



Universidad de Valladolid

FACULTAD de FILOSOFÍA y LETRAS
DEPARTAMENTO de FILOLOGÍA INGLESA

**Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanza de
Idiomas**

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

**La dislexia en la clase de Primera Lengua Extranjera (Inglés):
Propuesta de intervención para 1º de ESO.**

Sara Roa Gutiérrez

Tutora: Rosa María Pérez Alonso

2016 – 2017

“Todo el mundo es un genio. Pero si juzgas a un pez por su habilidad para trepar árboles, vivirá toda su vida pensando que es un inútil”

(Albert Einstein)

Índice

Introducción.....	7
I. Estado de la cuestión.....	9
1. La dislexia	11
1. 1. Definición y tipos de dislexia.....	11
1. 2. Teorías sobre la dislexia.....	13
1. 3. Bases neurológicas de la dislexia	14
1. 4. Características cognitivas de la dislexia	16
2. La dislexia y la educación	17
2. 1. Principales efectos educativos de la dislexia	17
2. 2. Pautas y estrategias generales para optimizar el proceso de aprendizaje	18
3. La dislexia y el aprendizaje de lenguas extranjeras.	21
3. 1. Dificultades	21
3. 2. Identificación y pautas de intervención	22
3. 2. 1. Cómo reconocer a un alumno con dislexia.....	22
3. 2. 2. Aprendizaje multisensorial	24
3. 2. 3. Pautas generales para el aprendizaje de una lengua extranjera.....	25
4. Propuesta de intervención.....	29
4. 1. Contextualización	29
4. 1. 1. Marco normativo	29
4. 1. 2. Contexto escolar.....	39
4. 2. Propuesta educativa	40
4. 2. 1. Justificación	40
4. 2. 2. Objetivos.....	42
4. 2. 3. Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables	44
4. 2. 4. Metodología	48
4. 2. 5. Competencias y transversalidad.....	50
4. 2. 6. Materiales y organización del aula.....	53
4. 2. 7. Descripción y temporalización	56
4.2.8. Evaluación	67
Conclusiones.....	69

Apéndices	71
I. Unidad didáctica original.....	71
II. Actividades y propuesta de intervención.	83
III. Materiales de apoyo.	123
A. Esquemas.	123
B. Lista de vocabulario de la unidad.....	133
C. Actividades adaptadas.	139
IV. Prueba de evaluación.	145
A. Prueba de evaluación ordinaria.	145
B. Prueba de evaluación adaptada.	149
C. Material de apoyo para la prueba de evaluación.	155
Bibliografía.....	157

INTRODUCCIÓN

Aproximadamente, el 10% de la población mundial presenta la dificultad conocida como dislexia. Es preciso señalar que quienes la padecen no presentan deficiencias intelectuales, ni sensoriales, aunque esta condición les supone una serie de problemas puesto que, en la sociedad actual, se le atribuye una gran importancia a la escritura y a la ortografía, siendo estas las principales áreas afectadas. Este hecho, consecuentemente, crea una situación de desigualdad entre las personas, ya que aquellas que presentan dificultades en la lectoescritura se hallan en una situación de desventaja en comparación al resto.

Esta situación de desventaja se traslada, frecuentemente, al ámbito educativo. En numerosas ocasiones, las personas disléxicas no son diagnosticadas y, en consecuencia, se les exige lo mismo que a las personas no-disléxicas. Estas exigencias generales ocasionalmente causan la aparición de emociones tales como estrés, ansiedad y depresión. En efecto, el 80% de las personas disléxicas abandonan la escuela a causa de una baja autoestima y emociones negativas hacia su propia persona. Es habitual, además, que los alumnos disléxicos sean penalizados por cometer faltas ortográficas, o por no terminar una tarea en un tiempo estipulado.

En el aprendizaje de lenguas extranjeras, las personas disléxicas se enfrentan a las dificultades que cualquier otro individuo tiene que afrontar, junto con las propias dificultades que la dislexia les causa. Es decir, las personas disléxicas tienen que realizar mayores esfuerzos a la hora de aprender una segunda lengua que el resto de personas no disléxicas. Sin embargo, tal y como consta en la Constitución Española, todo ciudadano tiene derecho a la educación. Por ello, es necesario incorporar en el ámbito educativo esta condición conocida como dislexia, y concienciar a la sociedad de los obstáculos que pueden encontrar en ese contexto aquellos que la padecen.

Con este propósito, en los últimos años, se han creado protocolos de detección de la dislexia y de actuación en el aula, manuales de ayuda para saber cómo actuar cuando se es disléxico, o cuando se tiene un alumno disléxico en el aula, por ejemplo. Estos documentos surgen ante la necesidad de integrar la dislexia en el aula, y de ayudar a los alumnos que la poseen en su proceso de aprendizaje, ya que es común que los libros de texto no incluyan ningún tipo de adaptación para ellos. Debido a esto, el presente

trabajo se ha creado con el objetivo de ayudar, en su proceso de aprendizaje, a una alumna disléxica en la clase de Inglés. Para ello, se ha planteado una propuesta de intervención para una alumna de 1º de la ESO, dentro del marco de medidas ordinarias de atención a la diversidad. Para crear esta propuesta, se ha partido de la modificación de una unidad didáctica del libro *Spectrum 1* (Gomm and Morris, 2015) de la editorial Oxford University Press. La modificación de la unidad didáctica ha consistido en la incorporación de una serie de actividades diseñadas específicamente para este Trabajo de Fin de Máster, así como de varias adaptaciones o materiales de apoyo diseñados para que nuestra alumna pueda seguir el mismo ritmo que el resto de la clase. Asimismo, a partir de dichos materiales de apoyo también se pretende que su proceso de aprendizaje de la segunda lengua le sea más fácil. Es preciso señalar que, en esta propuesta, se le ha dado un mayor énfasis a la comprensión escrita, la expresión escrita, y la comprensión oral. Solo se han creado materiales de apoyo para estas destrezas, puesto que es en ellas donde las personas disléxicas tienen mayores dificultades.

El libro de texto *Spectrum 1* ha sido seleccionado para la realización de esta propuesta debido a que es el utilizado en el curso de 1º de la ESO del centro IES La Merced de Valladolid, donde se la ha contextualizado, y en el cual he tenido la suerte de desarrollar el período de *Prácticum* del Máster de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Se ha considerado necesaria la creación de estos materiales de apoyo, ya que los libros de texto utilizados para la enseñanza del inglés no ofrecen ningún tipo de material especial para alumnos disléxicos. En concreto, *Spectrum 1* solo ofrece una serie de orientaciones para el docente en el caso de que se encuentre con un alumno de estas características, tales como no hacerle leer en público o no penalizarle por cometer faltas de ortografía. Debido a que unas breves orientaciones no pueden ser consideradas suficientes para tratar a un alumno disléxico debidamente en el aula, este Trabajo de Fin de Máster ofrece la presente propuesta como ejemplo de intervención docente para un alumno que presente, en este caso, necesidades específicas de apoyo educativo, dentro del marco de las medidas ordinarias de atención a la diversidad.

A lo largo de este trabajo, se explica la información necesaria para comprender la dislexia, así como la propuesta educativa y los principios sobre los que se basa. Por ello, en primer lugar, en la sección 1 se explica el concepto de dislexia. En esta primera

sección, se abordan las bases neurológicas de la misma, las principales teorías sobre esta condición, y las características cognitivas de quien la padece. Estas nociones se consideran necesarias para el entendimiento de lo que supone ser un individuo con dislexia. A continuación, en la sección 2 del trabajo, se explican los efectos educativos que tiene padecer dislexia, y se presentan una serie de pautas generales para conseguir una optimización del aprendizaje. En la sección 3, se aporta información más específica sobre la dislexia. En ella, se explican las dificultades que puede suponer la dislexia para el aprendizaje de una lengua extranjera, y se muestran una serie de pautas para ayudar al desarrollo de ese aprendizaje. Posteriormente, en la sección 4, este trabajo presenta la propuesta de intervención, que se ha creado siguiendo la legislación educativa vigente en España y en la Comunidad Autónoma de Castilla y León. A partir de esta propuesta, se pretende ofrecer a los docentes un modelo de intervención e integración de una alumna disléxica en el aula de Inglés. Tras dicha propuesta, la sección 5 alberga unas conclusiones finales. Por último, se incluyen como apéndice todas las actividades desarrolladas en la unidad didáctica, así como los materiales utilizados para su adaptación.

I. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En los últimos años, se han llevado a cabo numerosas investigaciones sobre la dislexia, que se centran en sus etapas más tempranas, pues es cuando el trastorno es diagnosticado o detectado. Del mismo modo, estas investigaciones se centran en los efectos educativos que aquel puede acarrear. Estas investigaciones se desarrollan tanto nacional como internacionalmente.

En el ámbito nacional, autores como María del Carmen Angulo Domínguez, Jesús Gonzalo Ocampos, Juan Luis Luque Vilaseca, M^a del Pilar Rodríguez Romero, Rosario Sánchez Cantero, Rosa María Satorras Fioretti, y Manuel Vázquez Uceda, estudian con detenimiento los diferentes efectos de la dislexia y las necesidades de apoyo educativo que las personas disléxicas pueden presentar. Otros, como Helena Alvarado, M^a Ángels Damians, Esther Gómez, Neus Martorell, Araceli Salas y Sara Sancho, investigan y, posteriormente, ofrecen modelos de detección, diagnóstico e intervención de la dislexia en el aula. Asimismo, estos autores también crean protocolos de detección y actuación para la

Asociación Familia y Dislexia (DISFAM), lo cual es de gran ayuda para los docentes que se encuentran con un alumno disléxico en el aula y desconocen cómo actuar.

