Evaluación:** se valora que el niño/a escriba una frase con coherencia y cohesión y que la lea con una pronunciación correcta.
- **Adaptaciones:** dependiendo del ritmo de aprendizaje y del nivel cognitivo del niño/a, las imágenes pueden ser más o menos sencillas siempre y cuando se trabajen los fonemas objeto de estudio.

2.6. Actividad 6. *Chinese whispers nonsense*

- **Estudiantes:** Infantil o primer ciclo de Primaria, todo el grupo.
- **Idioma:** inglés.

- *Descripción:* con este juego los niños/as producen frases sencillas a la par que repasan la pronunciación correcta de los fonemas, las estructuras morfosintácticas y el vocabulario trabajado. Se recomienda hacer uso de palabras compuestas para crear más variaciones en la versión final de la frase.
- *Procedimiento:* los niños/as se sientan en círculo. El maestro/a le dice una frase a un niño/a o le propone que diga una frase en inglés sin que ningún otro niño/a oiga el contenido. Dicha frase debe ser un disparate sin sentido que produzca risa y desinhibición. El primer niño/a le dice al oído el disparate al siguiente niño/a y así sucesivamente hasta que el último niño/a dice y escribe en la pizarra el disparate que ha escuchado. Si la frase no tiene ningún sentido morfosintácticamente, entre todos se intenta hacer una aproximación de dicha frase, aunque sea diferente a la original. De este modo, se trabaja la estructura morfosintáctica y el vocabulario a la par que la pronunciación de los fonemas que la frase contiene. Se debe hacer hincapié en transmitir la información los unos a otros de manera limpia y pausada para que el mensaje se altere lo menos posible. Para que todos los niños/as ocupen los diferentes puestos del círculo, cada vez comenzará pronunciando el disparate un niño/a diferente.
- *Evaluación:* se valora el conocimiento morfosintáctico y la pronunciación del niño/a al poder pronunciar y escribir la frase correctamente. Se recomienda que se hagan diferentes rondas para que todos los niños/as obtengan, al menos, 2 puntos.
- *Adaptaciones:* dependiendo del nivel de los estudiantes se adapta la dificultad de las frases. En niveles iniciales se puede hacer la misma actividad utilizando únicamente palabras y de forma oral, mientras que en los primeros cursos de Primaria se puede trabajar con frases completas y su escritura para trabajar también la ortografía.

3. Conclusión

La fonética sintética supone una herramienta de gran valor para desarrollar la alfabetización tanto en la lengua materna como en inglés, presentando a los estudiantes actividades o desafíos lingüísticos y cognitivos en un aprendizaje continuo. Este enfoque

no solamente facilita el desarrollo de la lectoescritura, sino que también fomenta la expresión oral y una comprensión más profunda de los sistemas ortográficos de la lengua. Se debe implementar con una planificación cuidadosa y adaptada a las necesidades del alumnado. Por ello, las actividades que aquí se presentan constituyen una base sólida y un modelo para la creación de más actividades similares que se han de adaptar al alumnado al que van dirigidas teniendo en cuenta su nivel cognitivo, madurativo y lingüístico. La secuenciación que se propone resulta eficaz, teniendo en cuenta que se parte de la contextualización de los sonidos en una historia, se desarrollan actividades de concienciación de fonemas desde la unidad básica de la palabra a la frase a través de rimas, frases con una estructura dirigida (*I spy with my little spelling bee eye...*), creación de frases con soporte visual (descripción de imágenes) y frases de creación libre (*Chinese whispers nonsense*). Por otro lado, se muestra el orden y la agrupación idóneas para trabajar los diferentes fonemas a lo largo de sus primeros años de contacto con la lengua inglesa. Alentamos a los docentes y los padres interesados en la adquisición temprana de la lengua inglesa de sus alumnos/as e hijos/as a explorar estas actividades y las ideas aportadas y a brindarles un enfoque eficaz para trabajar la lectoescritura en esta lengua en un ambiente distendido y lúdico. Sin lugar a duda, la fonética sintética puede suponer una herramienta transformadora en contextos bilingües y puede facilitar la correcta adquisición de fonemas esenciales para toda comunicación.

4. Bibliografía

- Antropova, S., Carrasco, R. y Anguita, J. M. (2023). Synthetic phonics in Spanish bilingual education: Spelling mistakes analysis. *Porta Linguarum*, 39, 299-314. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi39.25091>
- Berninger, V. W., Abbott, R. D., Abbott, S. P., Graham, S. y Richards, T. (2002). Writing and reading. *Journal of Learning Disabilities*, 35 (1), 39-56. <https://doi.org/10.1177/002221940203500104>

La gamificación en la enseñanza bilingüe: *escape room* educativo para fomentar las habilidades orales en Educación Infantil

GLADYS VILLEGA-PAREDES
Universidad Internacional de La Rioja

1. Introducción

En la adquisición de las habilidades orales intervienen, además del componente estrictamente lingüístico, factores cognitivos, perceptivos y sociológicos. Abarca, por consiguiente, el proceso completo de interpretación del discurso, desde la mera descodificación y comprensión lingüística de la cadena fónica (fonemas, sílabas, palabras, etc.) hasta la interpretación y la valoración personal en función a la atribución de significado a lo verbal y a lo gestual (Núñez y Santamarina, 2014). Según Celce-Murcia (2014), la interacción oral es clave para el aprendizaje, puesto que se construye dentro de prácticas comunicativas reflexivas. Su carácter dual implica tener en cuenta tanto la comprensión como la producción oral, ya que ambas son habilidades que requieren ser entrenadas en el proceso temprano de adquisición de la lengua.

Los estudios actuales remarcan que el desarrollo adecuado de las destrezas orales en la etapa preescolar es crucial antes de iniciar el aprendizaje del código escrito (Gutiérrez-Fresneda, 2018; Núñez y Santamarina, 2014). Es fundamental que la enseñanza de lenguas en niños/as de 5 a 6 años considere que estos no solo adquieren nuevo vocabulario, sino que también aprenden a utilizarlo en diversos contextos comunicativos, dado que el lengua-

je también es un instrumento importante para la socialización de los más pequeños (Pérez, 2008).

En este contexto, los métodos lúdicos y experienciales, como los juegos y la simulación de entornos reales, también han demostrado ser altamente efectivos para el aprendizaje de lenguas en niños/as preescolares (Álvarez, 2020). Sin embargo, en muchos entornos educativos escasean las experiencias que incorporen estos enfoques, específicamente en los contextos de enseñanza bilingüe en Educación Infantil.

Este capítulo se centra en el uso de *escape room* como estrategia de gamificación, específicamente en su contribución al desarrollo de la comprensión y expresión oral en niños/as de Educación Infantil en contextos bilingües. Se propondrán actividades concretas para mejorar estas habilidades orales, con el objetivo de ofrecer nuevas formas de aprender y practicar tanto la lengua materna (L1) como la lengua extranjera (L2) de manera más dinámica, lúdica y efectiva.

La gamificación ha demostrado ser una herramienta eficaz para aumentar la motivación y el aprendizaje de los estudiantes (Gómez, 2020; Sánchez y Lázaro, 2021). Al integrar elementos de juego en la enseñanza de la lengua, se crea un entorno de aprendizaje en el que los niños/as participan de forma activa y entusiasta (Navarro, 2017). Mediante el uso de recompensas, desafíos y narraciones inmersivas, los estudiantes experimentan una mayor sensación de participación, lo cual hace que el proceso de aprendizaje sea más dinámico y atractivo.

Según Deterding *et al.* (2011), la gamificación no solo incrementa la motivación del alumnado, sino que también fomenta su participación. Estos autores destacan que elementos como los retos, los puntos de recompensa y la retroalimentación inmediata generan en los estudiantes una sensación de compromiso y motivación hacia su propio aprendizaje. Otros autores (Kapp, 2012) resaltan las potencialidades de la gamificación en la adquisición de conocimientos de manera significativa y autónoma, al permitir a los niños/as aprender a través del juego y la experimentación.

Una de las estrategias más populares dentro de la gamificación es el *escape room* educativo, una actividad en la que los estudiantes tienen que resolver una serie de desafíos o pruebas en un tiempo limitado para alcanzar un objetivo específico. Esta modalidad no solo es divertida, sino que también fomenta la cola-

boración y la interacción entre los participantes. En un *escape room* los estudiantes trabajan en equipo, comunicándose y resolviendo problemas de forma creativa, al tiempo que practican el uso del idioma en contextos prácticos o simulados.

Los *escape rooms* educativos son especialmente útiles para la enseñanza de habilidades orales, dado que ofrecen un espacio donde los niños/as no solo practican el idioma, sino que lo hacen de forma activa, interactuando entre ellos con un propósito común. Este tipo de actividad se alinea con los principios del enfoque comunicativo, que promueve el uso del lenguaje en situaciones reales o simuladas, permitiendo que los estudiantes se conviertan en participantes activos de su proceso de aprendizaje. Richards (2006) explica que este enfoque busca desarrollar la autonomía de los estudiantes, alentándolos a tomar decisiones y a utilizar el idioma de manera práctica y contextualizada.

Al trabajar juntos para resolver los desafíos del *escape room*, los estudiantes no solo mejoran sus habilidades para resolver problemas, sino que también incrementan las opciones de utilizar el idioma de manera colaborativa. Como señala Deterding *et al.* (2011), estas actividades refuerzan la fluidez verbal porque los estudiantes se ven obligados a comunicarse entre sí de manera constante mientras resuelven los desafíos. En general, el *escape room* se presenta como una herramienta poderosa para estimular la comunicación oral en el aprendizaje de lenguas, proporcionando a los niños/as una experiencia de aprendizaje motivadora y efectiva.

2. Práctica educativa

Dentro del marco del aprendizaje bilingüe, los *escape rooms* proporcionan un ambiente de aprendizaje divertido que promueve tanto la comprensión como la expresión verbal. Mediante estos juegos, los niños/as se comunican en la L1 y L2, lo que les brinda la oportunidad de ejercitar vocabulario, estructuras gramaticales y expresiones lingüísticas de forma dinámica y contextualizada.

Además, los *escape room* educativos también tienen la ventaja de poder ajustarse al currículo específico y a las necesidades de los estudiantes. En el caso de los niños/as de Educación Infantil, las actividades se pueden ajustar según la edad y el dominio del

idioma. Los rompecabezas pueden ser comunes a otras actividades realizadas con anterioridad (por ejemplo, reconocimiento de objetos, finalización de oraciones o resolución de desafíos simples que involucran vocabulario), lo que permite a los estudiantes aplicar el idioma de una manera lúdica y accesible. De acuerdo con Deterding *et al.* (2011), los elementos del juego como los desafíos y la competencia motivan a los estudiantes a participar activamente y aprender de manera más eficiente.

A continuación, se presenta el diseño de dos *escape rooms* educativos con distintos tipos de pruebas y retos destinados a niños/as de segundo ciclo de Educación Infantil. En el segundo caso es un *break out*, una variante del *escape room* considerada como una microgamificación, ya que dada su versatilidad puede concentrarse en una única sesión (Sempere, 2020). Estos juegos pretenden ayudar no solo a mejorar habilidades para resolver problemas, sino, principalmente, a potenciar el léxico relacionado con los números, los colores y partes del cuerpo humano y, en general, las habilidades orales utilizando la L1 y L2 de manera colaborativa.

2.1. *Escape room* 1

- Preparación del espacio: la actividad se llevará a cabo en el aula de niños/as de segundo ciclo de Infantil y el patio.
- Contextualización: la unidad didáctica del último mes giró en torno al tema de «la granja»; en las actividades de lectura, los niños/as leyeron *Teo en la granja*, de Violeta Denou. Por eso, el *escape room* está relacionado con los animales de la granja.
- Normas del juego: antes de empezar la actividad se explicarán las normas básicas de participación: respetarse unos a otros, compartir y ayudarse, hacer bien las pruebas para ser recompensados, comunicar al maestro/a cualquier dificultad o problema.
- Tiempo requerido: 60 minutos aproximados.
- Descripción del *escape room*: al llegar al aula, los niños/as encontrarán sobre la mesa de trabajo, una caja misteriosa con un candado, un sobre con una postal (con un QR) y una hoja de papel Kraft en blanco. Ante las miradas de extrañeza de los niños/as, se les preguntará por qué creen que están ahí y qué pueden contener los objetos misteriosos. Una vez que los niños/as estén sentados en asamblea, se abrirá el sobre. Con

tono de asombro, se explica que en la postal hay un QR que el maestro/a abrirá con su móvil y la proyectará en la pizarra digital. ¡Es un vídeo! Vemos a Antonio el granjero, quien envía un mensaje. Se observa una imagen de Antonio en la granja (la que aparece en el cuento para que los niños/as la reconozcan) y una voz con el siguiente mensaje:

Niños, necesito vuestra ayuda, los animales de la granja se han escapado. Alguien ha dejado la puerta abierta y nos falta encontrar a 5 animales que se han perdido. Para ayudarme, tendréis que realizar las siguientes pruebas.

Prueba 1. *Escape room*: «Descubriendo el Código»

- *Objetivo*: los niños/as aprenderán letras y números en español e inglés de forma divertida y colaborativa, usando un candado numérico y diferentes materiales del aula.
- *Materiales*:
 - Caja con candado numérico de 3 dígitos (con letras «S», «O» y «L»)
 - Tira de papel (pueden ser trozos de papel o cartulina de colores)
 - Sellos con letras (pueden ser letras de plastilina o letras de cartón)
- *Desarrollo del reto*:
 1. Presentación del candado: se muestra a los niños/as la caja con el candado, el sobre y una hoja de papel Kraft en blanco. Preguntar a los niños/as: «¿Qué necesitamos para abrirla?»; orientarlos para que respondan que necesitan un código. El maestro/a lee una nota que hay debajo del QR que dice: «Para abrir el candado debéis encontrar 10 sellos con letras que tendréis que estampar en el papel en blanco».
 2. Descubrir sellos con letras: explicar a los niños/as que, para obtener el código del candado, tendrán que descubrir las letras que hay en 10 sellos que deberán buscar en diferentes partes del aula. Cuando encuentren los sellos, los niños/as sellarán la hoja de papel con las diferentes letras (usando tinta de colores).
 3. Conteo de letras: se pregunta a los niños/as cuántas letras de cada tipo han encontrado. Preguntas guiadas: «¿Cuántas letras “S” hay?» (ayudar a contar juntos). «¿Cuántas le-

tras “O” hay?», «¿Cuántas letras “L” hay?», «¿Cómo se pronuncian las letras en inglés?».