Por otro lado, en el ámbito internacional, expertos, como Lina Knudsen, estudian los diferentes efectos de la dislexia en el aprendizaje de lenguas extranjeras, así como las metodologías más efectivas para propiciar dicho proceso de aprendizaje. Además, agencias como The Learning and Skills Development Agency y The National Institute of Adult Continuing Education (NIACE) exploran la materia y crean marcos como el *Framework for Understanding Dyslexia*, el cual proporciona una gran cantidad de información sobre la dislexia: qué es; cómo reconocer a un alumno con dislexia; cómo evaluarla; diferentes teorías sobre la dislexia; pautas para mejorar la escritura, la lectura; los diferentes programas utilizados por los especialistas, etc.

A lo largo de este trabajo, se han utilizado como base todas las investigaciones previamente mencionadas. Asimismo, para la redacción de la propuesta, también se han tenido en cuenta obras creadas por autores como José Francisco Cervera y Amparo Ygual-Fernández, Luis García Mediavilla, María de Codés Martínez y José Quintanal Díaz, los cuales se centran, sobre todo, en la definición de la dislexia, y su tratamiento y/o intervención en el ámbito escolar.

1. LA DISLEXIA

En el presente apartado, se procederá a presentar el trastorno conocido como “dislexia”. En primer lugar, se ofrecerá una definición del mismo, que será completada con una explicación de sus bases neurológicas. Asimismo, en este apartado, se abordarán las características propias de dicho trastorno, así como varias teorías sobre él.

1. 1. DEFINICIÓN Y TIPOS DE DISLEXIA

Existen numerosas definiciones de la dislexia. No obstante, el origen etimológico de la palabra ya revela su significado. Dicho término proviene del griego δυσλεξία, formado por δυσ-, que significa “dificultad con”, y por -λεξία “lenguaje”. Así, la palabra en sí misma significa “dificultad con el lenguaje”. Comúnmente, tal y como señalan Angulo Domínguez et al. (2012), la dislexia se conoce como “la incapacidad de origen neurobiológico que presentan algunas personas para leer y escribir correctamente, sin tener por otro lado, una discapacidad intelectual, motriz, visual o en cualquier otro ámbito que explique mejor dicho trastorno.” (p. 8)

Según esta definición, la dislexia es, pues, aquella dificultad que encuentra una persona en la adquisición y uso de la lengua y la escritura, independientemente de su capacidad intelectual, visual o motriz (Angulo Domínguez et al., 2012, p.8). Esta dificultad afecta al procesamiento de información por parte del individuo, y a la velocidad de realización de este procesamiento (Learning and Skills, 2004, p. 5). Por ello, en el ámbito educativo, esta dificultad es un importante factor de abandono escolar, pues puede causar desinterés por el estudio, calificaciones bajas, baja autoestima, sentimiento de inseguridad, etc. (Cervera-Mérida & Ygual-Fernández, 2006, p.117).

Este trastorno del aprendizaje afecta a un 10% de la población mundial; además, es importante resaltar que, a pesar de que la dislexia afecta principalmente a los procesos de escritura y de lectura, también puede alterar otras áreas, tales como la memoria de trabajo, la coordinación, la atención, la percepción y la orientación espacio-temporal (Alvarado et al., 2010, p. 2).

Cabe destacar que cada individuo disléxico puede presentar diferentes características. Por otro lado, es conveniente resaltar que, como ya se ha mencionado, la dislexia no está ligada a la inteligencia, y que puede manifestarse en distintos grados (Learning and Skills, 2004, p. 5). Además, cada persona disléxica posee sus propias características, al igual que el resto de individuos (Learning and Skills, 2004, p. 5).

Se pueden distinguir dos tipos de dislexia:

- Adquirida: aquella causada por una lesión cerebral concreta.
- Evolutiva: la desarrollada de forma consustancial (Angulo Domínguez et al, 2012, p. 9).

Bien es cierto que la dislexia puede causar una serie de problemas a quien la posee. En efecto, esta puede ir acompañada de otros trastornos, tales como el Trastorno por Déficit de Atención con o sin hiperactividad, dispraxia, discalculia, disgrafía y disortografía (Alvarado et al., 2010, p. 2). Mientras que diversos estudios no logran concretar cuáles son las causas de la dislexia evolutiva, otros sostienen que existe una gran evidencia de que los factores genéticos heredados son la causa inicial de ésta; de hecho, se ha llegado a identificar que el cromosoma 6 está relacionado con la posesión de la dislexia (Alvarado et al., 2010, p. 2).

Debido a la diversidad de enfoques existentes a la hora de investigar la dislexia, nos encontramos con diversas clasificaciones de la misma. No obstante, García, Codés y Quintanal (2000) establecen la existencia de cuatro tipos de dislexia (p. 140):

- Dislexia auditiva y visual: en la dislexia auditiva, los problemas se manifiestan en tareas en las cuales se ven implicadas la percepción y la discriminación auditiva; sin embargo, en la segunda, el individuo sufre cierta dificultad en la percepción del significado de los símbolos del lenguaje escrito.
- Dislexia disfonética, diseidética y aléxica. La disfonética es aquella que dificulta a las personas disléxicas el establecimiento de la relación entre la letra y el sonido. Este tipo es el más frecuente; no obstante, es fácil encontrarse con una dislexia diseidética, la cual entorpece la percepción de palabras, dando como resultado la sustitución de unos fonemas por otros, o de unas palabras por otras similares. La dislexia aléxica es aquella que imposibilita la

percepción tanto de letras y palabras como de sonidos, suponiendo así un obstáculo para el aprendizaje de la lectura.

- Dislexia audiolingüística y visoespacial. La primera se conoce por dar lugar a problemas en el lenguaje oral (dislalia) y en la denominación de objetos (anomia). Los sujetos que padecen estas dificultades poseen un coeficiente intelectual (CI) manipulativo más alto que el verbal, al igual que aquellos que padecen la dislexia visoespacial. Esta se manifiesta en dificultades a la hora de reconocer derecha/izquierda y de orientarse, y en disgrafía. Además, hace que sea frecuente la escritura en espejo y las inversiones en la lectoescritura.
- Dislexia fonológica, morfémica y visual analítica. La fonológica causa que los individuos que la padecen tengan dificultades a la hora de representar mentalmente la imagen sonora de los grafemas; la dislexia morfémica presenta una perturbación en el procesador visual, ocasionando así deformaciones en las palabras leídas y escritas. En cambio, la visual analítica implica una mayor lentitud en el procesador visual o grafémico, que dificulta la identificación de los grafemas.

1. 2. TEORÍAS SOBRE LA DISLEXIA

Según García, Codés y Quintanal (2000, p.127-134), existe un gran número de teorías explicativas de la dislexia, entre las cuales se pueden diferenciar teorías neurológicas, genetistas, centradas en la personalidad, cognitivas, madurativas, pedagógicas, y olísticas.

No obstante, la clasificación utilizada en este trabajo es la creada por Frith (1997), la cual es reflejada en el *Framework for Understanding Dyslexia* (2004). Esta clasificación establece tres niveles para entender la dislexia (Learning and Skills, 2004, p. 31):

- el biológico: genética y neurología;
- el cognitivo: procesamiento de información;
- el conductual: características primarias, tales como la escritura y la lectura.

Según las teorías biológicas, la dislexia tiene una base genética. Un gran número de investigaciones se han centrado en localizar los marcadores genéticos y los cromosomas que dan lugar a dicha condición. Asimismo, estas teorías muestran que las personas que padecen dislexia, como ya se ha comentado previamente, presentan diferencias en la estructura de ciertas áreas cerebrales, particularmente en las del lenguaje (Learning and Skills, 2004, p. 32-33).

En segundo lugar, las teorías cognitivas afirman que a pesar de que las personas disléxicas pueden presentar diferentes características, puede existir una causa única: un déficit fonológico. De hecho, varios investigadores afirman que este déficit es fundamental en la dislexia. En cambio, otros ven este déficit como una característica, mientras que consideran que la causa de esta condición es la estructura cerebral. También, los disléxicos pueden presentar dificultades a la hora de procesar información sensorial de forma adecuada, lo cual explicaría la existencia de ciertas dificultades visuales. Diversos estudios se centran en buscar los problemas que puede causar la dislexia; no obstante, sería más apropiado denominar a estos problemas “diferencias cognitivas”, puesto que la dislexia puede también suponer una serie de ventajas a quien la padece (Learning and Skills, 2004, p. 33-34).

En tercer lugar, las teorías conductuales se centran en las reacciones de la sociedad ante la dislexia. La sociedad considera que las diferencias que los disléxicos presentan en el aprendizaje son carencias; interpreta las capacidades de leer y escribir como muestras de inteligencia y educación, considerando poco inteligentes e ignorantes a aquellos que no las poseen; asocia la velocidad de procesamiento de información a la inteligencia; y relaciona la memoria a corto plazo y la recuperación de información con la falta de inteligencia si se observa algún tipo de dilación (Learning and Skills, 2004, p. 34-35).

1. 3. BASES NEUROLÓGICAS DE LA DISLEXIA

Tal y como se ha mencionado anteriormente, existen diversas definiciones de “dislexia”, así como varias teorías explicativas. Según la International Dyslexia Association, la dislexia es un trastorno neurobiológico, normalmente transmitido de forma hereditaria, que no es el resultado de la falta de motivación, de una discapacidad,

o de oportunidades instruccionales o ambientales equivocadas, a pesar de que aquel puede ir acompañado de tales condiciones.

Por otro lado, según la British Dyslexia Association, las bases neurológicas de esta condición pueden resultar en una alteración de diferentes áreas de aprendizaje y función, por lo que esta puede ser descrita como una dificultad en la lectura, la ortografía y el lenguaje escrito.

Numerosos estudios se han centrado en investigar la biología de la dislexia. Tras haber utilizado las últimas técnicas de imagen cerebral, la grabación de encefalogramas y la examinación post-mortem, se ha llegado a confirmar que la dislexia provoca la existencia de diferencias en la anatomía cerebral, su organización y funcionamiento (Lucid Research Ltd, 2006, p.2).