4. Cálculo del código: una vez que tengan los números de cada letra, se escribirá el código en la pizarra:

– S: 2 letras

– O: 3 letras

– L: 5 letras

Se explica a los niños/as que el código del candado es 235. Se repiten los números del código en inglés (*two, three, five*).

- Abrir el candado: se invita a que los niños/as intenten abrir el candado con el código que han descubierto. Celebran juntos cuando logren abrir la caja. Como premio, se le pone una pegatina de color a cada niño/a. Dentro de la caja se ha encontrado el siguiente mensaje, que se leerá para los niños/as:
- Si quieres saber cuáles son los 5 animales que se escaparon, realiza la siguiente prueba.

Prueba 2. *Escape room*: «Buscando las piezas del puzle»

- *Objetivo*: los niños/as trabajarán en equipo para localizar las piezas de un puzle, fomentando la colaboración y el conteo numérico.
- *Desarrollo del reto*:
 1. Dirección al patio: se indicará a los niños/as que deben juntarse todos los que tiene el mismo color de pegatina. Se formarán 5 grupos de 4 integrantes y harán una fila ordenada para dirigirse al patio del colegio. Se les recordará que deben estar atentos y respetar el espacio de los demás mientras caminan.
 2. Distribución de piezas de puzle: en el patio, se habrán distribuido previamente diferentes piezas de puzle en los colores de cada equipo (rojo, naranja, verde, rosa y amarillo). Se explica que cada equipo debe buscar las piezas que les correspondan de acuerdo con la pegatina de color que lleven (serán 8 puzles de color por equipo).
 3. Búsqueda de piezas: se dará un tiempo determinado para que los niños/as busquen y recojan todas las piezas de su color. Se animará a cada equipo a trabajar juntos y a contar cuántas piezas encuentran.

4. Conteo de piezas: una vez que todos los equipos hayan encontrado sus piezas, se reúnen y se organizan por color. Preguntas que deberán responder: «¿Cuántas piezas habéis encontrado en total?» (deberían hallar 8 piezas por equipo). Se guiará el conteo numérico, ayudando a los niños/as a sumar cuántas piezas tiene cada equipo.

Prueba 3. *Escape room*: «¡En busca de los animales de la granja!»

Actividad de escape room: «Animales de la Granja»

- *Objetivo*: los niños/as aprenderán a reconocer los nombres de los animales de la granja en inglés mientras resuelven un misterio.

- *Desarrollo del reto*:

Regreso al aula. Una vez que tengan el número total de piezas, se les pide que entren a clase de forma ordenada. Se les recuerda la importancia de mantener el orden y la calma mientras regresan.

1. Armar el puzle: en el aula, cada equipo debe sentarse en el sitio designado y comenzar a armar su puzle con las piezas que encontraron.

- Se puede utilizar música relacionada con los animales de la granja para hacer la actividad más animada y divertida.

- A medida que trabajan, se les anima a hablar sobre las imágenes que están formando y a relacionarlas con los animales de la granja (por ejemplo, si el puzle tiene un caballo, se les preguntará: «¿Cómo se llama este animal?», «¿Cómo lo decimos en inglés?»).

- Se preguntará a los niños/as si recuerdan qué animales aparecen en el cuento *Teo en la granja*.

2. Descubrimiento final: avisar al granjero. Una vez que todos los equipos hayan completado sus puzles, se les pide que compartan lo que descubrieron. Se harán preguntas sobre los animales del puzle: «¿Qué animal es este?», «¿Cómo se dice en inglés?» (por ejemplo, *cow* para vaca, *sheep* para oveja, *horse* para caballo, *chicken* para gallina, *pig* para cerdo, *dog* para perro). Se repasan los nombres en español e inglés.

- Una vez que hayan encontrado los 5 animales, cada grupo debe avisar al «granjero».

- Se les pide a los niños/as que digan en voz alta: «¡Hemos encontrado a los animales!» Son: [nombres de los animales en inglés: *sheep, horse, chicken, pig y dog*].
- 3. Recibir el premio: después de que todos los grupos hayan avisado al granjero, se entregará a cada grupo un premio que consiste en un certificado de «Exploradores de la Granja».

2.2. *Escape room 2 (break out)*

- El desarrollo de las actividades tendrá en cuenta tres momentos: preparación previa del aula, contextualización y explicación de las normas a los niños/as:
 1. Preparación del espacio: la actividad se llevará a cabo en el aula y la biblioteca (de aula o centro).
 2. Contextualización: como parte del plan lector del centro, los niños/as han leído varios cuentos, entre ellos, el *Hombrecillo de papel* de Fernando Alonso. Este cuento ya conocido por los niños/as nos servirá como hilo conductor en las actividades de este *break out* educativo.
 3. Normas del juego: antes de empezar la actividad se explicarán las normas básicas de participación: respetarse unos a otros, compartir y ayudarse, hacer bien las pruebas para ser recompensados, comunicar al maestro/a cualquier dificultad o problema.
- Tiempo requerido: 60 minutos, aproximadamente.

Escape room: «¿Dónde está el hombrecillo de papel?»

- *Descripción del break out*: en esta actividad, los niños/as deben ayudar a encontrar al hombrecillo de papel de Fernando Alonso, que se ha escondido entre los libros de la biblioteca del aula. A través de diversas actividades lúdicas, los niños/as aprenderán sobre colores, números y partes del cuerpo humano en inglés mientras resuelven el misterio.
- *Objetivos*:
 - Identificar y diferenciar colores y números en español e inglés.
 - Reconocer y nombrar algunas partes del cuerpo humano en inglés.
 - Desarrollar habilidades de observación y creatividad.

- Aprender a trabajar en equipo para la resolución de problemas sencillos.
- *Desarrollo de la actividad:*
 1. Vídeo de introducción

Descripción: proyectar un vídeo animado en la PDI donde Ana, la bibliotecaria, cuenta que el hombrecillo de papel se ha escondido entre los libros y pide ayuda a los niños/as. Los niños/as se muestran emocionados y listos para ayudar.
 2. Organización de equipos
 - Equipos: formar dos equipos, uno rojo y otro verde.
 - Roles: cada equipo elige roles, buscador de libros, portador de pistas y mediador.
 3. Búsqueda de pistas

Actividad: los equipos deben resolver adivinanzas sobre los libros de la biblioteca para encontrar pistas sobre el paradero del hombrecillo de papel. Ejemplo de adivinanza: «En este lugar hay muchas historias y, si buscas bien, encontrarás misterios en un libro amarillo».
 4. Actividades dentro de las pistas

Actividad 1: «Busca y Anota»

 - Descripción: los equipos buscan libros de diferentes colores. Cuando encuentren un libro, anotan su color en una lista utilizando pegatinas de colores junto a los nombres en español e inglés (*rojo/red, azul/blue, verde/green, etc.*). En alguno de los libros de colores encontrarán una parte del cuerpo del hombrecillo de papel.
 - Aprendizaje: identificación de colores y práctica de vocabulario.

Actividad 2: «Contando los libros»

 - Descripción: cada equipo cuenta cuántos libros hay de un determinado color y escribe el número en un mapa de la biblioteca. Deben usar los números en español e inglés (por ejemplo, *1/one, 2/two*).
 - Aprendizaje: conteo y asociación de números en ambos idiomas.

Actividad 3: «Dibuja el hombrecillo de papel»

 - Descripción: después de discutir cómo se imaginan al hombrecillo de papel, cada niño/a dibuja su versión del personaje en una hoja. Deben incluir al menos dos o tres

partes del cuerpo que puedan decirlo en inglés (*head, arms, legs*) en su dibujo.

- Aprendizaje: fomento de la creatividad y el uso de vocabulario sobre partes del cuerpo.

Actividad 4: «Partes del cuerpo y libros»

- Descripción: los equipos buscan libros que contengan ilustraciones de partes del cuerpo humano. Cuando encuentren un libro, han de nombrar señalar, como mínimo, tres partes del cuerpo en inglés (*head, arms, legs*), elegir el nombre de un grupo de carteles que habrá sobre la mesa de trabajo y pegarlas en un mural.
- Aprendizaje: aprender vocabulario sobre el cuerpo humano en inglés y desarrollar habilidades de observación.

Actividad 5: Crear una historia

- Descripción: usando los libros encontrados y las piezas del hombrecillo de papel halladas, cada equipo inventa una pequeña historia sobre el hombrecillo de papel, utilizando, al menos, tres colores, números y partes del cuerpo en su narración.
- Aprendizaje: fomento de la creatividad y la comprensión lectora, integrando todos los conceptos aprendidos.

5. Puzle y colaboración

- Descripción: cada equipo ha recibido piezas de un puzle al completar las actividades anteriores. Al final, deberán unir las piezas para formar una imagen del hombrecillo de papel.
- Objetivo: relacionar el puzle con el descubrimiento del hombrecillo.

6. Celebración final: «Nombrando al Hombrecillo»

- Al final de la actividad: los niños/as se reúnen para presentar sus dibujos del hombrecillo de papel. Cada niño/a puede proponer un nombre para el hombrecillo y se elige uno en grupo.
- Mural del aula: se crea un mural en el aula donde se coloca la imagen del hombrecillo y sus nombres. El mural se convierte en un recordatorio de que el hombrecillo es el amigo de todos.
- Desenlace: los niños/as avisan a Ana, la bibliotecaria, de que han encontrado al hombrecillo de papel y le muestran el producto final de su trabajo.

- Recibir el premio: se entregará a los integrantes de cada grupo una pegatina simbólica y una piruleta de regalo.

3. Conclusión

En conclusión, las actividades de *escape room* representan una estrategia innovadora y efectiva para el aprendizaje de habilidades orales en la etapa preescolar. Al involucrar a los niños/as en la resolución de desafíos, pruebas y puzzles, estas actividades fomentan la comunicación activa y la colaboración, lo que contribuye a una práctica significativa del vocabulario y estructuras lingüísticas. Permite aprender de manera lúdica conceptos fundamentales como colores, números y partes del cuerpo humano, facilitando la retención y aplicación del idioma en contextos prácticos. Así, los *escape rooms* no solo enriquecen la experiencia de aprendizaje, sino que también fortalecen la confianza y el interés de los alumnos en el uso del lenguaje.

Las dos versiones del *escape room* diseñadas no solo permiten a los niños/as practicar colores, números y partes del cuerpo humano en inglés, sino que también fomenta la colaboración, la creatividad y el sentido de pertenencia. Así, en la actividad de *break out*, crear un nombre para el hombrecillo de papel y tenerlo en un mural del aula puede crear un vínculo emocional, haciendo que el aprendizaje sea todavía más significativo.

4. Bibliografía

- Álvarez, P. (2020). *Enseñanza del español a través del juego: Recursos lúdicos para la clase de ELE*. ELE.
- Celce-Murcia, M. (2014). *Teaching English as a second or foreign language* (4.ª ed.). Cengage Learning.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. y Nacke, L. E. (2011). From game design elements to gamefulness: defining «gamification». En: *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (pp. 9-15). <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Gómez, M. (2020). *Gamificación y escape rooms en el aula: Estrategias innovadoras para la educación infantil*. Graó.

- Gutiérrez-Fresneda, R. (2018). Estudio longitudinal sobre el fomento de las habilidades de escritura en el periodo de alfabetización inicial. *Revista de Psicodidáctica*, 23 (2), 137-143.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.
- Navarro, S. (2017). El impacto de la gamificación en la enseñanza de lenguas extranjeras: Un estudio experimental. *Revista de Lingüística Aplicada*, 10 (1), 25-40. <https://doi.org/10.1016/j.lingap.2017.01.003>
- Núñez Delgado, M. P. y Santamarina Sancho, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y Habla*, 18, 72-92.
- Pérez Fernández, C. (2008). Acercamiento a la escucha comprensiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45 (2), 1-15.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press.
- Sánchez, J. y Lázaro, M. (2021). Gamification in language teaching: Escape rooms as a tool for enhancing student engagement. *Language Teaching Research*, 25 (4), 567-585. <https://doi.org/10.1177/13621688211023345>
- Sempere Pla, S. (2020). Proyecto de gamificación basado en el escape room aplicado a un aula bilingüe de educación primaria con enfoque AICLE. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 16, 5-40.

Comprensión lingüística en enseñanza de lenguas: de la comprensión oral a la comprensión lectora

CRISTINA DE-LA-PEÑA

Universidad Internacional de La Rioja

1. Introducción

La capacidad de comprensión de la información que escuchamos o leemos en otras lenguas implica la activación sinérgica y simultánea de diferentes procesos cognitivos, perceptivos, afectivos, lingüísticos y motores que facilitan el aprendizaje del contenido, tanto si se presta atención a este como si no. Esta capacidad para comprender se puede promover desde etapas iniciales en los estudiantes hasta la adultez fundamentalmente en el contexto de las instituciones educativas, aunque puede añadirse la colaboración del entorno familiar.

La calidad de la comprensión lingüística determina el aprendizaje adquirido e influye en el desempeño de actividades académicas, personales y profesionales. Por esta razón, desde las instituciones internacionales y los profesionales de la educación y psicología ponen de manifiesto la necesidad de iniciar una mejora en la comprensión lingüística sobre todo en los niveles primarios y secundarios de escolarización. En esta línea, los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 (OCDE, 2021) impulsan el desarrollo de la comprensión lingüística como una competencia transversal para conseguir una educación de calidad. A esto se le suma el Consejo de Europa (2021) con el impulso en el aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras en el Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas.

En este capítulo, la comprensión lingüística en otras lenguas va a integrar tanto la comprensión oral como la comprensión lectora. De forma concreta, se entiende por *comprensión oral* el entendimiento, empleo y reflexión sobre la información escuchada en otra lengua que permite el desarrollo del conocimiento, aprendizaje, la consecución de objetivos personales y la participación en la sociedad. Esta comprensión del lenguaje oral en otro idioma implica que se percibe y comprende por una sola entrada de información que es la modalidad auditiva. Por otro lado, la comprensión lectora en otra lengua se refiere al entendimiento, empleo y reflexión sobre la información escrita que permite el desarrollo del conocimiento, aprendizaje, la consecución de objetivos personales y la participación en la sociedad. Esta comprensión del lenguaje escrito en otro idioma implica que se percibe y comprende por una sola entrada de información que es una modalidad visual. Para recordar los procesos y mecanismos cerebrales implicados en ambas modalidades, se puede consultar el capítulo 1, «Neurociencia y alfabetización: la importancia de conocer nuestro cerebro para el desarrollo lingüístico». Además, también se puede percibir y comprender en otra lengua cuando entra información de manera simultánea por la modalidad auditiva y visual. Esta comprensión dual de la información se ha investigado mayoritariamente en la adquisición y desarrollo de lengua extranjera o segundo idioma cuyos resultados evidencian beneficios positivos; en estudiantes monolingües también se encuentra algún estudio (Álvarez-Alonso *et al.*, 2021) que incrementa el rendimiento en comprensión lectora.

La enseñanza de la comprensión lingüística en otra lengua tiene que realizarse de manera simultánea junto con el inicio del desarrollo de habilidades básicas lectoras como la conciencia fonológica o el conocimiento del alfabeto, por ejemplo. El desarrollo de la comprensión oral en los primeros años en sinergia con el resto de habilidades (cognitivas, lingüísticas y afectivas) y factores externos (por ejemplo, el tipo de texto) benefician el progreso de la comprensión lectora posterior. Tanto en la comprensión oral como en la comprensión lectora en otro idioma, se crea una representación mental de la información escuchada o del texto escrito que va a ir integrando datos explícitos e implícitos, conocimientos previos y experiencias. De la calidad de esta

representación mental dependerá una comprensión más superficial o profunda de la información determinando el éxito en el aprendizaje en otras lenguas y desarrollo personal y social.

En el siguiente apartado se describen distintas actividades y/o prácticas educativas para promover la comprensión oral y lectora en otras lenguas en estudiantes de Educación Infantil y Educación Primaria. En el noveno capítulo, «Inclusión tecnológica educativa en alfabetización en ambientes escolares bilingües», se indican posibles herramientas digitales que podrían utilizarse en el desarrollo de algunas actividades propuestas.

2. Práctica educativa

Desde hace décadas, la investigación científica se centra en identificar prácticas individuales de enseñanza centradas en diferentes aspectos para mejorar la comprensión oral y lectora. En los últimos años, la tendencia científica evidencia también la efectividad de la combinación de prácticas de enseñanza para promover exitosamente esta comprensión oral y lectora en otra lengua. Este capítulo se basa en esta segunda opción, presentando diversidad de actividades que aprovechan la sinergia de distintos procesos en las prácticas educativas.

En Educación Infantil, las actividades se van a focalizar en comprensión oral en otra lengua y en Educación Primaria, en comprensión lectora en otra lengua. Es obvio que, para trabajar en el aula y en casa esta comprensión lectora en otro idioma, se parte de la adquisición correcta de habilidades básicas de lectura en dicho idioma como, por ejemplo, conciencia fonológica, fonética, etc. A continuación, se describen diferentes actividades que pueden adaptarse a la etapa educativa de Infantil y Primaria.

2.1. Actividad 1. Pesca de palabras

- *Estudiantes:* Infantil, de forma individual o en parejas o grupos.
- *Idioma:* indistintamente para uno, dos o más idiomas y/o combinación.
- *Descripción:* esta actividad consiste en que los estudiantes tienen que adivinar la pareja de la palabra que les falta. Para

esto, tienen que descubrir la relación entre la palabra que tienen y las que coloca la profesora en la pizarra y coger (o pescar) la palabra acertada. La relación puede ser por el fonema inicial o grafema inicial o número de letras, etc.

- *Procedimiento*: el listado de palabras a utilizar puede estar impreso o en medio digital en el aula o en casa y docente o familiar realiza un ejemplo para que los estudiantes aprendan la instrucción de la tarea: primero, se dice una palabra y después se dicen dos palabras más, pero solo una de las dos palabras es la que se tiene que coger o pescar para hacer pareja con la primera palabra. Estas dos palabras pueden estar visibles para los estudiantes e, incluso, se puede añadir una imagen de cada palabra escrita en uno, dos o más idiomas.

pizza - spaghetti	blue - green	angry - sad
pink - ?	bed - ?	apple - ?
spider/salad	giraffe/garage	sun/strawberry
eyes - toe	red - purple	lemonade - coffee
egg - ?	rabbit - ?	lion - ?
tuna/tie	pig/pink	cat/cheese

- *Evaluación*: se concede 1 punto por cada palabra acertada.
- *Adaptaciones*: se pueden crear diferentes variantes de la actividad teniendo en cuenta la longitud, frecuencia y concreción de las palabras, el inicio o final de palabra, control del tiempo e imágenes que acompañen a las palabras.

2.2. Actividad 2. Ideas ordenadas

- *Estudiantes*: Infantil, de forma individual o en parejas o grupos.
- *Idioma*: indistintamente para uno, dos o más idiomas y/o combinación.
- *Descripción*: esta actividad consiste en que los estudiantes han de organizar visualmente en papel (o dispositivo digital) la información escuchada oralmente, realizando un mapa conceptual (figura 1). Después se comparte entre todos en la pizarra. Seguidamente, se contestan distintas preguntas relacionadas con la definición de palabras, sinónimos, familias semánticas, etc.

Ejemplo de historia leída:

Pico is a gray and black lion who lives in the ocean. Pico eats fish and clams, and he has tough, strong skin. Pico barks loudly, but he doesn't swim very fast. He loves to play with children.

Ejemplo de preguntas: definición de palabras desconocidas: *loudly*.

- Sinónimos y antónimos: *fast, loud, tough*.
- Categoría semántica: *sea animals, colors*.
- Pregunta literal: *what color is Pico's skin?*
- Preguntas inferenciales: *can Pico live in the North Pole?, can Pico communicate with other lions if something happens to him?, what is the difference between Pico and a lion in the jungle, like Lion King?*
- Conciencia fonológica: preguntar por el número de letras, el número de vocales y consonantes que tienen palabras, como, por ejemplo, *Pico, lion, clams, children, etc.*, poner siluetas de la palabra *gray* y *black* y que tengan que emparejar cada silueta con su palabra.

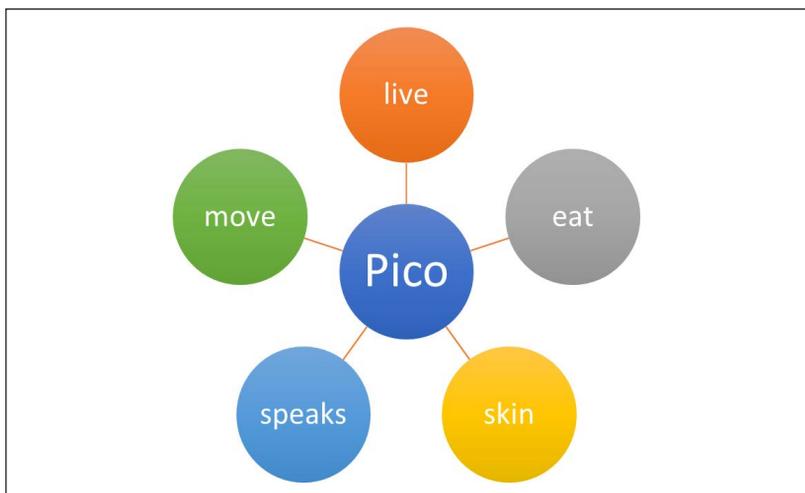


Figura 1. Ejemplo de mapa conceptual. Fuente: elaboración propia

- *Procedimiento*: el profesor/a o un familiar seleccionan una lectura que leen en voz alta a los estudiantes, después les fa-

cilitan un papel o mediante dispositivo digital para que cada uno realice su organizador visual o mapa conceptual. En el aula, una vez que los estudiantes han acabado, se puede corregir de manera grupal entre todos en la pizarra. La primera vez es aconsejable que el/la docente lo haga de forma grupal con instrucciones verbales para servir de modelo al alumnado.

- *Evaluación*: es importante diferenciar los conceptos esenciales de la información escuchada y conectarlos correctamente.
- *Adaptaciones*: puede incrementarse el nivel de dificultad de las lecturas leídas, añadir imágenes si fuera necesario para algunos estudiantes, proporcionar recompensas, cronometrar el tiempo y adaptar a texto escrito en Educación Primaria realizando mapas conceptuales.

2.3. Actividad 3. Palabras secretas

- *Estudiantes*: Primaria, de forma individual o en parejas o grupos.
- *Idioma*: indistintamente para uno, dos o más idiomas y/o combinación.
- *Descripción*: en esta actividad los estudiantes tienen que realizar dos tareas. Por un lado, completar cada frase con la palabra que falta y, por otro, ordenar las frases para que la lectura tenga sentido. Después, tendrán que contestar a una pregunta inferencial del texto y descubrir palabras secretas que oculta el texto a las preguntas planteadas.

4. The mother instructs her two children to go _____ in a store.
3. The children distribute the _____ packages and each child takes five packages.
1. A boy hands six _____ to his mother and another boy hands four packages to his mother.
5. The _____ returns the money to the children for the purchase.
2. The mother smiles at her two children and gives a _____ so that they can buy each child a gift.

Solución: 4 (shopping), 3 (ten), 1 (packages), 5 (shopkeeper) y 2 (coin).

What happened for one child to deliver six packages and another child four packages?

How many dollars did the mother give her children to buy?

Solución: contar el número de letras de cada palabra y sumarlas todas: 33

What preposition is hidden the read?

Solución: extraer la letra de cada palabra oculta según el número de frase que tiene: *ponpk*. En estas palabras, la única preposición es: *on*.

- *Procedimiento*: un profesor/a o familiar en casa puede tener impreso o de manera digital en algún dispositivo el ejemplo de frases que se presentan en esta actividad o crear ellos otras siguiendo esta metodología. Se puede hacer que los niños/as, de manera individual, realicen la actividad y la corrección grupal o de manera grupal realizar la actividad en la pizarra.
- *Evaluación*: se concede 1 punto a cada palabra correcta en cada frase, 1 punto al ordenamiento correcto de las frases y 1 punto al dato descubierto acertadamente.
- *Adaptaciones*: se puede incrementar el grado de dificultad con mayor longitud de palabras en frases y frases, así como usando la frecuencia y abstracción de las palabras, intercambiando palabras en dos o tres idiomas y el número de preguntas finales. Además, en la evaluación se puede tener en cuenta también el tiempo con un cronómetro, concediendo recompensas o insignias, etc.

2.4. Actividad 4. Frases chifladas

- *Estudiantes*: Primaria, de forma individual o en parejas o grupos.
- *Idioma*: indistintamente para uno, dos o más idiomas y/o combinación.
- *Descripción*: esta actividad consiste en detectar las palabras que están escritas incorrectamente en las frases y, ordenar correctamente las frases. Después, se pueden hacer preguntas para trabajar semántica, sintaxis, pragmática, etc.

Table / the / are / nice / on / red / the / kite. Solución: *is, in*. *The red nice kite is in the table*. Preguntar por formas geométricas de cometas.

Eat / night / I / in / like / pizza. Solución: *eating, at*. *I like eating pizza at night*. Preguntar por alimentos.

There / day / wonder / to / a / ago / are / starting / rain / but / cloudy / and / is / it.
 Solución: *wonderful, clouds. A day ago wonderful but there are clouds and it's starting to rain.* Preguntar por tiempo, estaciones, meses.

Football / loneliness / he / Marco s/ bett / me / is / day / playing / every / and / plays / than.

Solución: *lonely, better. Marcos is playing football every day lonely and he plays better than me.* Preguntar por deportes.

- **Procedimiento:** un profesor/a o familiar en casa puede elaborar frases en papel o dispositivo digital. En clase, se puede realizar individualmente o grupal.
- **Evaluación:** se valora positivamente la detección de palabras incorrectas y la sustitución por la palabra correcta, así como las respuestas a las preguntas.
- **Adaptaciones:** se puede variar el número de palabras en las frases y el grado de dificultad, así como la combinación de idiommas y el tipo de preguntas realizadas.

2.5. Actividad 5. Matrices locas

- **Estudiantes:** Primaria, de forma individual o en parejas o grupos.
- **Idioma:** indistintamente para uno, dos o más idiomas y/o combinación.
- **Descripción:** esta actividad consiste en que los estudiantes tienen que descubrir la palabra que falta en cada matriz. Para ello, tienen que descubrir la relación entre las palabras de la matriz que siempre será una combinación, por ejemplo, de identificación del sonido inicial y del significado de las palabras.

singer - police
snake - ?

train - ferry
thigh - ?

octopus - jaguer
? - january

water - soda
wife - ?

closed - bedroom
? - baker

head - ?
hall - elevator

coconut - donut
camello - ?

balcón - hall
bus - ?

pineapple - bicicleta
puerto - ?

- *Procedimiento*: un profesor/a o familiar en casa puede tener preparado en folios las palabras escritas o en el ordenador, móvil, etc., y en clase proyectar en pantalla digital; puede adaptarse a diferentes formatos y medios técnicos. El profesor/a o familiar puede realizar una matriz de ejemplo y explicar verbalmente la respuesta correcta.
- *Evaluación*: se concede 1 punto por cada palabra acertada y 1 punto extra por la rapidez cronometrando el tiempo. En el caso de que se quiera hacer la actividad sin cronometrar el tiempo, no se suman puntos en este sentido. Cuando se consiguen 6 puntos, se puede finalizar el juego.
- *Adaptaciones*: se pueden crear diferentes variantes de la actividad, aumentando el nivel de dificultad, por ejemplo, el número de palabras dentro de la matriz y las dimensiones a relacionar; se pueden escribir las palabras en un solo idioma o en combinación de dos o más idiomas y se puede controlar o no el tiempo, así como la finalización de la actividad y necesidad de usar puntos o ningún tipo de recompensa.