Esta dificultad presente en el lenguaje provoca la existencia de diferencias neurológicas las cuales pueden tener, no sólo desventajas, sino también una serie de ventajas (Learning and Skills, 2004, p. 6). Debido a esto, la dislexia está comenzando a considerarse no como una carencia, sino como una disimilitud cognitiva y del aprendizaje (Learning and Skills, 2004, p.6). Es más, según Learning and Skills (2004), los individuos disléxicos poseen y/o desarrollan una gran creatividad, son capaces de pensar de forma lateral, tienen grandes habilidades visuales y son capaces de pensar en 3D con mucha facilidad, y tienen una gran habilidad a la hora de resolver problemas, y de interactuar con otras personas (p. 6). Esto simplemente implica que las personas disléxicas aprenden de forma diferente y que, por lo tanto, deberían ser enseñadas de forma diferente. No obstante, es preciso señalar que estas capacidades no suelen estar presentes en el *modus operandi* del sistema educativo actual, en el cual se le da más importancia a la comprensión escrita, a la expresión escrita, y a la memorización. En consecuencia, es necesario potenciar el desarrollo de estas grandes capacidades de los disléxicos en el aula, eliminando así la situación de desigualdad en la que se encuentran estas personas en los centros educativos.

1. 4. CARACTERÍSTICAS COGNITIVAS DE LA DISLEXIA

A pesar de que no toda persona disléxica manifiesta las mismas características, existen varios rasgos comunes a dicha condición. Entre ellos, se podrían destacar unas habilidades inadecuadas en el procesamiento fonológico, cierta ineficiencia en el uso de la memoria de trabajo o a corto plazo, dificultades al automatizar habilidades, y dificultades en el procesamiento visual (Lucid Research Ltd, 2006, p. 2-3).

Las habilidades inadecuadas en el procesamiento fonológico pueden afectar a la redacción y la ortografía, sobretodo de palabras desconocidas. Por ello, estas palabras son comúnmente malinterpretadas, afectando la comprensión del lector.

En segundo lugar, algunas de las personas que padecen dislexia presentan problemas a la hora de utilizar la memoria a corto plazo, afectando de nuevo a aspectos del habla, de la redacción y de la ortografía. Esta dificultad puede suponer problemas a la hora de asociar letras y sonidos, y causar retrasos en el acceso al léxico que poseen. Es más, esto puede suponer dificultades a la hora de entender el significado de un texto.

En cuanto a los problemas que pueden presentar al automatizar habilidades, se ha observado que algunos disléxicos no suelen automatizar habilidades de una forma eficiente y fácil. Esta circunstancia puede suponer para ellos el tener que realizar un gran esfuerzo mental a la hora de llevar al cabo tareas que requieren ciertas habilidades, mientras que no supone tanto a los individuos no disléxicos. Este hecho implica que, en el contexto escolar, un niño disléxico no puede concentrarse simultáneamente en el contenido de un texto, y en la ortografía, gramática y puntuación del mismo.

Finalmente, los problemas que la dislexia puede suponer en el procesamiento visual pueden afectar la lectura, sobre todo de textos extensos. Estos problemas pueden ocasionar molestias visuales, hipersensibilidad ante la visión de un gran contraste visual, ilusiones de movimiento o color, y percepción del texto como inestable y oscuro. Como consecuencia, la lectura durante períodos largos de tiempo puede ocasionar dolores de cabeza y vista cansada o fatiga visual (Lucid Research Ltd, 2006, p. 2-3).

2. LA DISLEXIA Y LA EDUCACIÓN

En este apartado, se procederá a plasmar los diferentes efectos que la dislexia puede tener en el ámbito educativo. Asimismo, se expondrán las principales pautas y estrategias que un docente debe tener en cuenta para optimizar el proceso de aprendizaje de un alumno disléxico.

2. 1. PRINCIPALES EFECTOS EDUCATIVOS DE LA DISLEXIA

Tal y como afirman Learning and Skills (2004, p. 7), la dislexia puede provocar dificultades fonológicas; de procesamiento visual de sonidos y/o letras y números; de aspectos secuenciales del lenguaje y los números; de tiempo, de dirección, y de la memoria a corto plazo. Por ello, las personas disléxicas pueden presentar algunos de los siguientes rasgos, los cuales pueden tener un impacto en su aprendizaje:

- Dificultades en la organización del trabajo y otros aspectos de la vida.
- Un sentido pobre del transcurso del tiempo, conllevando la mezcla de fechas y tiempos, y la ausencia en citas.
- Confusiones direccionales.
- Dificultades al automatizar cuando tienen que llevar al cabo más de una actividad a la vez.
- Dificultad en llevar al cabo instrucciones y secuencias complejas de tareas.
- Control motor pobre.
- Dificultades a la hora de reconocer, o confusión entre letras o palabras familiares durante la lectura.
- Errores de pronunciación.
- Dificultades en la lectura de un texto.
- Problemas con secuencias tales como instrucciones, procedimientos matemáticos, secuencias de números o letras.
- Dificultades utilizando diccionarios, enciclopedias o directorios.

Por esto mismo, las personas disléxicas no deberían tener el mismo tratamiento que el resto de personas no disléxicas. A causa de esto, en el siguiente punto se expondrán una serie de pautas generales que se pueden tomar cuando nos encontramos un alumno disléxico en el aula.

2. 2. PAUTAS Y ESTRATEGIAS GENERALES PARA OPTIMIZAR EL PROCESO DE APRENDIZAJE

Dadas las dificultades que puede experimentar una persona disléxica durante el proceso de aprendizaje, organizaciones como DISFAM promueven la creación de protocolos de detección y actuación de la dislexia. Son expertos y especialistas en la materia los que crean estos protocolos, tales como el *Protocolo de Detección y Actuación en Dislexia para Primer Ciclo de E. Secundaria*, creado por Alvarado et al. (2010). A lo largo de este trabajo, se ha utilizado dicho protocolo, el cual resalta una serie de características que se tienen que tener en cuenta a la hora de detectar la dislexia, y una serie de pautas y estrategias que se deben tomar para mejorar el proceso de aprendizaje del alumnado disléxico. Según Alvarado et al. (2010, p. 10-12), si un docente se encuentra con un alumno disléxico, debería tomar las siguientes medidas:

- Informar al alumno de que se es consciente de su dificultad y de que se va a llevar a cabo un plan de actuación para favorecer su aprendizaje.
- Introducir la dislexia al resto de la clase, para que vean las adaptaciones como una necesidad educativa y empaticen con su compañero. Esto se puede realizar de varias formas:
 - Asignando a los alumnos una serie de personajes conocidos disléxicos (Einstein, Bill Gates, Michael Jordan...) para que investiguen sobre ellos y, más tarde, expongan su trabajo ante el resto de la clase.
 - Invitando a un especialista a dar una charla sobre la materia.
- Reforzar las áreas y habilidades en las que los alumnos estén más cómodos y potenciarlas.
- No dar más de una instrucción al alumno a la vez.
- Adecuar la cantidad de trabajo y la dificultad de los deberes.
- Evitar que el alumno tenga que copiar.
- Utilizar esquemas y refuerzos visuales para las explicaciones.
- Permitir que utilicen PowerPoint como apuntes.
- Favorecer el desarrollo de un aprendizaje significativo y vivencial con proyectos, salidas culturales, películas...
- Permitir el uso de un ordenador.
- Utilizar grabadora para que el alumno pueda utilizarla como material de estudio.

- Permitir el uso de calculadora en las materias que lo requieran.
- Las faltas de ortografía no deben influir en la puntuación.

3. LA DISLEXIA Y EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS.

En este apartado, se van a exponer las posibles dificultades que las personas con dislexia pueden encontrarse a la hora de aprender una lengua extranjera. Asimismo, se van a dar unas pautas para facilitar la identificación del trastorno, y la consiguiente intervención.

3. 1. DIFICULTADES

Es lógico pensar que una persona que presenta dificultades en la lectura y la escritura de su lengua materna, poseerá esas mismas dificultades durante el aprendizaje de una lengua extranjera. De hecho, según Arries (citado en Knudsen 2012, p. 11), las personas con dislexia trasladan sus dificultades en el procesamiento fonológico, el visual, la memoria a corto plazo, etc., a la segunda lengua. A causa de esto, estas personas deberán realizar un mayor esfuerzo durante el proceso de aprendizaje, puesto que el aprendizaje exitoso de una lengua extranjera requiere el uso de habilidades con las que estos individuos tienen problemas (Arries, citado en Knudsen, 2012, p. 11).

Asimismo, las personas con dislexia suelen presentar problemas durante el aprendizaje de una segunda lengua debido a la manera en la que esta se enseña en los centros educativos. En la actualidad, las metodologías utilizadas para la enseñanza de una segunda lengua comúnmente están basadas y dirigidas a un estudiante ideal, el cual posee facilidad para entender y aprender algunas lenguas (Knudsen, 2012, p. 12). No obstante, tal y como se ha visto anteriormente, las personas disléxicas no presentan dichas facilidades, sino al contrario. Por ello, estos necesitan realizar un mayor esfuerzo durante el proceso de aprendizaje.

Además, en algunos casos, las entidades educativas intentan enseñar una segunda lengua aprovechándose del conocimiento que tienen los alumnos de su propia lengua (Knudsen, 2012, p. 13), estableciendo paralelismos o contrastes entre la primera y la segunda. Sin embargo, las personas que no posean unos conocimientos sólidos en las áreas del conocimiento de su lengua materna, no podrán aprender esa segunda. Este podría ser el caso de las personas que padecen dislexia puesto que presentan dificultades en el procesamiento de información, la escritura y la lectura.

Investigadores como Knudsen, (2012, p. 13) han identificado una serie de aspectos que pueden resultar problemáticos para las personas con dislexia durante el aprendizaje de una segunda lengua:

- Aprender fonemas, grafemas y dígrafos diferentes a los de la lengua materna y la relación entre ellos.
- Comprender una sintaxis nueva.
- Aprender vocabulario y recordarlo con facilidad.
- La ortografía de palabras nuevas que siguen normas diferentes a las de la lengua materna.
- Discernir entre fonemas similares.
- Pronunciar palabras que tienen letras mudas.
- Entonar y acentuar las palabras de forma diferente a la L1.
- Comprender un texto escrito.