2.6. Actividad 6. Textos rápidos

- *Estudiantes*: Primaria, de forma individual o en parejas o grupos.
- *Idioma*: indistintamente para uno, dos o más idiomas y/o combinación.
- *Descripción*: en esta actividad se realiza una lectura grupal del texto con el/la docente para servir de modelo, después una lectura en parejas y una lectura individual. A continuación, se formulan diferentes tipos de preguntas relacionadas con el género y la estructura del texto, preguntas literales e inferenciales del texto, metáforas, discusión de las ideas del autor, etc.

Ejemplo de lectura escrita:

Once, there was a little frog named Froggy. He was soft and green, with four short legs and big, shiny eyes. He lived in a cozy pond where he could hop around and eat all the yummy bugs he could catch. Froggy had a long, sticky tongue to help him catch bugs, so he never went hungry! He loved his pond but was very curious about what lay beyond it.

One sunny day, Froggy decided he wanted to see more of the world. He hopped out of his pond and went exploring. Along the way, he met a friendly girl named Emma. She smiled at him, and Froggy felt happy. Emma gently picked him up and took him to her home.

In Emma's room, there was a parrot with bright feathers named Polly. But Polly wasn't so kind when she saw Froggy. «Look at you, with those huge eyes and tiny legs! You look funny!». Polly laughed. Froggy felt sad but decided not to let Polly's words hurt him. Instead, he focused on playing games with Emma.

After a few days, Polly felt left out and wanted to play, too. Froggy remembered how Polly had laughed at him but decided to be kind and let Polly join their games. From that day on, Emma, Polly, and Froggy had a wonderful time playing together, laughing and sharing.

Ejemplos de preguntas:

- Texto: narrativo: *look for characters, identify the problem and the solution. Provide a (different) title for the story. Metáfora: mouth as big as a door.*
 - Pregunta literal: *how many animals are there in history?*
 - Pregunta inferencial: *in what season of the year does the story take place? Why is it said that Froggy never went hungry? Why does Froggy have a long tongue?*
 - Discusión: *do you think Froggy did the right thing by playing with Polly even after Polly laughed at him?, what would have happened if Froggy hadn't let Polly play?*
 - Expresión escrita: *from this reading, invent an ending in which the frog would not have wanted to play with the parrot, what would have happened?*
- *Procedimiento:* un profesor/a o familiar deja seleccionar a los estudiantes las temáticas de las lecturas según sus intereses; en clase, cada semana lo elegirán dos estudiantes distintos y en casa, en función de la preferencia personal. Se procede a la metodología descrita de tres lecturas y, después las preguntas, empleando formato en papel o digital.
 - *Evaluación:* se valora que los estudiantes hagan la lectura con prosodia adecuada y acertando las preguntas planteadas.

- *Adaptaciones*: pueden adaptarse los tipos de textos, el control del tiempo y las recompensas o insignias por preguntas acertadas.

3. Conclusión

En este capítulo se presentan seis actividades que pueden servir de ejemplo implementándose durante una semana, y que estimulan conjuntamente todos los procesos cognitivos, lingüísticos afectivos y perceptivo-motores implicados en comprensión lingüística, oral y escrita. En cada una de estas actividades se trabajan distintos componentes de la comprensión lectora, lo que evidencia la relevancia de la enseñanza de la comprensión lingüística como un conjunto de procesos diferentes para promover un aprendizaje activo y eficaz. Si a esto se le suma el contexto digital, habría que añadir los procesos propios digitales que acompañan a la comprensión lectora, para una revisión puede consultarse el artículo de De-la-Peña *et al.* (2024).

La estimulación de la comprensión oral y escrita implica la personalización a cada grupo, curso y características de estudiantes, a la integración de instrucción explícita e implícita de contenidos y procesos/habilidades, a la adaptación de tipos de textos, formatos, modalidades de entrada de la información (monodual o dual) e idiomas en los que se pretenda enseñar, permitiendo la combinación al unísono de diferentes idiomas o de un solo idioma. Esto comporta que optimizar desde edades tempranas la enseñanza de dos o más idiomas confiere robustez a la comprensión lingüística, generando transferencia lejana.

4. Bibliografía

- Álvarez-Alonso, M. J., De-la-Peña, C., Ortega, Z. y Scott, R. (2021). Boys-specific text-comprehension enhancement with dual visual-auditory text presentation among 12-14 years-old students. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.574685>
- Consejo de Europa (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de Publicaciones del Consejo de Europa.

- De-la-Peña, C., Chaves-Yuste, B. y Luque-Rojas, M. J. (2024). Digital reading comprehension: Multimodal and monomodal Inputs under debate. *Reading Psychology*, 45 (5), 500-518. <https://doi.org/10.1080/02702711.2024.2339809>
- Organization for the Economic Cooperation and Development (2021). *OECD Skills Outlook 2021: Learning for life*. OECD. <https://doi.org/10.1787/0ae365b4-en>

Prácticas didácticas innovadoras en la atención a la diversidad en enseñanza de lenguas

ALMA ÍÑIGO MARTÍNEZ
Universidad Internacional de La Rioja

1. Introducción

El aprendizaje y adquisición de una segunda lengua viene determinado por muchos factores, al igual que el uso adecuado de estrategias y técnicas, sumados al interés, motivación y esfuerzo de los individuos por aprenderla. Pero ¿cómo la abordamos desde la equidad?

En España, el sistema educativo está regido actualmente por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Esta presente ley va encaminada a permitir las adaptaciones que sean necesarias tanto metodológicas como curriculares para que sea el currículo quien se adapte a las necesidades educativas que puedan presentar los alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEE), impulsando la detección precoz, la atención temprana y la educación inclusiva.

La LOMLOE modifica el artículo 71 de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), definiendo el alumno con *necesidades específicas de apoyo educativo* como:

[...] aquel que requiere una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar: necesidades educativas especiales (NEE), retraso madurativo, trastornos del lenguaje y la comunicación, trastornos

de atención o aprendizaje, desconocimiento grave de la lengua, vulnerabilidad educativa-social, altas capacidades, incorporación tardía o historia escolar o condiciones personales.

De igual modo modifica el artículo 73 de la LOMCE, definiendo a los alumnos con necesidades educativas especiales como:

[...] aquellos alumnos que presentan barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje derivados de discapacidad o de trastornos graves de la conducta, de la comunicación y del lenguaje, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y que requiere de determinados apoyos y atenciones educativas específicas para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados a su desarrollo.

En el presente capítulo se van a presentar distintas actividades y/o prácticas educativas con las que abordar la competencia lingüística atendiendo la diversidad en el aula según se encuentren afectados los diferentes componentes del lenguaje (fonética/fonología, semántica, morfosintaxis y pragmática) con el fin de abordar el aprendizaje de uno o más idiomas.

2. Práctica educativa

Este capítulo trata de ofrecer actividades inclusivas para abordar los diferentes componentes del lenguaje en función de las dificultades que presente nuestro alumnado.

A continuación, se incluyen diversas actividades manipulativas encaminadas a ir abordando de manera globalizada los diferentes componentes del lenguaje, pudiéndose adaptar al nivel de desarrollo de los estudiantes, así como a los diversos centros de interés. Algunas de las técnicas que se deben llevar a cabo son: en la medida de lo posible, presentar los contenidos de manera vivencial y manipulativa, ya que un contenido que se trabaja desde distintos sentidos se percibe de manera más positiva y se logran establecer aprendizajes significativos; se sigue la pauta del aprendizaje paso a paso o aprendizaje encadenado, siempre prestando atención a que los alumnos hallan afianzado cada

proceso, ofreciéndoles en cada aproximación un refuerzo positivo para mejorar su autoestima y la predisposición hacia el aprendizaje.

2.1. Actividad 1. Pulsadores silábicos

- *Estudiantes:* Infantil, de forma individual, parejas o pequeños grupos.
- *Idioma:* indistintamente para uno, dos o más idiomas y/o combinación.
- *Descripción:* en esta actividad se presentan diferentes tarjetas con palabras de vocabulario de la unidad (se puede presentar solo la palabra escrita o incorporar una imagen/pictograma), dibujos de palmadas para contar el número de sílabas y dos pulsadores, cada uno asociado a un número de sílabas determinado y con apoyo visual el número de sílabas.

Ej.: mesa → me - sa

table → ta - ble

- *Procedimiento:* los estudiantes deberán ir leyendo en voz alta la palabra presentada y posteriormente, silabearla para de este modo tomar conciencia del número de sílabas de las que se compone la palabra. De este modo, se está trabajando el componente fonético/fonológico, semántico y morfosintáctico.
- *Apoyos o estrategias:* en este caso se ha incorporado el apoyo visual de los pulsadores para incluir el componente lúdico a la fragmentación silábica, en el caso de estudiantes que presenten dificultades de atención se podrá incorporar el palmeado o algún tipo de sonido (pitos, palmas...) para que logren centrar la atención con el movimiento.
- *Evaluación:* se concede 1 punto por cada palabra bien articulada y segmentada.
- *Adaptaciones:* se puede adaptar al vocabulario de cada unidad, así como la dificultad de las palabras presentadas.

2.2. Actividad 2. Cuéntame un cuento

- *Estudiantes:* Infantil, inicialmente en grupo y posteriormente en las actividades de forma individual o en parejas.
- *Idioma:* indistintamente para uno, dos o más idiomas y/o combinación.
- *Descripción:* esta actividad se puede globalizar en la unidad didáctica, ya que se trata de crear un hilo conductor a partir de un cuento (aprendizaje basado en cuentos, ABC). De esta forma, se logra motivar al alumnado con el aprendizaje de una segunda o tercera lengua partiendo de sus centros de interés.
- *Procedimiento:* el profesor/a comenzará la semana contando el cuento, basándose en la técnica Kamishibai (pequeño teatro de madera que abre sus puertas involucrando a los niños/as en el fantástico mundo de los cuentos) para lograr centrar su atención, ya que solo tendrán acceso a las ilustraciones. A partir de la lectura, todas las actividades (puzles, dominós, sopas de letras...) girarán en torno a la temática del cuento.
- *Apoyos o estrategias:* el/la docente hará uso de distintos registros vocálicos para lograr mantener su atención durante toda la narración.
- *Evaluación:* la correcta realización de las actividades (puzles, dominós, sopas de letras...) sobre el cuento.
- *Adaptaciones:* en función de la necesidad, se podrá adaptar el nivel de exigencia de las actividades, como puede ser el apoyo visual en las sopas de letras o la imagen que deben lograr de fondo en la realización del puzle.

2.3. Actividad 3. Aprendemos cómo se llaman las cosas

- *Estudiantes:* Infantil, en parejas o grupos.
- *Idioma:* indistintamente para uno, dos o más idiomas y/o combinación.
- *Descripción:* en esta actividad se presentan diferentes tarjetas con palabras de vocabulario de la unidad, marcando las consonantes de color rojo y las vocales de color azul, imágenes reales de los objetos y dibujos de estos.

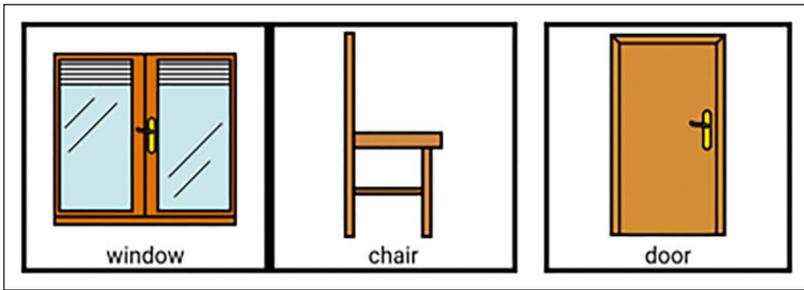


Figura 1. Imágenes Actividad 3. Fuente: Arasaac

- *Procedimiento*: el profesor/a dará a cada equipo un lote de palabras-imágenes y dibujos y deberán ir categorizando. De esta forma vivencian las palabras emitidas por el/la docente estableciendo la relación significado-significante.
- *Apoyos o estrategias*: en esta ocasión se dará las dos presentaciones foto real y dibujo para facilitar la comprensión y el desarrollo progresivo de todo el alumnado.
- *Evaluación*: los estudiantes irán recibiendo el *feedback* correctivo, ya que todos los grupos irán trabajando las mismas palabras y el/la docente las proyectará en la pizarra digital para favorecer el aprendizaje sin error.
- *Adaptaciones*: según el nivel de la clase, la grafía de las palabras podrá ser en mayúsculas, minúsculas, imprenta o ligada.

2.4. Actividad 4. ¿Qué tenemos en el arenero?

- *Estudiantes*: último curso de Infantil/primer ciclo de Primaria de forma individual o en parejas o grupos.
- *Idioma*: indistintamente para uno, dos o más idiomas y/o combinación.
- *Descripción*: según la temática de la unidad didáctica, se presenta una caja sensorial y las letras del abecedario.
- *Procedimiento*: el profesor/a tendrá preparadas una bandeja sensorial por cada grupo en la que los estudiantes se encontrarán arena de colores o harina y elementos reales (juguetes) representando los objetos trabajados en la unidad.

Por ejemplo, si se están trabajando los animales, pondrá animales domésticos y salvajes. Los estudiantes deberán ir cogiendo uno a uno los animales y haciendo la conversión grafema-

fonema irán escribiendo con el abecedario imantado el nombre (*dog, lion, duck...*).

- *Apoyos o estrategias*: se podrán formar grupos heterogéneos para facilitar aprendizaje colaborativo entre iguales.
- *Evaluación*: la correcta escritura de las palabras.
- *Adaptaciones*: en el caso de los estudiantes que estén en proceso de asimilación de las reglas de conversión grafema-fonema, se les podrá poner una plantilla en la que ya aparezcan las grafías y deban ir discriminando cada una además de reforzar la conversión.

2.5. Actividad 5. Juego de los adjetivos

- *Estudiantes*: Primaria, en parejas o grupos.
- *Idioma*: indistintamente para uno, dos o más idiomas y/o combinación.
- *Descripción*: se cuenta con una baraja de cartas de temática de otoño. Se divide a los estudiantes en dos grupos.
- *Procedimiento*: se ponen todas las cartas boca abajo e irán sacando los estudiantes de uno en uno a coger una carta, deberán decir lo que es y cada grupo escribirá dos adjetivos en una hoja. Posteriormente, se ponen en común las respuestas.

Ej.: *castaña (chestnut)* grande/pequeña, fruto/fruta

- *Apoyos o estrategias*: se podrán formar grupos heterogéneos para que los estudiantes que presenten alguna dificultad con ayuda de sus compañeros (aprendizaje colaborativo) logren identificar los adjetivos.
- *Evaluación*: si los grupos A y B no han repetido ninguna palabra, sumarán 1 punto cada uno; si la repiten, suman 0 puntos; si los grupos proponen 3 palabras diferentes cada uno, sumarán 1 punto extra. Si esas palabras son incoherentes o no concuerdan en género o número con el sustantivo (dibujo de la carta levantada), se resta 1 punto.

La idea es conseguir que los estudiantes propongan adjetivos más originales, pero sin perder el sentido común y morfo-sintáctico que los ha de caracterizar.

- *Adaptaciones*: por niveles de dificultad y vocabulario.

2.6. Actividad 6. Pronombres

- *Estudiantes*: Primaria, de forma individual o en parejas o grupos.
- *Idioma*: indistintamente para uno, dos o más idiomas y/o combinación.
- *Descripción*: esta actividad irá destinada al afianzamiento de los pronombres personales de manera vivencial.
- *Procedimiento*: el profesor/a proporcionará a los estudiantes tarjetas con los diferentes pronombres (*I, you, he...*) y fotos del grupo que respondan a los mismos. Deberán ir emparejando cada pronombre con su imagen.
- *Apoyos o estrategias*: para estudiantes que presenten dificultades lingüísticas en la generalización de este contenido más abstracto, se podrá aportar un listado con los pronombres apoyado con pictogramas para facilitar su comprensión, pero no con la traducción a su lengua materna.
- *Evaluación*: la correcta realización de las parejas.
- *Adaptaciones*: se podrán ir presentando de 2 en 2 las tarjetas, a fin de facilitar la discriminación y, en estudiantes que ya lo tengan afianzado, se podrá aumentar la dificultad estableciendo la relación con las conjugaciones verbales.

2.7. Actividad 7. Dominó

- *Estudiantes*: primer ciclo de Primaria, en parejas o grupos de tres.
- *Idioma*: indistintamente para uno, dos o más idiomas y/o combinación.
- *Descripción*: llevaremos a cabo un dominó en el cual los estudiantes tendrán que relacionar imagen-palabra para afianzar el vocabulario.
- *Procedimiento*: cada estudiante cogerá 4-5 tarjetas según los componentes del grupo y deben unir la imagen de, por ejemplo, un león con la ficha que tiene en una de las caras la palabra *lion*.
- *Apoyos o estrategias*: estaciones de aprendizaje.
- *Evaluación*: correcta resolución del dominó.
- *Adaptaciones*: en estudiantes de menor nivel curricular se puede incluir el dibujo partido en las dos partes para facilitar la identificación.

2.8. Actividad 8. Puzle de palabras

- *Estudiantes*: primer ciclo de Primaria, en grupos.
- *Idioma*: indistintamente para uno, dos o más idiomas y/o combinación.
- *Descripción*: esta actividad va encaminada a trabajar la fonética.
- *Procedimiento*: los estudiantes deberán ir identificando palabras que rimen en forma de pirámide compartiendo la misma arista.
- *Apoyos o estrategias*: estaciones de aprendizaje.
- *Evaluación*: correcta realización de la pirámide.
- *Adaptaciones*: para seguir trabajando la rima, también se pueden ordenar frases de canciones (se cortan las frases de la canción y se desordenan; los alumnos han de reconstruir la letra original).

3. Conclusión

En este capítulo se ha partido de actividades manipulativas y vivenciales para lograr en primer lugar captar la atención del alumnado y, además, estimular la competencia lingüística en el aprendizaje de otras lenguas teniendo en cuenta que los alumnos que presentan algún tipo de dificultad o trastorno van a requerir adaptaciones curriculares, pero llevando a cabo metodologías activas se podrá trabajar su inclusión en el aula adaptando el nivel de dificultad de las actividades. Como afirma Scrivener (2005), abordar la fonética requiere algunos aspectos más complejos que la propia gramática como es el modelo de nuevas palabras en el contexto, modelar la entonación o el uso de los diálogos entre otros. Por esta razón, las actividades son variadas, lúdicas y tratan de responder a estos aspectos concretos para desarrollar la competencia lingüística.

4. Bibliografía

- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (1986). *Enfoque y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press.
- De Houwer, A. (2006). Bilingual language development: Early years. En: K. Brown (ed.). *Encyclopedia of Language & Linguistics* (pp. 780-786). Elsevier.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868 a 122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858 a 97921. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8>

Scrivener, J. (2005). *Learning teaching* (vol. 2). Macmillan.

Orientaciones para familias en dislexia y enseñanza de lenguas

M.^a DEL CARMEN GARCÍA ORTIGOSA
Equipo de Orientación Educativa de Archidona
Universidad de Málaga

1. Introducción

En la actualidad dominar un segundo idioma es esencial para el desarrollo educativo, social y profesional del alumnado. Este es el motivo por el cual cada vez se comienza antes con la enseñanza de una segunda lengua. Diversos estudios demuestran que el aprendizaje de una segunda lengua en edades tempranas es muy beneficioso para el desarrollo cerebral de los niños y niñas. Sin embargo, hay niños/as a quienes les cuesta más ese aprendizaje, concretamente, el alumnado que presenta dificultades de aprendizaje derivadas de dislexia. Por esta razón, en este capítulo se presentan una serie de recomendaciones para facilitar el aprendizaje de una segunda lengua con el alumnado de Infantil y primer ciclo de Primaria con dislexia. Con la aplicación de estas orientaciones, las familias podrán potenciar tempranamente todas estas habilidades y favorecer, así, su aprendizaje.

Según Cuetos *et al.* (2019), aproximadamente el 20% de niñas y niños presentan dificultades en el aprendizaje de la lectura. De ellos, en torno al 4% presentan dislexia; este es un dato preocupante, puesto que la habilidad más determinante del éxito o del fracaso escolar es la lectura, ya que la mayoría de los contenidos que se adquieren en la escuela se aprenden mediante textos escritos. Todas estas dificultades también se ven reflejadas en el aprendizaje de la segunda lengua.

La dislexia es un trastorno específico del aprendizaje de la lectura, es una inesperada dificultad a la hora de aprender a leer que presentan alumnos o alumnas con una adecuada inteligencia, motivación y escolarización. Es de carácter hereditario, resultado de un déficit fonológico subyacente (Snowling y Hulme, 2012).

Haciendo referencia al momento más importante para la intervención y en el momento en el que causará un mayor efecto, diversas investigaciones apuntan que es mucho más eficaz cuanto más temprana es. De manera que sería recomendable que todas las familias intervinieran con sus hijos e hijas de manera temprana, porque sería beneficioso tanto para el alumnado con posibles dificultades como para estimular estos procesos y habilidades en todos los estudiantes en general, puesto que, si se potencia, van a mejorar.

No se puede esperar a que haya un problema muy grande para luego intervenir, se han de dar pautas a los/as docentes y las familias. Por ello, se propone una serie de recomendaciones, para adelantarse a qué puede pasar y cómo se puede trabajar, de forma protectora. Por encima de todo, lo más importante es que se sientan acompañados, tanto el alumnado como sus familias, que se los ayude a ser parte de la solución. Así pues, ¿cómo pueden colaborar las familias desde casa para ayudar a sus hijos/as? La evidencia científica ha demostrado que se pueden mejorar estas habilidades y desde casa con ejercicios se pueden reforzar, siguiendo las sugerencias de especialistas, orientadores y docentes.

A continuación, se plantean una serie de actividades para reforzar el inicio lector y el aprendizaje de una segunda lengua. Están destinadas, fundamentalmente, al alumnado de Infantil y primer ciclo de Primaria con dislexia, si bien podrían emplearse con estudiantes que no presentan esta dificultad de aprendizaje.

2. Práctica educativa

En este apartado se describen actividades de los componentes implicados en la alfabetización de otras lenguas que se considerarán apropiados para trabajar en casa. Existen diversidad de planteamientos teóricos sobre estos componentes, pero todos coinciden en los mencionados a continuación.

2.1. Actividades para trabajar la conciencia fonológica

La conciencia fonológica es esencial en estudiantes con dislexia, construye la base para la lectoescritura en cualquier idioma. El alumnado que aprende a leer a través de la instrucción específica en la conciencia fonológica progresa más rápido que el alumnado que no recibió dicho entrenamiento (Sánchez *et al.*, 2018). En niños y niñas pequeños, se puede trabajar con juegos y canciones que enfatizan los sonidos de las palabras. Estas actividades potencian tanto la atención sostenida como la memoria de trabajo, puesto que el niño/a tiene que identificar los patrones de sonido mientras está concentrado en la tarea.

2.1.1. Actividad 1. Canciones y rimas

- *Estudiantes:* Infantil, de forma individual o en parejas o grupos.
- *Idioma:* indistintamente para uno, dos o más idiomas y/o combinación.
- *Descripción-procedimiento:* esta actividad consiste en cantar canciones simples en la segunda lengua a trabajar incluyendo rimas y palabras repetitivas. Por ejemplo: *Twinkle Twinkle Little Star*, o también pueden jugar a completar rimas: «Twinkle, twinkle, little __?».
- *Evaluación:* se refuerza positivamente si se completan rimas correctas.
- *Adaptaciones:* se pueden mezclar palabras en dos o más idiomas para introducir comparaciones y similitudes entre ellos, se puede cronometrar el tiempo, se pueden utilizar tarjetas ilustradas con palabras clave de las rimas para ayudarlos a visualizar y recordar mejor las palabras, se pueden realizar movimientos o gestos que representen las palabras de las canciones o las rimas para reforzar la asociación, pausar las canciones para que los estudiantes completen la palabra que falta, etc.

2.1.2. Actividad 2. Juegos con sonidos

- *Estudiantes:* Infantil y Primaria, de forma individual o en parejas o grupos.
- *Idioma:* indistintamente para uno, dos o más idiomas y/o combinación.
- *Descripción-procedimiento:* la familia le pedirá a su hijo o hija que piense en palabras que comiencen por el mismo sonido:

«*What starts with S: sun, ball, or snake?*». Se recomienda que utilicen objetos pequeños como, por ejemplo, juguetes, o bien comida para que sea visual y puedan asociarlo también con los sonidos iniciales: «*S is for strawberry*».

- *Evaluación*: se concede 1 punto por cada palabra acertada.
- *Adaptaciones*: se puede utilizar una caja donde los niños/as encuentren objetos con el sonido inicial que se está reforzando para hacerlo más dinámico, ofrecer una lista visual de posibles palabras para que los estudiantes las seleccionen y relacionen dicha imagen con el sonido inicial, se puede proporcionar ayuda mediante pistas, o bien con ejemplos si el niño/a presenta dificultades para identificar los sonidos o palabras, etc.

2.2. Actividades para trabajar el principio alfabético

El principio alfabético muestra al alumno la relación que hay entre los fonemas y letras impresas, además se les enseña cómo se ha de utilizar dicho conocimiento para leer y escribir (Sánchez *et al.*, 2018). Es decir, el principio alfabético implica que las letras representan sonidos y combinaciones de sonidos. Para facilitar esta tarea, se recomienda que el aprendizaje sea práctico y esté acompañado de elementos visuales y táctiles. Estas actividades fortalecen, por un lado, la flexibilidad cognitiva y, por otro, la planificación, ya que los estudiantes tendrán que relacionar los sonidos con los símbolos, así como cambiar entre actividades táctiles y visuales.

2.2.1. Actividad 3. Juego de unir letras

- *Estudiantes*: Infantil, de forma individual o en parejas o grupos.
- *Idioma*: indistintamente para uno, dos o más idiomas y/o combinación.
- *Descripción-procedimiento*: la familia jugará con su hijo o hija a juntar letras con palabras de imágenes (por ejemplo, una letra A grande con una imagen de una manzana - *apple*).
- *Evaluación*: se concede 1 punto por cada palabra acertada.
- *Adaptaciones*: se puede reforzar esta actividad con pistas auditivas, como sonidos grabados que indiquen la letra, usar imágenes más grandes y coloridas de este modo facilitará la asociación visual, etc.

2.2.2. Actividad 4. Cantar el alfabeto con gestos

- *Estudiantes:* Infantil y Primaria, de forma individual o en parejas o grupos.
- *Idioma:* indistintamente para uno, dos o más idiomas y/o combinación.
- *Descripción-procedimiento:* con esta actividad tendrán que combinar la canción del abecedario con gestos para representar sonidos o palabras, por ejemplo, abrir los brazos para «*A is for airplane*».
- *Evaluación:* se concede 1 punto por cada palabra acertada.
- *Adaptaciones:* se pueden crear pausas entre las letras para los niños/as que necesiten más tiempo para procesar, etc.

2.3. Actividades para trabajar la fluidez

La fluidez procura que los y las estudiantes puedan leer con rapidez y precisión, así como expresar ciertas palabras de manera correcta, poniendo el sentimiento adecuado, emoción, o el énfasis en la palabra o frase correcta (Sánchez *et al.*, 2018). En edades tempranas, la fluidez implica familiarizarse con sonidos y palabras de manera natural a través de la repetición y el juego. Estas actividades potencian tanto la atención sostenida como la autorregulación, ya que el niño o la niña debe concentrarse en repetir sonidos y ajustar su ritmo para seguir el patrón.

2.3.1. Actividad 5. Eco de palabras

- *Estudiantes:* Infantil y Primaria, de forma individual o en parejas o grupos.
- *Idioma:* indistintamente para uno, dos o más idiomas y/o combinación.
- *Descripción-procedimiento:* las familias tendrán que decir una palabra, o bien una frase corta para pedir a sus hijos/as que la repitan, como si de un «eco» se tratase. Para que la actividad sea más divertida y dinámica, se recomienda que se acompañe con movimientos.
- *Evaluación:* se concede 1 punto por cada palabra o frase repetida correctamente.
- *Adaptaciones:* se pueden incorporar ritmos para reforzar la repetición de las palabras, repetir las palabras o frases lentamente antes de pedir la repetición, etc.