3. 2. IDENTIFICACIÓN Y PAUTAS DE INTERVENCIÓN

Debido a la necesidad que tienen los docentes y los centros educativos de saber identificar a un alumno disléxico en el aula, a continuación se proveerá de información para poder reconocerlo. Acto seguido, se ofrecerá información sobre una metodología comúnmente utilizada para enseñar exitosamente una lengua extranjera a una persona disléxica o a un grupo dispar de alumnos, entre los que se puede encontrar un alumno disléxico. Después de tal explicación, se presentarán una serie de pautas para ayudar a dicho alumno con su lectura y con su escritura.

3. 2. 1. CÓMO RECONOCER A UN ALUMNO CON DISLEXIA

En el aula, es de suma importancia que el docente sea capaz de identificar a un alumno disléxico, para que sea tratado adecuadamente en el ámbito educativo. Debido a que no todo docente es capaz de identificar a una persona disléxica, deberían tomarse una serie de medidas. Con este objetivo, existen diversos estudios que ofrecen una lista de los diferentes síntomas que una persona con dislexia puede presentar en el aula. De este modo, tras haber realizado una identificación previa, el docente puede intervenir y tomar medidas para facilitar su aprendizaje.

Como ya se ha comentado previamente, las personas con dislexia pueden presentar diferentes síntomas, y estos pueden estar presentes en diferentes grados. Además, cabe destacar que estos síntomas van cambiando con la edad. No obstante, es de suma importancia que los docentes sean capaces de detectar dichos síntomas para poder establecer con firmeza un diagnóstico e identificar las dificultades de estos alumnos. Por ello, a continuación, se facilitarán una serie de factores indicativos de una posible dislexia que se pueden presentar en edades tempranas (menores de 7 años). Según Angulo Domínguez et al. (2012, p.16), se debería considerar alarmante si un alumno:

- Presenta cierto retraso en el lenguaje.
- Confunde palabras que poseen una pronunciación similar.
- Tiene dificultad a la hora de expresarse, de identificar letras y sonidos.
- Presenta una lectura en espejo.
- Posee una historia familiar con problemas en la lectura y la escritura.

Entre los 7 y los 11 años, debería considerarse alarmante una lectura laboriosa o con errores, la dificultad de identificar letras y sonidos, y una comprensión lectora pobre. En la escritura, debería llamarnos la atención un mal agarre del lápiz o bolígrafo, la inversión de letras o palabras, la confusión derecha e izquierda, una letra ilegible, y la existencia de dificultades ortográficas o dificultades a la hora de plasmar pensamientos. En cuanto al habla, los niños con dislexia pueden presentar cierta dificultad en la pronunciación de palabras o ideas. En ocasiones, estos alumnos presentan problemas a la hora de seguir una serie de instrucciones, y de mantener la atención. En cambio, pueden mostrar una gran memoria a corto plazo, y un oído muy fino, el cual frecuentemente puede presentar infecciones (Angulo Domínguez et al, 2012, p. 16-17).

A partir de los 12 años de edad, se debería observar, además, si el alumno presenta dificultades a la hora de concentrarse en la lectura o en la escritura, si interpreta mal la información por una mala comprensión, y si evita leer o escribir en clase (Angulo Domínguez et al, 2012, p. 17).

3. 2. 2. APRENDIZAJE MULTISENSORIAL

Actualmente, existe una variedad de programas de formación dirigidos a personas con dislexia, todos los cuales poseen una metodología común: la metodología multisensorial. Esta metodología es una de las más conocidas a la hora de trabajar con personas disléxicas, tanto su lengua materna, como el aprendizaje de una segunda lengua (Knudsen, 2012, p. 17). No obstante, se puede utilizar con cualquier tipo de alumno, pues optimiza el proceso de aprendizaje de todos ellos. Programas como el *Orton-Gilligham*, el *Alpha-Omega*, el *Hickey Multisensory Language Course*, el *Units of Sound*, el *Write/Right to Read*, etc., utilizan una metodología multisensorial por medio de la cual se estimulan todos los canales sensoriales para así mejorar dicho proceso (Learning and Skills, 2004, p. 41-44; Alvarado et al., 2007, p. 16).

Según Sparks y Miller (citado en Knudsen, 2012, p. 18), tras haber puesto en práctica la metodología multisensorial, estudiantes disléxicos han demostrado poder obtener una gran competencia en la expresión oral y escrita de una lengua extranjera, similar a la de sus compañeros no-disléxicos, garantizando la igualdad de oportunidades. Por ello, a través de dicha metodología, se consigue que los alumnos disléxicos sean capaces de aprender una lengua extranjera escuchando y manipulando el material dado en clase. Para aplicar esta metodología, es necesario que cada actividad contenga un componente visual, auditivo y kinestésico, de tal forma que cualquier alumno pueda aprender, independientemente de sus diferencias sensoriales, o de su tipo de aprendizaje (Walker & Brooks, citado en Alvarado et al., 2007, p. 16). A pesar de que existen diversas estrategias dentro de la metodología multisensorial, cabe destacar que todas utilizan la combinación de los sentidos durante el aprendizaje (Knudsen, 2012, p. 18). Los alumnos, así, pueden procesar la información recibida a partir de sus sentidos más desarrollados, y fortalecer sus carencias.

Por consiguiente, aplicando esta metodología, los problemas que una persona disléxica se puede encontrar durante el estudio de una lengua extranjera, se pueden trabajar de la siguiente manera:

- El desarrollo fonético-fonológico, el cual es de suma importancia para poder leer, se podría trabajar a partir de juegos de rimas, canciones, parchís silábicos, juegos de palabras... (Alvarado et al., 2007, p. 16).

- Por otro lado, los errores ortográficos se pueden trabajar mediante el deletreo y la escritura simultánea de una palabra, la recopilación de palabras “problemáticas” en un cuaderno, actividades que trabajen la asociación de fonemas problemáticos a palabras, etc. (Alvarado et al., 2007, p. 16-17).
- Del mismo modo, a la hora de realizar dictados, el docente debe adaptar la actividad, por ejemplo, proporcionando esquemas al alumno.

3. 2. 3. PAUTAS GENERALES PARA EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA

El protocolo de actuación creado por PRODISLEX, mencionado previamente, ofrece una serie de pautas específicas para que los alumnos disléxicos mejoren el aprendizaje de lenguas extranjeras. Por tanto, en el caso de que se detecte un alumno con tales características en el aula, el profesor de la lengua extranjera debería tomar las siguientes medidas (Alvarado et al, 2010, p.13):

- Señalar los objetivos mínimos de vocabulario y gramática de cada tema.
- Reducir la cantidad de vocabulario.
- No corregir las faltas de ortografía y permitir la transcripción fonética de las palabras (orange-oranch).
- Permitir tener a la vista en clase y en exámenes las fórmulas de estructuración gramatical y de los tiempos verbales (por ejemplo, presente continuo: pronombre + to be+ verbo en gerundio).
- Reducir las lecturas obligatorias y adaptarlas a su nivel.
- Realizar dictados preparados.

De igual forma, este mismo protocolo ofrece una serie de pautas que el docente debería considerar a la hora de evaluar a dicho alumno (Alvarado et al., 2010, p.14):

- Permitir que el alumno responda en su lengua materna o presente interferencia y no penalizarle por ello.
- Utilizar otro color que no sea el rojo durante la corrección.
- No penalizar las faltas ortográficas.
- Dar las preguntas del examen por escrito.

- Evitar que el alumno tenga más de un examen por día y que sean espaciados en el tiempo.
- Informar de las fechas de la evaluación con más de una semana de antelación.
- Plantearse el uso de un examen oral, un examen tipo test, un proyecto...
- Evitar realizar exámenes globales de contenidos ya aprobados.
- Asegurarse de que ha comprendido lo que se le pide en cada pregunta.
- Leer previamente el examen.
- Proporcionar tiempo adicional o reducir el número de preguntas.

3. 2. 3. 1. PAUTAS PARA AYUDARLE A MEJORAR SU LECTURA

Tal y como se ha mencionado previamente, la dislexia afecta sobre todo a la lectura y a la escritura. Por las dificultades que puede poseer una persona con dislexia a la hora de procesar información, la comprensión lectora es una de las actividades que le puede suponer más problemas. No obstante, la comprensión lectora es algo fundamental en el ámbito educativo. Por consiguiente, hemos considerado importante ofrecer una serie de pautas para poder ayudar a un alumno a mejorar su lectura. Según el *Framework for Understanding Dyslexia*, para que un alumno mejore su comprensión lectora, el docente debería (Learning and Skills, 2004, p. 15-16):

- Saber la experiencia propia del alumno leyendo para poder entender su problema.
- Guiar al alumno a las partes más importantes del texto que tienen que ser leídas.
- Evitar textos densos. Los textos con espacios son mejores de entender.
- Incluir imágenes, diagramas y dibujos en los apuntes para tener puntos de referencia y pistas visuales.
- Imprimir los apuntes a color.
- Utilizar fuentes como Arial, Comic Sans y Tahoma.
- Ampliar el texto cuando sea necesario y no reducir la fuente.
- Identificar el nuevo vocabulario.
- Animar al alumno a anotar las palabras nuevas en su cuaderno.
- Evitar pedirle escribir en la pizarra, y utilizar esta solo para dar ejemplos.
- Evitar la cursiva.
- Utilizar materiales audio-visuales como documentales, videos, Internet.

- Fomentar el uso de dispositivos o aplicaciones que tomen apuntes.
- Dar los textos antes de la clase para que el alumno se familiarice con ellos.

3. 2. 3. 2. PAUTAS PARA AYUDARLE A MEJORAR SU ESCRITURA

La escritura también es otra de las áreas en las que las personas con dislexia presentan más problemas. A causa de esto, a continuación se ofrecerán una serie de pautas para ayudar a un alumno disléxico a mejorar su escritura. En clase, el docente debería (Learning and Skills, 2004, p. 17):

- Informar al alumno de lo que se espera que haga en una actividad.
- Ofrecerle modelos de trabajos escritos.
- Ofrecerle ayuda para planear la estructura de la redacción.
- Enseñar al alumno a corregir su trabajo. Recomendarle repasar el trabajo tres veces (una para el contenido y la organización; otra para la gramática, la expresión, etc.; y otra para la ortografía).
- Asegurarse de que el alumno tiene espacio suficiente para escribir con comodidad.

3. 2. 3. 3. PAUTAS PARA AYUDARLE A MEJORAR SU COMPRENSIÓN ORAL

Las dificultades que las personas disléxicas presentan en la lectoescritura suelen causar problemas en la comprensión oral. De hecho, los disléxicos experimentan una serie de obstáculos a la hora de asociar un fonema con su grafema correspondiente. Por ello, a continuación se ofrece una serie de pautas que podrían ser útiles para que un alumno disléxico mejore su comprensión oral:

- Facilitar materiales visuales.
- Dar instrucciones simples, claras y concisas.
- Crear un ambiente en el que los errores no tengan una connotación negativa sino que se consideren parte del proceso de aprendizaje.
- Repetir las instrucciones cuanto sea necesario.
- Escuchar atentamente al alumno disléxico sobre los puntos fuertes y débiles de su aprendizaje.
- Promover la confianza del alumno a partir de un *feedback* positivo.

- Reforzar las veces que sean necesarias el conocimiento sobre las asociaciones entre los fonemas y sus grafemas correspondientes.
- Utilizar diferentes modos de presentación de la información y hacer que esta sea accesible.

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

En este apartado, se procederá a mostrar la propuesta de intervención diseñada para una alumna disléxica de 1º de la ESO, con el objetivo de ayudarla a mejorar su proceso de aprendizaje de la Primera Lengua Extranjera (Inglés). Además, con dicha propuesta, se pretende que la alumna pueda realizar las mismas actividades que el resto de la clase, a lo largo de las sesiones, sin estar en desigualdad de condiciones. Para ello, varias actividades se adaptarán según las pautas de intervención explicadas previamente.

La alumna en cuestión, que presenta dislexia desde los 8 años, cursa 1º de ESO no bilingüe en el centro educativo de la ciudad de Valladolid mencionado anteriormente. Este grupo recibe 4 horas semanales de Inglés, como Primera Lengua Extranjera, y utiliza durante las clases el libro de texto *Spectrum*, de la editorial Oxford University Press, el cual consta de nueve unidades didácticas. Por ello, para realizar esta propuesta, se ofrecerán las adaptaciones necesarias para un correcto seguimiento de la alumna de la unidad 6 del libro, así como para la realización del examen final de la unidad. Esta unidad del libro se impartiría en el segundo cuatrimestre, tras haber estudiado estructuras como el presente simple, presente continuo, los artículos demostrativos, varios adjetivos, etc. A partir de los materiales de apoyo creados, la alumna podrá realizar las actividades de comprensión lectora, comprensión oral, y expresión escrita de la unidad junto al resto de la clase y en igualdad de condiciones.

4. 1. CONTEXTUALIZACIÓN

Antes de proceder a la exposición de la propuesta de intervención diseñada, es necesario conocer el contexto legal y normativo. Asimismo, es imprescindible conocer las características individuales de dicha alumna, así como las dificultades que esta presenta debido a su condición.

4. 1. 1. MARCO NORMATIVO

A continuación, se expondrá la historia legislativa, así como las leyes vigentes que regulan la Educación Secundaria Obligatoria española en relación a la atención a la diversidad.

Acto seguido, se introducirá la normativa que establece el currículo de 1º de la ESO, curso para el cual se presenta la propuesta de intervención.

A pesar de que en España existen normas estatales, la Constitución española declara la igualdad de todos los ciudadanos españoles. En el Artículo 14, consta que (Gobierno de España, 1978, p. 11):

Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

Además, el Artículo 26 de la Declaración de los Derechos Humanos declara que “todos [los seres humanos] tienen el derecho a la educación”. Gracias a estas regulaciones, todo ciudadano español tiene el derecho de recibir una educación, independientemente de su condición (Naciones, 1948, p. 54).

Ya la Unesco, en 1994, en la Declaración de Salamanca y Marco de acción para las Necesidades Educativas Especiales, declaró que cada niño es un individuo único, por lo que posee unas características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje propias. En este marco, el concepto “necesidades educativas especiales” se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje (UNESCO, 1994, p. 6). Por ello, los sistemas educativos deben tener en cuenta estas necesidades individuales y adaptarse a ellas lo máximo posible en sus actuaciones. Asimismo, dicha organización declaró que estas personas con necesidades educativas especiales deben poder acceder a escuelas ordinarias, y ser integrados en ellas con una pedagogía apropiada. Dentro de esta categoría, pues, se incluye a los alumnos con dislexia u otras dificultades patentes durante el proceso de aprendizaje. (UNESCO, 1994, p. 8)

En el ámbito nacional, en 1970, se creó la Ley General de Educación, en la cual se hizo el primer esbozo de atención a las capacidades del alumno en la valoración de su rendimiento en EGB, como se puede apreciar en los siguientes apartados del Artículo 11:

Dos. En la valoración del rendimiento de los alumnos se conjugarán las exigencias del nivel formativo e instructivo propio de cada curso o nivel educativo con un sistema de pruebas que tenderá a la apreciación de todos los aspectos de la formación del alumno y de su capacidad para el aprendizaje posterior.

Tres. De cada alumno habrá constancia escrita con carácter reservado, de cuantos datos y observaciones sobre su nivel mental, aptitudes y aficiones, rasgos de personalidad,

ambiente, familia, condiciones físicas y otras circunstancias que consideren pertinentes para su educación y orientación. Para la redacción de la misma se requerirá la colaboración de los padres. Un extracto actualizado deberá incluirse en el expediente de cada alumno al pasar de un nivel educativo a otro. (Gobierno de España, 1970, p. 12528)

En 1990, la LOGSE incorporó el principio de normalización e inclusión de las necesidades educativas especiales. Asimismo, estableció que los centros educativos deberían disponer de los recursos necesarios para que todo el alumnado alcanzase los objetivos del sistema educativo. A partir de entonces, los centros estaban obligados a realizar adaptaciones curriculares adecuadas a las necesidades del alumnado. (Gobierno de España, 1990, p. 28934)

Más tarde, en el año 2002, la LOCE, basada en los principios de equidad e igualdad de oportunidades y de actuación como elemento compensador de las desigualdades, declaró que los alumnos tienen derecho a que su dedicación y esfuerzo se valore con objetividad. Es más, los alumnos también poseen el derecho de recibir ayudas para compensar las carencias y desventajas personales, especialmente si presentan Necesidades Educativas Especiales (Gobierno de España, 2002, p. 45192 -45194). Por ello, los docentes en 1970 ya estaban obligados a prestar atención a las necesidades individuales de cada alumno. Los profesionales de la docencia no pueden, pues, ignorar la existencia de dichas necesidades educativas, tales como las de un alumno con dislexia.

En el año 2006, en España, se publicó la Ley Orgánica de Educación. Tras su posterior reforma, esta reflejó los derechos básicos de los alumnos en el Artículo 6. Todo alumno tiene derecho a:

- a) A recibir una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de su personalidad.
- b) A que se respeten su identidad, integridad y dignidad personales.
- c) A que su dedicación, esfuerzo y rendimiento sean valorados y reconocidos con objetividad.
- (...)
- h) A recibir las ayudas y los apoyos precisos para compensar las carencias y desventajas de tipo personal, familiar, económico, social y cultural, especialmente en el caso de presentar necesidades educativas especiales, que impidan o dificulten el acceso y la permanencia en el sistema educativo. (Gobierno de España, 2006, p. 15-17)

Fue esta Ley Orgánica de Educación la que cambió el concepto de “alumnado con necesidades educativas especiales” (Gobierno de España, 2006, p. 51). Denominó “alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo” a aquel conjunto integrado por el alumnado que presenta necesidades educativas especiales (caracterizado por padecer de discapacidad o trastornos graves de conducta); el alumnado con altas capacidades intelectuales; los alumnos con integración tardía en el sistema educativo español; y el alumnado con dificultades específicas de aprendizaje. Es, pues, a partir de esta ley, cuando los alumnos disléxicos ya no se considerarían dentro del alumnado con necesidades educativas especiales, sino dentro del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo; en concreto, del alumnado con dificultades específicas de aprendizaje.

Según la normativa vigente, la LOMCE de 2013, en los centros españoles, se reconoce la existencia del alumnado con dificultades específicas de aprendizaje. Y considera de suma importancia la identificación y valoración temprana de estas dificultades. Ante su identificación, es necesario seguir, por ley, los principios de normalización, no discriminación e inclusión. Asimismo, se debe aplicar el principio de igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema (Gobierno de España, 2013, p. 97866- 97867). En particular, en relación a las lenguas extranjeras, la LOMCE establece que ante un alumno con necesidades específicas apoyo educativo, el centro establecerá medidas de flexibilización y alternativas metodológicas en la enseñanza y la evaluación. Además, dichas adaptaciones no minorarán las calificaciones. Es decir, por ley, el centro tomará las medidas necesarias para mejorar el proceso de aprendizaje de alumnos con ciertas necesidades educativas, sin que ello disminuya las calificaciones finales de dichos alumnos (Gobierno de España, 2013, p. 97876).