2.3.2. Actividad 6. Juegos de velocidad

- *Estudiantes:* Primaria, de forma individual o en parejas o grupos.
- *Idioma:* indistintamente para uno, dos o más idiomas y/o combinación.
- *Descripción-procedimiento:* en esta actividad, las familias usarán tarjetas en las que estarán escritas palabras simples para comprobar cuántas puede identificar su hijo o hija correctamente en 30 segundos (esta actividad se puede repetir más adelante en el tiempo, de manera que se podrá medir el progreso de los niños/as, si ha habido evolución).
- *Evaluación:* se concede 1 punto por cada palabra acertada.
- *Adaptaciones:* para los estudiantes con mayor necesidad de procesamiento, se pueden usar menos tarjetas, o bien incluir más tiempo, etc.

2.4. Actividades para trabajar el vocabulario

La enseñanza de vocabulario es esencial para el aprendizaje de la lectura, así como el contacto repetido con palabras (Sánchez *et al.*, 2018). En edades tempranas, el aprendizaje del vocabulario tiene que ser concreto y relacionado con el entorno del estudiante. Las imágenes, objetos reales y movimientos ayudan a reforzar el aprendizaje. Estas actividades estimulan tanto la memoria de trabajo como la planificación, ya que el niño/a ha de clasificar, recordar y asociar las palabras con los objetos o acciones.

2.4.1. Actividad 7. Cajas temáticas

- *Estudiantes:* Infantil y Primaria, de forma individual o en parejas o grupos.
- *Idioma:* indistintamente para uno, dos o más idiomas y/o combinación.
- *Descripción-procedimiento:* con esta actividad crearán cajas temáticas, de manera que utilizarán cada caja para incluir objetos relacionados con un tema. Por ejemplo: colores, frutas, animales, etc. El objetivo es que juntos practiquen los nombres de dichos objetos en la segunda lengua mientras los están manipulando.
- *Evaluación:* se concede 1 punto por cada nombre correcto.
- *Adaptaciones:* dejar que el niño/a elija las temáticas según sus intereses para potenciar la motivación, incorporar canciones relacionadas con los temas para reforzar el vocabulario, etc.

2.4.2. Actividad 8. Tarjetas de imágenes con gestos

- *Estudiantes:* Infantil y Primaria, de forma individual o en parejas o grupos.
- *Idioma:* indistintamente para uno, dos o más idiomas y/o combinación.
- *Descripción-procedimiento:* para la realización de esta actividad, se ha de combinar una palabra con un gesto o acción. Por ejemplo, que se diga *jump* y salten juntos.
- *Evaluación:* se concede 1 punto por cada palabra con gesto acertada.
- *Adaptaciones:* se podría introducir una pausa para que el estudiante pueda reflexionar sobre la palabra antes de realizar el gesto, o bien se puede crear una variante de la actividad para que el adulto realice el gesto y el estudiante identifique la palabra, etc., mezclar palabras en dos o más idiomas, se puede cronometrar el tiempo, etc.

3. Conclusión

Las familias pueden contribuir en el aprendizaje de sus hijos e hijas para que mejoren sus habilidades en una segunda lengua de una manera eficaz y sencilla. La aplicación en casa de las actividades descritas en este capítulo puede reforzar el trabajo que, orientadores, profesores y especialistas realizan para mejorar la lectura y escritura en estudiantes de Infantil y primer ciclo de Primaria con dislexia.

Estos ejercicios integran el aprendizaje de una segunda lengua en las actividades cotidianas del día a día, mientras juegan o pasean. Son actividades cortas, lo que facilita que puedan realizarlas de manera constante, un rato cada día, por lo que son divertidas y motivadoras para el niño/a, ya que se adaptan a sus intereses. Es de gran importancia que las familias refuercen sus logros, así como los intentos del niño/a, incluso si comete errores. De esta manera, estará adquiriendo confianza en su capacidad de aprendizaje y, todavía más importante, estará aprendiendo feliz con la compañía y el apoyo de su familia.

4. Referencias

- Cuetos, F., Soriano, M. y Rello, L. (2019). *La dislexia. Ni despiste ni pereza*. La esfera de los libros.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. y Shaywitz, B. (2013). A definition of Dislexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 213-224.
- Sánchez, A., Cobo, M. A., Luque, J. L. y Giménez, A. (2018). Fase de prevención del proyecto Leeduca: un enfoque proactivo en la enseñanza de la lectura. *Cuadernos de Pedagogía*, 490, 32-37.
- Snowling, M. J. y Hulme, C. (2012). Interventions for children's language and literacy difficulties. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 47, 27-34.

Pediatría conductual y enseñanza de lenguas en poblaciones infantiles de inmigrantes hispanos

NICOLÁS PARRA-BOLAÑOS
Laboratorio de Neurociencias y Educación.
Asociación Educar para el Desarrollo Humano

1. Introducción

La pediatría conductual es un campo limítrofe entre las ciencias del comportamiento y las ciencias médicas que tiene como propósito brindar atención primaria como una subespecialidad enfocada en los comportamientos patológicos de poblaciones infantiles y posee un nicho de prácticas dinámicas de carácter emergente para los analistas de conducta, padres de familia y educadores que trabajan con poblaciones que tienen alguna condición especial pediátrica, neuropediátrica, neuropsicológica o psicológica, teniendo como foco de atención a niños/as neurotípicos/as y sus familias, procurando el abordaje de problemas de derivación médica en niños/as, tales como: trastornos del sueño, dificultades conductuales y del lenguaje, ansiedad, fobias, conflictos entre hermanos, alimentación selectiva, hábitos de autocuidado, problemas relacionales y dificultades de adaptación por causas lingüísticas o culturales (Dal Corso y Biagioli, 2017; May *et al.*, 2016; Tolliver *et al.*, 2022).

Las etapas iniciales de los servicios de pediatría conductual se extienden desde la primera infancia hasta el final del periodo de la escuela primaria, cubriendo también en algunos casos a poblaciones de preadolescentes y adolescentes, pues estos también se benefician, particularmente con respecto a los programas de

reforzamiento que les podrían ayudar a mejorar su calidad de vida. También se atiende a niños/as neurodivergentes como, por ejemplo, aquellos con cuadros clínicos de trastorno del espectro autista, pero con una gran diferencia respecto de los especialistas en análisis aplicado de la conducta (ABA) y que viene siendo una disciplina científica de la psicología conductual, especializada en la modificación del comportamiento humano desadaptativo. Estos profesionales de ABA se han sobreespecializado en poblaciones neurodivergentes, en tanto que los servicios provistos por los profesionales de la pediatría conductual tienen un enfoque clínico relativamente más estrecho y más emparentado con trabajar de la mano con especialistas médico-pediátricos en entornos hospitalarios (Cowden y Kreisler, 2016; Nasir *et al.*, 2016; Soares *et al.*, 2017).

Lo anteriormente enunciado quiere decir que, con base en el título de este manuscrito y los dos párrafos descritos, se confiere sentido y un norte claro a este capítulo, pues, en el caso concreto de los Estados Unidos, se reciben en los centros médicos y hospitalarios cantidades ingentes de poblaciones provenientes de Centroamérica, Sudamérica y demás naciones de habla hispana, en donde se acogen familias completas y se requiere de servicios especializados para los niños/as de esas familias de inmigrantes y es justo ahí donde entran los profesionales de la pediatría conductual para hacer una labor diagnóstica y de rehabilitación, dependiendo de las necesidades detectadas (Cerdeña *et al.*, 2023; Kroening y Dawson-Hahn, 2019).

La pediatría conductual es una subespecialidad del análisis clínico de la conducta que representa las aplicaciones de las herramientas conceptuales y metodológicas del análisis de la conducta para tratar problemas que tradicionalmente se han caracterizado como trastornos mentales. Los analistas clínicos de la conducta evalúan y tratan problemas como la ansiedad, la depresión, el abuso de sustancias, el estrés, los problemas relacionales, el dolor crónico y los problemas de sueño y en este caso, los expertos en pediatría conductual de los Estados Unidos se están especializando cada vez más en ayudar a poblaciones infantiles de inmigrantes hispanos con problemas de adaptación por sus deficiencias severas en el aprendizaje de una segunda lengua (Catenaccio *et al.*, 2023; Christenson y Chehab, 2019).

2. Práctica educativa

- *Estudiantes*: Infantil y Primaria, de forma individual o en parejas o grupos.
 - *Idioma*: indistintamente para uno, dos o más idiomas y/o combinación.
 - *Descripción*: este es un diseño de programas de reforzamiento continuos e intermitentes a partir de la pediatría conductual para promover el aumento o crecimiento de habilidades sociales apropiadas y funcionales en poblaciones hispanoparlantes que migran hacia los Estados Unidos, que están, en general, en condiciones de inmigración ilegal y, al mismo tiempo, buscan reducciones significativas en la aparición de problemas de conducta que se desarrollan típicamente en los niños/as en edad preescolar que no logran adaptarse en los dos primeros años de permanencia en los Estados Unidos y que requieren el pronto aprendizaje de la lengua inglesa para ajustarse exitosamente a sus nuevos entornos.
 - *Procedimiento*: las unidades descritas a continuación deben realizarse con poblaciones infantiles hispanoamericanas que estén en condiciones de inmigración y que se encuentren en uso de servicios de salud en hospitales, clínicas o centros sanitarios dentro del territorio estadounidense. Cabe señalar que todas las unidades de entrenamiento han de hacerse en lengua inglesa íntegramente.
- Unidad 1: Seguimiento de instrucciones
 1. Ayudar a los estudiantes a responder apropiadamente al nombre propio en pronunciación inglesa.
 2. Cumplir con instrucciones simples en inglés, mediante cursos prácticos y divertidos para la adquisición de repertorios de conducta verbal básica en idioma inglés.
 3. Cumplir con instrucciones de varios pasos en contextos que le resulten familiares a los niños/as hispanos/as que requieren con suma urgencia, el aprendizaje del inglés.
 - Unidad 2: Comunicación funcional
 1. Enseñar a los estudiantes a solicitar ayuda en inglés.
 2. Cualificar a los niños/as para que estén en condiciones verbales de solicitar atención para tareas simples.

3. Entrenar a los niños/as para que sean capaces de hacer solicitudes simples a adultos, a otros niños/as y a adultos mayores.
 4. Educar a los niños/as para que puedan hacer solicitudes enmarcadas en el autocuidado y el bienestar propio.
- Unidad 3: Tolerancia a los retrasos y habilidades sociales
1. Enseñar a los niños/as a tolerar los retrasos impuestos por los adultos, por periodos de algunos segundos hasta ir aumentando a unos minutos.
 2. Permitir a los niños/as aumentar sus repertorios conductuales de tolerancia ante los retrasos impuestos por los compañeros, haciendo simulaciones de algunos segundos e ir haciendo progresos graduales hasta alcanzar algunos minutos.
 3. Brindarles entrenamiento en habilidades de adquisición y mantenimiento de nuevas amistades.
 4. Enseñarles a dar las gracias, así como aprender a reconocer a los demás y poder felicitarlos cuando proceda, culminando con destrezas como ofrecer ayuda, tener gestos de empatía, compartir y consolar a sus congéneres cuando estén en apuros y capacidades de integración a nuevos grupos sociales de habla inglesa.

En cuanto al componente práctico, funcional y aplicado de estos procedimientos, se empieza el ejercicio de recepción de los niños/as para la especialidad de pediatría conductual de la siguiente manera: el experto en pediatría conductual designa un espacio previamente habilitado y diseñado con colores vivos, con juegos de mesa y juegos prácticos, además de música de fondo y muchas fuentes de iluminación natural, por lo cual el centro de salud u hospital debe contar con un aula o salón en condiciones de acoger a niños/as hispanoamericanos/as inmigrantes, para que, en dicho espacio, los niños/as hispanoparlantes cuenten con un traductor o, si es posible, con un asistente que pueda explicarles tareas sencillas como las que se describirán en los próximos 4 pasos, a manera de talleres, que pueden ser implementados por cualquier persona, institución o familia residente en los Estados Unidos que tenga temporalmente niños/as inmigrantes hispanos/as.

- Paso 1: el pediatra conductual le pide al niño/a que tome asiento (todo en compañía del traductor) y le invita a señalar de manera empática y cordial, palabras clave dentro de la sala de pediatría conductual, comenzando con elementos y personas del aula en sí misma, como: mesa (*table*); silla (*chair*); pizarra (*blackboard*); lámparas (*lamps*); libros (*books*); pelota (*ball*); raqueta (*racket*); profesor (*teacher*); médico (*doctor*); comida (*food*); agua (*water*); baño (*bathroom*); sueño (*sleep*); y hambre (*hunger*). Esto con el fin de que el niño/a consiga aprender el primer bloque básico de palabras esenciales del español al inglés para que pueda señalar con su dedo índice lo que requiere y, después de reforzamientos continuos a lo largo de varios minutos durante el día y varias semanas (mínimo 4 semanas; máximo 8 semanas), pueda decir esas palabras en lengua inglesa, de la forma más fluida posible, sumándoles nuevas palabras del entorno para aumentar el léxico.
- Paso 2: se mantiene el espacio del aula, como ambiente propicio para seguir la estimulación de la conducta verbal de palabras más complejas en inglés que expresen emociones, estados emocionales y sensaciones, tales como: alegría (*joy*); humor (*humor*); amor (*love*); felicidad (*happiness*); miedo (*fear*); ansiedad (*anxiety*); ira (*anger*); tristeza (*sadness*); rechazo (*rejection*); vergüenza (*shame*); sorpresa (*surprise*); esperanza (*hope*); y compasión (*compassion*). Este paso solo se consigue después que el niño/a ya haya sido capaz de decir todas y cada una de las palabras con fluidez, comprendidas en el paso 1, al cual se le deben sumar, al menos, 40 o 50 elementos más dentro de la sala, para que, así, el naciente léxico de los niños/as hispanoparlantes, comience a ampliarse significativamente. La necesidad de que los niños/as puedan expresar sus emociones y sentimientos en inglés, les conferirá las habilidades necesarias para entablar relaciones y formar parte de grupos de amigos entre sus congéneres de forma veloz y ágil.
- Paso 3: se persevera en el uso del aula de pediatría conductual para continuar con el programa de reforzamiento para los niños/as, excepto que, en este paso, estos ya deben ser entrenados en las palabras en inglés que deben dominar con soltura para que puedan pasar con éxito al paso 4, y

esas palabras son: calle (*street*); autopista (*highway*); casa (*house*); hogar (*home*); escuela (*school*); hospital (*hospital*); biblioteca (*library*); universidad (*university*); zoológico (*zoo*); jardín infantil (*kindergarten*); semáforo (*traffic light*); autobús (*bus*); taxi (*cab*); automóvil (*car*); aeropuerto (*airport*); estación de policía (*police station*); bomberos (*fire station*); parque (*park*); y alcaldía o (*city hall*). Estas palabras deben aprenderse con fluidez, sumándoles un centenar más de palabras de los entornos urbanos, para que los niños/as estén en condiciones del siguiente y último nivel. Cabe señalar que, en cada paso, tras el aprendizaje de las palabras, deben poder construir oraciones completas con la mayor rapidez posible y siempre procesando la información en inglés, pues de no lograrse, los pasos se deben retomar desde ceros, pero con las adecuaciones del caso, tras evaluar el repertorio de conducta verbal en cada niño/a hispanoparlante.