En el ámbito autonómico, es importante señalar la ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. Este documento, en el Artículo 23, trata la finalidad y los principios de actuación de la atención a la diversidad en la comunidad castellana. Según esta orden educativa, la finalidad de la atención a la diversidad es “garantizar la mejor respuesta educativa a las necesidades y diferencias del alumnado”. Por ende, pretende alcanzar ese fin a partir de la aplicación de los siguientes principios:

- La consideración y el respeto a la diferencia y la aceptación de todas las personas como parte de la diversidad y la condición humana.
- El respeto a la evolución y desarrollo de las facultades del alumnado con capacidades diversas.
- La personalización e individualización de la enseñanza con un enfoque inclusivo, dando respuesta a las necesidades educativas del alumnado en contextos educativos ordinarios, ya sean de tipo personal, intelectual, social, emocional o de cualquier otra índole, que permitan el máximo desarrollo personal y académico.
- La equidad y excelencia como garantes de la calidad educativa e igualdad de oportunidades, ya que esta solo se consigue en la medida en que todo el alumnado aprende el máximo posible y desarrolla todas sus potencialidades.
- La detección e identificación de las necesidades educativas del alumnado que permitan adoptar las medidas educativas más adecuadas para facilitar el desarrollo integral del alumno e impulsar situaciones de éxito en situación escolar que contribuyan a promover altos índices de éxito académico en contextos educativos ordinarios.
- La igualdad de oportunidades en el acceso, la permanencia y la promoción en la etapa.
- La utilización y potenciación de las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas facilitadoras para la personalización de la enseñanza y mejora de la atención a la diversidad del alumnado.
- Accesibilidad universal y diseño para todos.
- Máximo aprovechamiento de los recursos para lograr la mayor racionalidad y optimización de los mismos.
- Sensibilización de toda la comunidad educativa en relación con la educación inclusiva como proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para atender a todo el alumnado. (Consejería Educación, 2015, p. 32067-32068)

Por otro lado, en el ámbito autonómico también cabe destacar el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2015-2020 creado por la Junta de Castilla y León. Este documento propone una serie de mejoras necesarias para conseguir la inclusión educativa y la integración social en el contexto educativo. Para ello, este plan de actuación propone:

- Actualización de la normativa referida a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, teniendo en cuenta el marco de inclusión y equidad del alumnado.
- Potenciar la coordinación entre las diferentes administraciones, organismos y asociaciones sin ánimo de lucro que atiendan a personas con discapacidad y en situación de vulnerabilidad.

- Establecer una “tutorización personalizada” para el alumnado que lo precise.
- Favorecer la implicación de los centros educativos con aquellas familias que presenten unas características y necesidades que dificulten el aprendizaje del alumnado.
- Optimización de los recursos humanos y materiales teniendo en cuenta las distintas necesidades educativas.
- Sensibilizar a toda la Comunidad Educativa en la cultura inclusiva a través de distintas líneas de formación, dirigidas a prevenir, detectar e intervenir en las diferentes problemáticas que pueda presentar el alumnado, su familia y entorno a lo largo de su escolarización.
- Articular mecanismos de control y valoración del abandono escolar temprano, de cara a aumentar la tasa de titulados tanto en la enseñanza obligatoria como en estudios posteriores, mediante el desarrollo de distintos programas de atención personalizada.
- Actualización e implementación de los instrumentos de recogida y gestión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, de cara a valorar la respuesta educativa que se proporciona a este colectivo.
- Potenciar la igualdad de género, la cultura de la no violencia y el respeto a las diferencias en el marco de la inclusión educativa
- Contemplar la selección cultural que conforma el currículum común para hacerlo más universal y representativo, más funcional y científico.
- Impulsar, potenciar, reforzar la Formación del profesorado, de manera que se proporcionen todas aquellas herramientas que le doten de un mayor perfeccionamiento para su labor educativa. El profesorado juega un papel determinante en la organización y el control del clima de los centros, del marco de relaciones e intercambios que se generan en su interior, de las estructuras de participación y de trabajo, de los recursos y materiales disponibles y de las actividades a realizar con el alumnado, entre otros aspectos. Se trata de formar centros que sean capaces de anticiparse y adaptarse a los cambios constantes.
- Garantizar la igualdad de oportunidades a través de la evaluación. (Junta de Castilla y León, 2015, p.26-27)

Una vez conocida la normativa vigente, puesto que la propuesta de intervención de este trabajo está diseñada para una alumna de 1º de la ESO, es necesario conocer el currículo de dicho curso. A partir de este, podemos conocer los contenidos que deben aprenderse, las destrezas que deben desarrollarse, y las competencias básicas que deben trabajarse.

La propuesta de intervención ofrecerá material de apoyo para las actividades de la unidad didáctica que trabajan la comprensión escrita, la comprensión oral, y la expresión

escrita, así como un examen de dicha unidad: no obstante, puesto que en la unidad y el examen se evaluarán la expresión oral, expresión escrita, comprensión oral y comprensión escrita del alumnado, es imprescindible conocer los apartados curriculares de los cuatro bloques. Por ello, a continuación se reflejarán dichos apartados, a los cuales están sujetos tanto el examen, como la unidad didáctica. Mediante la adaptación del examen y de dichas actividades, se pretende que la alumna disléxica realice las mismas tareas que sus compañeros durante las clases, sin que ello le suponga un mayor esfuerzo que al resto.

Bloque 1: Comprensión de textos orales		
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
<p>Funciones comunicativas</p> <p>-Petición y ofrecimiento de información, indicaciones, opiniones y puntos de vista, consejos, advertencias y avisos.</p> <p>-Formulación de sugerencias, deseos, condiciones e hipótesis.</p> <p>Estructuras sintáctico-discursivas</p> <p>-Léxico oral de uso común (recepción) relativo a identificación personal; vivienda, hogar y entorno; actividades de la vida diaria; familia y amigos; trabajo y ocupaciones; tiempo libre, ocio y deporte; viajes y vacaciones; salud y cuidados físicos; educación y estudio; compras y actividades comerciales; alimentación y restauración; transporte; lengua y comunicación; medio ambiente, clima y entorno natural; y</p>	<p>Identificar la información esencial, los puntos principales y los detalles más relevantes en textos orales breves y bien estructurados, transmitidos de viva voz o por medios técnicos y articulados a velocidad lenta o media, en un registro formal, informal o neutro, y que versen sobre asuntos cotidianos en situaciones habituales, siempre que las condiciones acústicas no distorsionen el mensaje y se pueda volver a escuchar lo dicho.</p> <p>Reconocer léxico oral de uso común relativo a asuntos cotidianos y a temas generales o relacionados con los propios intereses, estudios y ocupaciones, e inferir del contexto, con apoyo visual, los</p>	<p>1. Capta los puntos principales y detalles relevantes de indicaciones, anuncios, mensajes y comunicados breves y articulados de manera lenta y clara (p. e. cambio de puerta de embarque en un aeropuerto, información sobre actividades en un campamento de verano, o en el contestador automático de un cine), siempre que las condiciones acústicas sean buenas y el sonido no esté distorsionado</p> <p>2. Entiende lo esencial de lo que se le dice en transacciones y gestiones cotidianas y estructuradas (p. e. en hoteles, tiendas, albergues, restaurantes, centros de ocio, de estudios o trabajo).</p> <p>3. Identifica el sentido general y los puntos principales de una conversación formal o informal entre dos o más interlocutores que tiene</p>

Tecnologías de la Información y la Comunicación.	significados de palabras y expresiones de uso menos frecuente o más específico	lugar en su presencia, cuando el tema le resulta conocido y el discurso está articulado con claridad, a velocidad media y en una variedad estándar de la lengua.
--	--	--

Tabla 1. Currículo de 1º de la ESO: Bloque 1: Comprensión de textos orales.

Bloque 2: Producción de textos orales		
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
<p>Ejecución</p> <p>- Expresar el mensaje con claridad, coherencia, estructurándolo adecuadamente y ajustándose, en su caso, a los modelos y fórmulas de cada tipo de texto.</p> <p>Funciones comunicativas</p> <p>-Petición y ofrecimiento de información, indicaciones, opiniones y puntos de vista, consejos, advertencias y avisos.</p> <p>Estructuras sintáctico discursivas</p> <p>- Expresión de la entidad (count/uncount/ nouns).</p> <p>- Expresión de la cantidad (<i>singular/plural; quantifiers</i>).</p> <p>Léxico oral de uso común (producción) relativo a alimentación y restauración.</p>	<p>Producir textos breves y comprensibles, en conversación, en un registro neutro o informal, con un lenguaje sencillo, en los que se da, se solicita y se intercambia información sobre temas de importancia en la vida cotidiana, aunque a veces haya interrupciones o vacilaciones, y el interlocutor tenga que solicitar a veces que se le repita lo dicho.</p> <p>Llevar a cabo las funciones demandadas por el propósito comunicativo, organizando el texto de manera sencilla con la suficiente cohesión interna y coherencia con respecto al contexto de comunicación.</p> <p>Conocer y utilizar un repertorio léxico oral suficiente para comunicar información en situaciones habituales y cotidianas, aunque en situaciones</p>	<p>2. Se desenvuelve correctamente en gestiones y transacciones cotidianas, como son las compras y el pedir en un restaurante.</p> <p>3. Participa en conversaciones informales cara a cara, en las que establece contacto social, intercambia información y, pide y ofrece cosas.</p> <p>4. Entiende lo esencial de correspondencia formal en la que se le informa sobre asuntos de su interés en el contexto personal, educativo u ocupacional (p. e. sobre un curso de idiomas o una compra por Internet).</p>

	<p>menos corrientes haya que adaptar el mensaje.</p> <p>Interactuar de manera sencilla en intercambios claramente estructurados, utilizando fórmulas o gestos simples para tomar o ceder el turno de palabra, aunque se dependa en gran medida de la actuación del interlocutor.</p>	
--	--	--

Tabla 2. Currículo de 1º de la ESO: Bloque 2: Producción de textos orales.

Bloque 3: Comprensión de textos escritos		
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
<p>Estrategias de comprensión</p> <p>- Distinción de tipos de comprensión (sentido general, información esencial, puntos principales).</p> <p>Funciones comunicativas -Petición y ofrecimiento de información, indicaciones, opiniones y puntos de vista, consejos, advertencias y avisos.</p> <p>Estructuras sintáctico-discursivas Léxico escrito de uso común (recepción) relativo a alimentación y restauración.</p>	<p>Identificarla información esencial, los puntos más relevantes y detalles importantes en textos, tanto en formato impreso como en soporte digital, breves y bien estructurados, escritos en un registro formal, informal o neutro, que traten de asuntos cotidianos, de temas de interés o relevantes para los propios estudios y ocupaciones, y que contengan estructuras sencillas y un léxico de uso común.</p> <p>Reconocer léxico escrito de uso común relativo a asuntos cotidianos y a temas generales o relacionados con los propios intereses,</p>	<p>1. Identifica, con ayuda de la imagen, instrucciones de funcionamiento y manejo de aparatos electrónicos o de máquinas, así como instrucciones para la realización de actividades y normas de seguridad (p. e., en un centro escolar, un lugar público o una zona de ocio).</p> <p>2. Entiende los puntos principales de anuncios y material publicitario de revistas o Internet formulados de manera simple y clara, y relacionados con asuntos de su interés, en los ámbitos personal, académico y ocupacional</p> <p>5. Capta las ideas principales de textos breves en cualquier soporte si los números, los nombres, las ilustraciones y los títulos vehiculan gran parte del</p>

	estudios y ocupaciones, e inferir del contexto, con apoyo visual, los significados de palabras y expresiones de uso menos frecuente o más específico.	mensaje.
--	---	----------

Tabla 3. Currículo de 1º de la ESO: Bloque 3: Comprensión de textos escritos.

Bloque 4: Producción de textos escritos		
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
<p>Planificación - Movilizar y coordinar las propias competencias generales y comunicativas con el fin de realizar eficazmente la tarea (reparar qué se sabe sobre el tema, qué se puede o se quiere decir, etc.).</p> <p>Ejecución -Expresar el mensaje con claridad ajustándose a los modelos y fórmulas de cada tipo de texto.</p> <p>Estructuras sintáctico-discursivas -Léxico escrito de uso común (producción) relativo a alimentación y restauración.</p>	<p>Escribir, en papel o en soporte electrónico, textos breves, sencillos y de estructura clara sobre temas cotidianos o de interés personal, en un registro formal, neutro o informal, utilizando adecuadamente los recursos básicos de cohesión, las convenciones ortográficas básicas y los signos de puntuación más comunes, con un control razonable de expresiones y estructuras sencillas y un léxico de uso frecuente.</p> <p>Llevar a cabo las funciones demandadas por el propósito comunicativo, utilizando los exponentes más comunes de dichas funciones y los patrones discursivos de uso más frecuente para organizar el texto escrito de manera sencilla con la</p>	<p>3. Escribe notas, anuncios y mensajes breves (p. e. en Twitter o Facebook) relacionados con actividades y situaciones de la vida cotidiana, de su interés personal o sobre temas de actualidad, respetando las convenciones y normas de cortesía y de la etiqueta.</p> <p>4. Escribe informes muy breves en formato convencional con información sencilla y relevante sobre hechos habituales y los motivos de ciertas acciones, en los ámbitos académico y ocupacional, describiendo de manera sencilla situaciones, personas, objetos y lugares y señalando los principales acontecimientos de forma esquemática.</p>

	<p>suficiente cohesión interna y coherencia con respecto al contexto de comunicación.</p> <p>Conocer y utilizar un repertorio léxico escrito suficiente para comunicar información, opiniones y puntos de vista breves, simples y directos en situaciones habituales y cotidianas, aunque en situaciones menos corrientes y sobre temas menos conocidos haya que adaptar el mensaje.</p>	
--	--	--

Tabla 4. Currículo de 1º de la ESO: Bloque 4: Producción de textos escritos.

4. 1. 2. CONTEXTO ESCOLAR

A continuación se ofrecerán las características principales de la alumna, las cuales se han tenido en cuenta para el diseño de la propuesta de intervención.

Nuestra alumna, a quien nos referiremos como “Ana” de forma ficticia, fue diagnosticada de dislexia en 3º de Educación Primaria. Tras informar a sus padres, se la llevó a un centro de Logopedia, en el cual se confirmó dicho diagnóstico y se detectó, además, que la niña presentaba ciertas dificultades en la comprensión lectora, en la ortografía, y en el lenguaje matemático. Desde entonces ha estado asistiendo a él para mejorar las áreas en las que presentaba problemas.

Esta alumna no presenta un historial familiar con dislexia y tuvo un inicio del lenguaje temprano y con buena expresión. Cuando comenzó a acudir al colegio se adaptó bien y no presentó problemas en el inicio de la lectura. Sin embargo, más tarde comenzó a mostrar dificultades de aprendizaje y de lectoescritura.

Tras finalizar la Educación Primaria, la niña es escolarizada en el IES La Merced, un centro situado en una zona céntrica de Valladolid, en la calle La Merced nº 8. Es una zona típicamente urbana, cercana a la universidad. El alumnado que asiste al

centro es muy heterogéneo, pues proviene de diferentes ámbitos socioeconómicos, de la capital, y de algunos pueblos. Asimismo, el centro acoge a minorías étnicas e inmigrantes búlgaros, sobre todo, junto a sudamericanos, centroamericanos y chinos.

Debido a esto, la clase de nuestra alumna es un tanto heterogénea, y está compuesta de 23 estudiantes (12 chicas y 11 chicos), de diferentes nacionalidades: española, sudamericana, y marroquí. No obstante, los no españoles llevan en nuestro país varios años, por lo que no es necesario realizar ningún tipo de adaptación curricular.

Su aula se encuentra en la tercera planta del edificio, y está dotada de dos pizarras, una de las cuales es digital y está conectada a un ordenador y a unos altavoces. De este modo, es posible utilizar materiales audiovisuales durante las clases. Las paredes son de color verde y blanco, y no poseen más decoración. Otro rasgo característico del aula es su gran ventanal, el cual provee de una gran luminosidad a la clase. Dentro del aula, los alumnos están colocados en filas de forma individual, de tal manera que cada uno de ellos posee su pupitre y se encuentra mirando hacia la pizarra.

4. 2. PROPUESTA EDUCATIVA

4. 2. 1. JUSTIFICACIÓN

Esta propuesta educativa se basa en la modificación de una unidad didáctica (*Street life!*, la unidad 6 del libro *Spectrum 1*), dirigida a un grupo de 23 alumnos de primer año de Enseñanza Secundaria Obligatoria cuyo nivel lingüístico es muy heterogéneo. Por este motivo, a la hora de trabajar con ella, el profesor tendrá en cuenta las necesidades y el nivel de los distintos estudiantes. En consecuencia, esta modificación ofrece la realización de diferentes actividades, las cuales constan de una variedad de recursos cuya finalidad es efectuar un aprendizaje significativo de la lengua extranjera, a partir de la estimulación mental del alumnado. Asimismo, en la unidad modificada, se proponen una serie de actividades, tales como *House rules* (sesión 3) y *My birthday list* (sesión 4), que han sido diseñadas específicamente para completar el desarrollo de la misma. Por otro lado, también se propone un material de apoyo creado para Ana, que se ha centrado en la comprensión oral, la comprensión escrita y la expresión escrita, pues son las áreas en las que los disléxicos presentan más dificultades.

A partir de la utilización de ese material, nuestra alumna podrá realizar las actividades a la par que el resto de sus compañeros, sin tener que hacer un mayor esfuerzo. Además, al final de la unidad, también se ofrece un examen común para la clase y otro para ella, para el cual también se ofrecen una serie de pautas y de materiales de apoyo.

A través de *Street life!* se quiere trabajar, mediante la temática de la alimentación y los restaurantes, las estructuras *can/can't must/mustn't*, los nombres contables e incontables, así como su correspondiente expresión de la cantidad. Asimismo, también se pretende trabajar la petición de información, y las estructuras sintáctico-discursivas de exclamación, afirmación, negación e interrogación. No obstante, también se incluyen en la unidad varios textos sobre cultura, y se introducen varias canciones que no estaban presentes en el tema original. Mediante la modificación de esta unidad didáctica y de sus contenidos, es posible obtener una mejor actuación docente a la hora de impartir las clases, puesto que la improvisación, la ansiedad y el desorden son reducidos. En consecuencia, la mejor actuación docente implica un mejor aprendizaje del alumnado.

Como ya se ha mencionado anteriormente, *Street Life!* se encuentra en el libro *Spectrum 1*, de la editorial Oxford University Press, el cual es utilizado como libro de texto en el centro IES La Merced. No obstante, cabe destacar que la temática de esa unidad es de vital importancia, puesto que la alimentación es algo primordial en nuestras vidas. Así, tras haberla impartido, cualquier alumno sabrá pedir en un restaurante, desenvolverse en un supermercado, etc. en un contexto internacional. Al fin y al cabo, el objetivo principal de aprender una lengua extranjera es la comunicación. Por ello, en esta propuesta, se plantean modos de impulsar las capacidades comunicativas y sociales del alumnado. Sin embargo, no todas las actividades incluidas en ella implican la puesta en práctica de una metodología multisensorial, idónea para el aprendizaje de una segunda lengua por parte de una persona disléxica. Por ello, esta misma propuesta ofrece material de apoyo para la alumna disléxica, en cuya creación, se ha tenido presente el *Protocolo de detección y actuación en dislexia. Educación Secundaria (Primer ciclo)* (Alvarado et. Al., 2010).

Street Life!, que se ha completado con varias actividades diseñadas específicamente para esta propuesta, ha sido modificada para ser desarrollada a lo largo de 10 sesiones de 55 minutos de duración cada una. Estas sesiones deberán ser

realizadas a lo largo de dos semanas y media, ya que de acuerdo con la normativa LOMCE, se establecen cuatro horas semanales para impartir la primera lengua extranjera, en este caso Inglés, en primero de la ESO.

A pesar de que las actividades que integran la unidad original pertenecen a las cinco destrezas (comprensión oral, expresión oral, interacción oral, comprensión escrita, expresión escrita), algunas de ellas están planteadas para trabajar de forma cooperativa en la unidad modificada que proponemos. Así, se pretende que los alumnos aprendan de forma natural y activa. Cabe resaltar, igualmente, que el docente posee un papel fundamental, pues tiene que actuar como referente para el alumnado. Por ello, aquel debe tener claro que no solo tiene que transmitir conocimientos, sino que también tiene que mediar y actuar como figura de apoyo. En consecuencia, esta propuesta educativa ofrece actividades en las que hay interacción alumno-profesor.