- Paso 4: debido a que, a estas alturas, los niños/as hispanos/as que han superado exitosamente los tres pasos de entrenamiento en el aula de pediatría conductual ya han demostrado condiciones de sobra como para sus primeros intentos de adaptación a entornos de habla inglesa dentro del territorio estadounidense, pasan al paso 4, que es el final, donde el experto en pediatría conductual hace ejercicios *in vivo* con los niños/as, al sacarlos del entorno artificial del aula y permitirles tener sus primeros intercambios lingüísticos en contextos naturales tales como el supermercado, parques de diversiones y museos, con el objeto de que puedan emplear todo el léxico aprendido y demostrar si ya están listos o no, como para su ingreso formal al sistema educativo estadounidense.
- *Evaluación:*
Se realiza en dos entrenamientos:
 - Entrenamiento 1 (entrenamiento de escucha): las sesiones consistirán en ocho ensayos que serán al 100 % en inglés, con una duración de 10 minutos en al menos 3 bloques de trabajo diarios de ejercicios de escucha. El criterio para avanzar al entrenamiento 2, depende de la capacidad de escucha que ha desarrollado cada estudiante hispano durante los 3 primeros pasos.

- Entrenamiento 2 (entrenamiento intraverbal): las sesiones consistirán en ocho ensayos intraverbales de cada unidad totalmente en inglés, con una duración de 20 minutos en, al menos, cuatro bloques diarios, pues es prioritario que los niños/as hispanos/as aprendan a pensar en inglés, evitando el desgaste de traducir al español cada palabra o cada frase.
- *Adaptaciones:* las respuestas correctas tendrán que premiarse inmediatamente después de que cada niño/a ejecute cada respuesta prescrita por el programa a seguir y durante los ensayos dentro de los programas de reforzamiento de la conducta verbal se debe recompensar a cada niño/a con reforzamiento verbal para que sepa que sus progresos son reconocidos por el experto en pediatría conductual. Las pruebas posteriores se harán en sesiones de 16 ensayos que implicarán dos presentaciones de cada una de las tres unidades y se debe cerrar con una intensificación de las dos fases de entrenamiento, con el objeto de extrapolar los aprendizajes obtenidos a entornos naturales, lo cual, fundamentalmente, se ha explicado con alto grado de detalle en los cuatro pasos antes descritos.

3. Conclusión

Este tipo de programas de reforzamiento que surgen desde la pediatría conductual han demostrado ser herramientas que están en condiciones de salvaguardar la vida emocional, afectiva, social, familiar, cultural y fonatoria de niños/as provenientes de todos los países hispanos que ingresan a los servicios de salud estadounidenses y que cuentan con escasas o nulas destrezas en lengua inglesa. Por esta razón, el hecho de que existan en hospitales y clínicas servicios de especialistas en pediatría conductual puede conducir a estas poblaciones infantiles a tener una adaptación lingüística mucho más rápida, afable, empática y ágil para que no les resulte traumático el cambio de pasar de lengua española a lengua inglesa en el menor tiempo posible.

4. Bibliografía

- Catenaccio, E., Rochlin, J. M., Weitzman, C., Augustyn, M. y Simon, H. K. (2023). Lifetime earning potential and workforce distribution in developmental and behavioral pediatrics. *Academic Pediatrics*, 23 (3), 579-586. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2022.09.017>
- Cerda, I. H., Macaranas, A. R., Liu, C. H. y Chen, J. A. (2023). Strategies for naming and addressing structural racism in immigrant mental health. *American Journal of Public Health*, 113 (S1), S72-S79. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2022.307165>
- Christenson, J. C. y Chehab, H. (2019). Pediatric travelers and immigrant children. *Pediatric Annals*, 48 (9), e360-e369. <https://doi.org/10.3928/19382359-20190812-01>
- Cowden, J. D. y Kreisler, K. (2016). Development in children of immigrant families. *Pediatric Clinics of North America*, 63 (5), 775-793. <https://doi.org/10.1016/j.pcl.2016.06.005>
- Dal Corso, M. y Biagioli, L. (2017). Practice experiences with latino immigrant children. *Clinical Pediatrics*, 56 (10), 889-893. <https://doi.org/10.1177/0009922817702941>
- Kroening, A. L. H. y Dawson-Hahn, E. (2019). Health considerations for immigrant and refugee children. *Advances in Pediatrics*, 66, 87-110. <https://doi.org/10.1016/j.yapd.2019.04.003>
- May, R. J., Downs, R., Marchant, A. y Dymond, S. (2016). Emergent verbal behavior in preschool children learning a second language. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 49 (3), 711-716. <https://doi.org/10.1002/jaba.301>
- Nasir, A., Watanabe-Galloway, S. y DiRenzo-Coffey, G. (2016). Health services for behavioral problems in pediatric primary care. *The Journal of Behavioral Health Services & Research*, 43 (3), 396-401. <https://doi.org/10.1007/s11414-014-9450-7>
- Soares, N., Baum, R. y Patel, D. (2017). Developmental-behavioral pediatrics education in the United States: challenges in the midst of healthcare evolution. *International Journal of Medical Education*, 8, 396-399. <https://doi.org/10.5116/ijme.59f4.2cf5>
- Tolliver, M., Thibeault, D., Dodd, W. y Dodd, J. (2022). Behavioral pediatrics: A Tpteam-based interprofessional approach. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, 29 (1), 10-19. <https://doi.org/10.1007/s10880-022-09852-1>

Inclusión tecnológica educativa en la alfabetización en ambientes escolares bilingües

EVA MARÍA GÓMEZ-SÁNCHEZ
Universidad Internacional de La Rioja

1. Introducción

La globalización ha provocado un cambio significativo tanto en los estudiantes de forma personal como en la sociedad, provocando la aparición de nuevas inquietudes y de nuevas necesidades en los individuos que forman la llamada sociedad del conocimiento. La repercusión que ha tenido la aparición de las nuevas tecnologías ha contribuido a que los niños/as desarrollen inquietudes e intereses que antes no tenían marcando el cambio de los métodos tradicionales de enseñanza.

La educación formal camina de la mano del desarrollo de la sociedad marcando intereses y objetivos comunes, lo cual hace que surjan nuevos paradigmas educativos, fruto de la necesidad de crear modelos educativos que se adapten a las características y a los intereses de todos y cada uno de los estudiantes. Así pues, la actual sociedad del conocimiento empuja a la creación de nuevos planteamientos educativos que aboguen por el desarrollo de las actuales demandas cognitivas y desarrollen las capacidades de los alumnos que nutren en la actualidad las aulas.

El hecho de estar hoy en día a «un clic» de tener toda la fuente de información en la mano ha trasladado al profesor/a de ser la fuente principal de información del estudiante a ser la persona que va a acompañar y guiar el proceso educativo de sus alumnos y alumnas, atendéndolos en su integridad. Con el desarrollo de

los nuevos paradigmas educativos, el estudiante es parte activa del proceso y actúa como elemento autónomo en la construcción de los aprendizajes, actuando de forma crítica y responsable con respecto a sus propios aprendizajes. Estos nuevos modelos educativos exigen una nueva y actualizada formación por parte de los/as docentes para adaptarse al cambio tecnológico y estar preparados para reflexionar, planificar y enseñar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Uno de los engranajes que hacen posible la puesta en marcha de los nuevos paradigmas educativos, junto con la renovación metodológica, es la incorporación de la tecnología en las aulas. Esto exige seguir un modelo pedagógico que vertebré el proceso y ayude a desarrollar las habilidades que reclama la sociedad actual del conocimiento. Aunando estos dos pilares fundamentales en el actual escenario educativo, se halla el desarrollo de modelos educativos tecnopedagógicos en los que se combina la parte más puramente pedagógica con la integración de recursos tecnológicos y digitales. Un ejemplo de estos modelos es el modelo tecnopedagógico TPACK (*Technological Pedagogical Content*), de Mishra y Koheler (2006-2009). Este modelo combina las tres áreas de conocimiento: pedagógico, contenido y conocimiento, y genera siete conocimientos específicos.

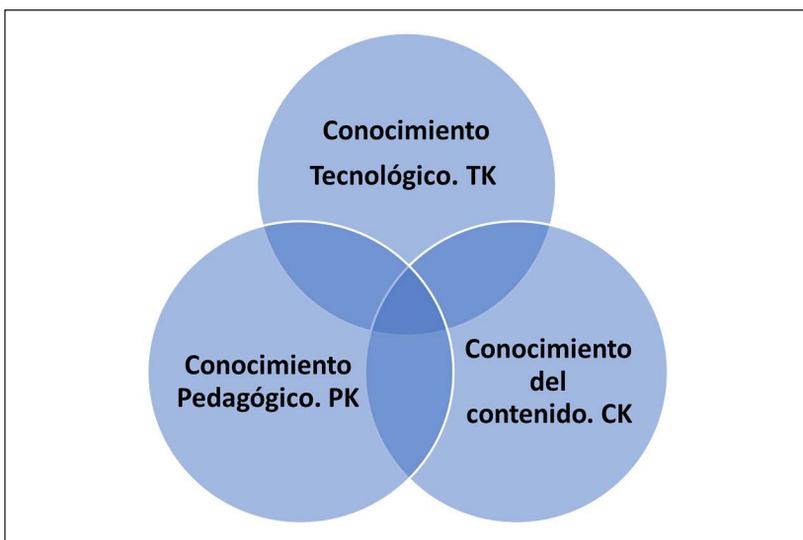


Figura 1. Modelo TPACK. Fuente: elaboración propia

- *Contenido pedagógico del contenido PCK.* El/la docente ha de interpretar la materia a impartir y buscar diversas estrategias pedagógicas y materiales adaptados para que la transmisión de los aprendizajes lleguen al alumnado de forma multicanal.
- *Conocimiento tecnológico del contenido TCK.* El profesor/a determina las herramientas tecnológicas idóneas para la impartición de ese contenido.
- *Conocimiento tecnológico pedagógico.* Implica conocer cómo afecta el uso de determinadas herramientas para la consecución óptima de los aprendizajes.

La conexión entre dos elementos del TPACK lleva, a su vez, a la conjugación de los tres elementos consiguiendo la sinergia entre el conocimiento tecnológico y pedagógico del contenido.

Dada la proyección de la dinámica mundial y la importancia de la competencia plurilingüe en el contexto escolar, resulta fundamental poder contar con herramientas educativas digitales que faciliten entornos de inmersión lingüística atendiendo a los actuales entornos tecnopedagógicos. Enmarcar la enseñanza de lenguas en entornos educativos tecnopedagógicos conduce a la necesidad de plantearse en la programación de las actividades docentes el uso de programas digitales y basados en metodologías activas y lúdicas que propicien aprendizajes significativos, así como el desarrollo de habilidades lingüísticas para un buen desarrollo académico.

Cuando se vincula el entorno virtual al proceso de enseñanza de lenguas, se plantea una nueva versión del uso digital de los estudiantes (Mantilla *et al.*, 2020), lo cual conlleva la adquisición de competencias computacionales.

La *alfabetización digital* es un término que hace referencia a la capacidad de realizar tareas en contextos digitales haciendo un buen uso de la tecnología. La alfabetización digital presupone la habilidad de utilizar la tecnología de forma adecuada y más inteligente pedagógicamente (Kormaz, 2021).

La integración de herramientas digitales parte de la idea de usar plataformas y recursos que, por una parte, posibiliten el entrenamiento de los procesos cognitivos intrínsecos del aprendizaje del propio idioma y, por otra, faciliten el contenido del aprendizaje por su naturaleza multisensorial para transmitir la información.

La tecnología educativa es un instrumento que va a permitir desarrollar diferentes formas de comunicar a través de herramientas basadas en la microelectrónica, informática y en las telecomunicaciones, con el objetivo de conceder acceso, emitir y procesar información (Rodríguez *et al.*, 2017).

Integrar la tecnología en la enseñanza de lenguas proporciona experiencias de aprendizaje mejoradas y proporciona también la posibilidad de crear ambientes enriquecedores donde el profesor/a y el estudiante participan de manera más activa y donde los procesos de enseñanza y aprendizaje sean motivantes y personalizados.

El aprendizaje de una lengua implica conocer realidades, culturas y contextos nuevos, así como dar valor a los elementos sociales y culturales que son intrínsecos a la nueva lengua. La tecnología no solo ofrece un conjunto de herramientas que permiten entrenar estrategias de aprendizaje de una lengua, como pueden ser tácticas para aprender destrezas fonéticas relacionadas con esa lengua, sino que presupone espacios de interconectividad e interacción con otras culturas. Desde esta visión, la integración de la tecnología educativa facilita el aprendizaje, porque:

- Facilita el acceso a los contenidos; la multimedia ofrece multitud de canales de presentación de contenidos lo que presupone aprendizajes más significativos y estables en el tiempo.
- Facilita las vías de expresión de aprendizajes por parte del estudiante.

Ambos aspectos, sin olvidar el plus de motivación intrínseca que conlleva utilizar herramientas digitales, contribuyen al cumplimiento de los principios del diseño universal del aprendizaje de proporcionar múltiples formas de transmisión y expresión de los aprendizajes. Una buena integración del uso de tecnología en la enseñanza de lenguas permite, por consiguiente, aprendizajes personalizados y adaptados a las características y necesidades de todos y todas.

La evaluación supone uno de los ejes fundamentales en el complicado engranaje del proceso de enseñanza y aprendizaje. En los modelos educativos antiguos, primaba la evaluación final ligada, casi siempre, a la calificación. No obstante, la necesidad de trabajar atendiendo a las nuevas demandas cognitivas de los

discentes ha provocado que los/as docentes tengan que plantear una adaptación significativa de este proceso. Contar con herramientas tecnológicas y digitales permite al docente hacer una evaluación inicial que marque el punto de partida y facilite el diseño de actividades y estrategias para el aprendizaje de sus estudiantes, una evaluación sumativa que en muchas ocasiones va a resultar muy fácil al estar innata en el propio recurso, lo cual proporciona una línea de control y retroalimentación sobre el propio proceso y una evaluación final que plantee la consecución de objetivos y promoción del alumno/a.

2. Práctica educativa

Plantear la inmersión educativa de la tecnología con la enseñanza de lenguas lleva a explicar y desarrollar prácticas con diferentes herramientas digitales que proporcionen un progreso en el aprendizaje de los estudiantes.

Comporta el uso de recursos que faciliten el entrenamiento y mejora del propio idioma; gramática, vocabulario y aspectos relacionados con la pronunciación y fonética de dicha lengua, así como un acercamiento a la propia cultura, costumbres y tradiciones inglesas.

A continuación, se describen algunos de estos ejemplos:

- *Starfall Minisite*: página web para estudiantes de Educación Infantil y Primaria. Dispone de juegos en inglés sencillos que permiten practicar vocabulario y estructuras gramaticales sencillas.
- *Spell up*: juego interactivo para el navegador Chrome que permite entrenar la articulación el vocabulario y la comprensión en lengua inglesa. El programa, mediante reconocimiento de voz proporciona un *feedback* de la pronunciación de palabras del estudiante. La dificultad de las actividades va creciendo conforme se va avanzando.
- *BBC Learning English*: se trata de una web de la televisión británica pública dedicada al aprendizaje de la lengua inglesa. En esta web se pueden encontrar vídeos, actividades, ejercicios de gramática y pronunciación con una explicación de estos. También cuenta con un canal propio de YouTube.

- *La mansión del inglés*: plataforma web con información teórica y ejercicios prácticos digitales que permiten entrenar gramática, vocabulario y pronunciación.
- *Bug Club*: programa de lectura por niveles. Plataforma para el fomento de la lectura en lengua inglesa. Recurso que hace una cuidada combinación de pedagogía y recursos tecnológicos con un diseño muy motivante para el estudiante.
- *Pen pal Word*: página web donde el alumnado se puede conectar con estudiantes y personas de otros países y mantener correspondencia con ellos. Además de conocer de primera mano otras culturas, permite desarrollar la expresión escrita en lengua inglesa.
- *Learning Tools de Microsoft*: herramientas de aprendizaje disponibles en Word, One Note y otras aplicaciones. Se trata de un conjunto de funciones que ayudan al estudiante a mejorar y desarrollar las habilidades de alfabetización, como la mecánica y comprensión lectora.

A continuación, se describe un ejemplo de actividad para la enseñanza de lenguas en la etapa educativa de Primaria con el empleo de una de las herramientas digitales comentadas anteriormente.

Ejemplo de actividad: «Siguiendo instrucciones»

- *Estudiantes*: Educación Primaria. Los estudiantes se agruparán por parejas o de forma individual.
- *Idioma*: la actividad se puede realizar con textos en castellano, o bien con textos en lengua inglesa u otros idiomas.
- *Descripción*: los discentes han de hallar la solución a un enigma que se ha planteado en clase. Para hallarla, han de leer un texto (en el idioma que se quiera trabajar), que el/la profesor/a proporciona en una hoja de la aplicación One Note.

Los estudiantes podrán disponer de las herramientas de aprendizaje o Learning Tools de Microsoft utilizando las siguientes funciones:

- En Preferencias de lectura: podrán pinchar sobre aquellas palabras que tengan duda para que aparezca el pictograma o referente visual de la palabra, así como la lectura o referente auditivo de dicha palabra.

- En Opciones gramaticales: las palabras que componen las oraciones estarán destacadas por diferentes colores en función de su categoría gramatical. Dicha herramienta proporcionará una ayuda muy válida para los procesos sintácticos de comprensión del texto.
- Se utilizará el lector inmersivo para poder acceder al texto mediante un canal auditivo.
- *Procedimiento*: el/la docente plantea a los estudiantes un enigma a solucionar entre todos los grupos de compañeros. El profesor/a proporciona al alumnado diferentes textos en el idioma que se está trabajando. Cada pareja o grupo de alumnos/as va descifrando lo que pone en su texto. Cuando todas las parejas o grupos de alumnos/as consigan entender qué ponía en su texto, se llegará a la solución del enigma.
- *Evaluación*: es importante plantear una evaluación formativa a lo largo del proceso mediante unos criterios que permitan verificar que los estudiantes están utilizando de manera adecuada las herramientas de aprendizaje. Al final de la tarea, se plantea una evaluación final con criterios de evaluación que ratifiquen la comprensión del texto.
- *Adaptaciones*: las funciones inclusivas o herramientas de aprendizaje permiten adaptar la tarea a estudiantes con dificultades visuales o dificultades en la atención, así como con dificultades en el desarrollo de la lectoescritura. En Preferencias de texto, podemos aumentar el tamaño de la fuente del texto propuesto a los estudiantes, aumentar el espaciado entre los renglones, cambiar los colores y adaptar el contraste entre fuente y fondo, así como poner la opción de línea visible para leer el texto diferenciando las líneas.

3. Conclusión

En este capítulo se plantea la necesidad de un cambio metodológico en las aulas ante las nuevas demandas cognitivas de los estudiantes inmersos en la actual sociedad del conocimiento.

La implantación de nuevos modelos tecnopedagógicos en la enseñanza de lenguas conlleva la formación, actualización y desarrollo de nuevas competencias en el profesorado. El uso de herramientas tecnológicas en la enseñanza de idiomas permite dis-

poner en el proceso de acompañamiento del/la docente con sus estudiantes, una serie de recursos que facilitan y complementan esta labor. Desde esta perspectiva, la inclusión tecnológica educativa permite el entrenamiento experiencial de habilidades y estrategias gramaticales y fonéticas para trabajar el desempeño tanto de la comprensión como de la expresión de la nueva lengua. Asimismo, permite un acercamiento y conocimiento de la cultura, estableciendo conexiones entre estudiantes de diferentes regiones y culturas.

A partir de estos parámetros, en el capítulo se han descrito ejemplos de recursos digitales que podrían resultar de utilidad al profesor/a para la enseñanza de lenguas, desde las etapas más tempranas de Infantil hasta la enseñanza primaria.

4. Bibliografía

- Coronado, G. A. P. y Velásquez, T. E. C. (2023). TPACK para la implementación de recursos educativos digitales: una revisión sistemática. *Praxis*, 19 (2), 238-255.
- Domínguez, M., Aguirre, C., Rivarola, M. y Busso, N. (2020). El aula invertida: un desafío para la enseñanza de inglés comunicacional en el nivel superior. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 20 (11), 192-201.
- González Vega, K. J. (2020). Influencia de los recursos digitales en la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés en las escuelas normales de Oaxaca, México. *Revista Boletín Redipe*, 9 (7), 150-164. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i7.1027>
- Korkmaz, S. y Öz, H. (2021). Using Kahoot to improve reading comprehension of English as a foreign language learners. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 8 (2), 1138-1150.
- Mantilla, L., Narváez, C., Carrillo, M. y Arrobo, J. (2020). Uso de redes sociales en el aprendizaje del inglés en estudiantes universitarios. *Revista Espacios*, 41 (37), 235-243.
- Rodríguez, J., Romero, J. y Vergara, G. (2017). Importancia de las TIC en la enseñanza. *Revista MATUA*, 4 (2), 41-49.

Índice

Introducción	9
1. Neurociencia y alfabetización: la importancia de conocer nuestro cerebro para el desarrollo lingüístico . . .	13
1. Introducción	13
2. Práctica educativa	16
2.1. Actividad 1. El abecedario mágico	16
2.2. Actividad 2. <i>Brainstorming's sense</i>	17
2.3. Actividad 3. Vocabulario rico y con fundamento.	18
3. Conclusión	18
4. Bibliografía	20
2. Integrando lenguas con la narración: variables cognitivas y afectivas en la alfabetización temprana en el País Vasco.	21
1. Introducción	21
2. Práctica educativa	22
2.1. Actividad 1. <i>Nere eguna</i>	23
2.2. Actividad 2. Jugamos con palabras.	23
2.3. Actividad 3. Mi día	25
2.4. Actividad 4. <i>My Day</i>	25
2.5. Actividad 4. <i>My favourite thing in my own day</i>	26
3. Conclusión	26
4. Bibliografía	27
5. Anexos.	29

3. La fonética sintética como enfoque de alfabetización temprana en lengua inglesa	33
1. Introducción	33
2. Práctica educativa	35
2.1. Actividad 1. <i>Listen and have fun!</i>	35
2.2. Actividad 2. <i>Move your body!</i>	37
2.3. Actividad 3. <i>Rhymes</i>	38
2.4. Actividad 4. <i>I spy with my little spelling bee eye...</i>	39
2.5. Actividad 5. <i>What's up?</i>	39
2.6. Actividad 6. <i>Chinese whispers nonsense</i>	40
3. Conclusión	41
4. Bibliografía	42
4. La gamificación en la enseñanza bilingüe: <i>escape room</i> educativo para fomentar las habilidades orales en Educación Infantil	43
1. Introducción	43
2. Práctica educativa	45
2.1. <i>Escape room 1</i>	46
2.2. <i>Escape room 2 (break out)</i>	50
3. Conclusión	53
4. Bibliografía	53
5. Comprensión lingüística en enseñanza de lenguas: de la comprensión oral a la comprensión lectora	55
1. Introducción	55
2. Práctica educativa	57
2.1. Actividad 1. Pesca de palabras	57
2.2. Actividad 2. Ideas ordenadas	58
2.3. Actividad 3. Palabras secretas	60
2.4. Actividad 4. Frases chifladas	61
2.5. Actividad 5. Matrices locas	62
2.6. Actividad 6. Textos rápidos	63
3. Conclusión	65
4. Bibliografía	65
6. Prácticas didácticas innovadoras en la atención a la diversidad en enseñanza de lenguas	67
1. Introducción	67
2. Práctica educativa	68
2.1. Actividad 1. Pulsadores silábicos	69
2.2. Actividad 2. Cuéntame un cuento	70

2.3. Actividad 3. Aprendemos cómo se llaman las cosas . . .	70
2.4. Actividad 4. ¿Qué tenemos en el arenero?	71
2.5. Actividad 5. Juego de los adjetivos	72
2.6. Actividad 6. Pronombres	73
2.7. Actividad 7. Dominó	73
2.8. Actividad 8. Puzle de palabras	74
3. Conclusión	74
4. Bibliografía	74
7. Orientaciones para familias en dislexia y enseñanza de lenguas	77
1. Introducción	77
2. Práctica educativa	78
2.1. Actividades para trabajar la conciencia fonológica	79
2.2. Actividades para trabajar el principio alfabético	80
2.3. Actividades para trabajar la fluidez	81
2.4. Actividades para trabajar el vocabulario.	82
3. Conclusión	83
4. Referencias	84
8. Pediatría conductual y enseñanza de lenguas en poblaciones infantiles de inmigrantes hispanos	85
1. Introducción	85
2. Práctica educativa	87
3. Conclusión	91
4. Bibliografía	92
9. Inclusión tecnológica educativa en la alfabetización en ambientes escolares bilingües.	93
1. Introducción	93
2. Práctica educativa	97
3. Conclusión	99
4. Bibliografía	100

Prácticas educativas alfabetizadoras en enseñanza de lenguas

La alfabetización temprana es fundamental para la construcción de aprendizajes significativos que facilitan el desarrollo de competencias académicas, personales y sociales desde la infancia. Actualmente, esta alfabetización se va adquiriendo en el entorno de la escuela y del hogar, cada día más complejo, dadas las realidades individuales y las experiencias plurilingües diversas presentes en centros educativos y escuelas infantiles. Por tanto, se hace necesario empezar a incrementar las medidas para conseguir un temprano aprendizaje de lenguas a fin de promover una adecuada competencia plurilingüe futura.

En esta dirección, este libro incluye un conjunto de experiencias aplicadas basadas en la evidencia científica con vistas a optimizar la adquisición y el desarrollo de la alfabetización desde etapas iniciales. A través de un enfoque interdisciplinar aportado por los autores y autoras, pertenecientes a distintas disciplinas, cada capítulo proporciona estrategias, actividades y herramientas sencillas y funcionales, adaptadas a contextos lingüísticos naturales. De esta manera, profesionales de la educación, familiares, estudiantes y cualquier persona interesada en el tema puede fácilmente llevar a cabo la aplicación en su contexto comunicativo, al mismo tiempo que contribuye a la actualización formativa sobre alfabetización para la ampliación de habilidades y/o competencias ante los retos actuales y futuros de la sociedad.

Esta obra está organizada en nueve capítulos, que se desarrollan desde una breve introducción teórica hasta la descripción detallada de las prácticas educativas y/o familiares realizadas para mejorar la alfabetización, favoreciendo no solo la mejora del procesamiento lingüístico, sino también el componente cognitivo, afectivo y social del alumnado.

Cristina de la Peña Álvarez. Profesora titular de la Universidad Internacional de La Rioja (España) en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, con más de veinte años de experiencia profesional, docente e investigadora. A lo largo de su trayectoria, se ha centrado en el estudio de la evaluación e intervención neuropsicopedagógica infantil, especializándose, concretamente, en alfabetización y competencia lingüística desde un prisma conductual y neurofisiológico.

El presente libro es una muestra explícita de su compromiso con la optimización de los procesos lingüísticos en uno, dos o más idiomas, así como de su apuesta por la investigación al servicio de la sociedad.