4. 2. 2. OBJETIVOS

Los objetivos generales de esta propuesta educativa han sido extraídos del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Estos son:

a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.

d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.

e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.

g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

i) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.

j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.

l) Apreiciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

Además, esta propuesta se ha creado con el objetivo de:

- Ofrecer un modelo educativo en el que se presta atención a las necesidades individuales propias de cada alumno y el profesor se adapta lo máximo posible a estas.
- Contribuir a la integración del alumno con una pedagogía apropiada a sus necesidades.
- Contribuir a la aplicación de los principios de equidad e igualdad de oportunidades en el ámbito educativo.
- Ofrecer materiales de apoyo para la realización de actividades de la unidad didáctica y ayudar a un alumno disléxico a compensar las carencias y desventajas personales en el ámbito educativo.
- Respetar la identidad, integridad y dignidad personal de cada alumno.
- Reconocer con objetividad la dedicación, esfuerzo y rendimiento del alumnado.
- Tomar medidas de flexibilización y alternativas metodológicas en la enseñanza y en la Evaluación según las carencias del alumno.
- Mejorar el proceso de aprendizaje de un alumno con necesidades específicas de apoyo educativo y su seguimiento de la clase.

4. 2. 3. CONTENIDOS, CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES

UNIT 6: <i>Street life!</i>		
Bloque 1: Comprensión de textos orales		
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
<p>Funciones comunicativas</p> <ul style="list-style-type: none"> -Petición y ofrecimiento de información, indicaciones, opiniones y puntos de vista, consejos, advertencias y avisos. -Formulación de sugerencias, deseos, condiciones e hipótesis. <p>Estructuras sintáctico-discursivas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expresión de la entidad (count/uncount/ nouns). - Expresión de la cantidad (<i>singular/plural; quantifiers</i>). -Léxico oral de uso común (recepción) relativo a la alimentación y restauración. -Afirmación -Exclamación - Negación .-Interrogación 	<p>Identificar la información esencial, los puntos principales y los detalles más relevantes en textos orales breves y bien estructurados, transmitidos de viva voz por el profesor o por medios técnicos y articulados a velocidad lenta o media, en un registro formal, informal o neutro.</p>	<p>2. Entiende lo esencial de lo que se le dice en transacciones y gestiones cotidianas y estructuradas (p. e. en restaurantes).</p> <p>3. Identifica el sentido general y los puntos principales de una conversación formal o informal entre dos o más interlocutores que tiene lugar durante la clase.</p>

Tabla 5. Contenidos de la unidad. Bloque 1: Comprensión de textos orales.

Bloque 2: Producción de textos orales		
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
<p>Ejecución</p> <p>- Expresar el mensaje con claridad, coherencia, estructurándolo adecuadamente y ajustándose, en su caso, a los modelos y fórmulas de cada tipo de texto.</p> <p>Funciones comunicativas</p> <p>-Petición y ofrecimiento de información, indicaciones, opiniones y puntos de vista, consejos, advertencias y avisos.</p> <p>Estructuras sintáctico discursivas</p> <p>- Expresión de la entidad (count/uncount/ nouns).</p> <p>- Expresión de la cantidad (<i>singular/plural; quantifiers</i>).</p> <p>Léxico oral de uso común (producción) relativo a alimentación y restauración.</p> <p>-Afirmación</p> <p>-Exclamación</p> <p>- Negación</p> <p>.-Interrogación</p>	<p>Producir textos breves y comprensibles, en conversación, en un registro neutro o informal, con un lenguaje sencillo, en los que se da, se solicita y se intercambia información sobre temas de importancia en la vida cotidiana, aunque a veces haya interrupciones o vacilaciones, y el interlocutor tenga que solicitar a veces que se le repita lo dicho.</p> <p>Llevar a cabo las funciones demandadas por el propósito comunicativo, organizando el texto de manera sencilla con la suficiente cohesión interna y coherencia con respecto al contexto de comunicación.</p> <p>Conocer y utilizar un repertorio léxico oral suficiente para comunicar información en situaciones habituales y cotidianas, aunque en situaciones menos corrientes haya que adaptar el mensaje.</p>	<p>2. Se desenvuelve correctamente en gestiones y transacciones cotidianas, como son las compras y el pedir en un restaurante.</p> <p>3. Participa en conversaciones informales cara a cara, en las que establece contacto social, intercambia información y, pide y ofrece cosas (p. e. pidiendo la carta en un restaurante).</p>

Tabla 6. Contenidos, criterios y estándares de la unidad. Bloque 2: Producción de textos orales.

Bloque 3: Comprensión de textos escritos		
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
<p>Estrategias de comprensión</p> <p>- Distinción de tipos de comprensión (sentido general, información esencial, puntos principales).</p> <p>Funciones comunicativas</p> <p>-Petición y ofrecimiento de información, indicaciones, opiniones y puntos de vista, consejos, advertencias y avisos.</p> <p>.</p> <p>Estructuras sintáctico-discursivas</p> <p>- Expresión de la entidad (count/uncount/ nouns).</p> <p>- Expresión de la cantidad (<i>singular/plural; quantifiers</i>).</p> <p>Léxico escrito de uso común (recepción) relativo a alimentación y restauración.</p> <p>-Afirmación</p> <p>-Exclamación</p> <p>- Negación</p> <p>.-Interrogación</p>	<p>Identificar la información esencial, los puntos más relevantes y detalles importantes en textos, tanto en formato impreso como en soporte digital, breves y bien estructurados, escritos en un registro formal, informal o neutro, que contengan estructuras sencillas y un léxico de uso común.</p> <p>Reconocer, y aplicar a la comprensión del texto, los constituyentes y la organización de estructuras sintácticas de uso frecuente en la comunicación escrita.</p> <p>Reconocer léxico escrito de uso común relativo a asuntos cotidianos y a temas generales e inferir del contexto, con apoyo visual, los significados de palabras y expresiones de uso menos frecuente o más específico.</p>	<p>1. Identifica, con ayuda de la imagen, instrucciones para la realización de actividades (p. e., receta de cocina)</p> <p>5. Capta las ideas principales de textos breves en cualquier soporte si los números, los nombres, las ilustraciones y los títulos vehiculan gran parte del mensaje.</p>

Tabla 7. Contenidos, criterios y estándares de la unidad. Bloque 3: Comprensión de textos escritos.

Bloque 4: Producción de textos escritos		
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
<p>Planificación - Movilizar y coordinar las propias competencias generales y comunicativas con el fin de realizar eficazmente la tarea (repasar qué se sabe sobre el tema, qué se puede o se quiere decir, etc.).</p> <p>Ejecución -Expresar el mensaje con claridad ajustándose a los modelos y fórmulas de cada tipo de texto.</p> <p>Estructuras sintáctico-discursivas</p> <p>- Expresión de la entidad (count/uncount/ nouns).</p> <p>- Expresión de la cantidad (<i>singular/plural; quantifiers</i>).</p> <p>-Léxico escrito de uso común (producción) relativo a alimentación y restauración.</p> <p>-Afirmación</p> <p>-Exclamación</p> <p>- Negación</p> <p>.-Interrogación</p>	<p>Escribir, en papel, textos breves, sencillos y de estructura clara sobre temas cotidianos o de interés personal, en un registro formal, neutro o informal, con un control razonable de expresiones y estructuras sencillas y un léxico de uso frecuente.</p> <p>Llevar a cabo las funciones demandadas por el propósito comunicativo, organizando el texto escrito de manera sencilla con la suficiente cohesión interna y coherencia con respecto al contexto de comunicación.</p> <p>Conocer y utilizar un repertorio léxico escrito suficiente para comunicar información en situaciones habituales y cotidianas, aunque en situaciones menos corrientes y sobre temas menos conocidos haya que adaptar el mensaje</p>	<p>4. Escribe informes muy breves en formato convencional con información sencilla y relevante sobre cómo hacer una receta.</p>

Tabla 8. Contenidos, criterios y estándares de la unidad. Bloque 4: Producción de textos escritos.

4. 2. 4. METODOLOGÍA

La modificación de la unidad didáctica, *Street life!*, que proponemos aquí, desarrolla una metodología ecléctica, es decir, combina varias metodologías adaptadas a las necesidades de etapa, tareas, situaciones y diversidad de los alumnos. Dentro de ella, se promueve:

- el enfoque comunitario,
- el enfoque comunicativo,
- la metodología multisensorial,
- la psicología positiva.

Esta metodología pluralista presta especial atención al desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos, trabajando de forma conjunta las cinco destrezas de la lengua extranjera. Además, las decisiones metodológicas y didácticas tomadas se caracterizan por reflejar enfoques activos, flexibles e integradores, en donde los alumnos pasan de tener un rol pasivo a ser un elemento activo, comunicativo y participativo dentro del aula. En este sentido, *Spectrum 1* pretende trabajar la gramática, el vocabulario y la pronunciación, junto a las cinco destrezas a partir de un enfoque integrado. Para conseguir dicho objetivo, a continuación se expondrán los diversos métodos utilizados en la intervención que proponemos para esta unidad, junto a las diferentes técnicas y estrategias empleadas.

i) Metodología multisensorial

Como ya se mencionó en el marco teórico de este trabajo, la metodología multisensorial, que contribuye a la estimulación de todos los canales sensoriales para así mejorar el proceso de aprendizaje, es mundialmente utilizada para la enseñanza de lenguas extranjeras. Su uso no solo es beneficioso para la alumna disléxica, a la cual están dirigidos los materiales de apoyo, sino que también lo es para el resto del alumnado. Con este propósito, nuestra intervención presenta actividades con componentes tanto visuales, como auditivos. A partir de imágenes, textos, vídeos e interacciones, *Street life!* incluye el trabajo con el resto de la clase, en actividades como *What food do you know?*, *Delicious* (sesión 1), *Food for thought!* (sesión 3), *New words* (sesión 4), *There is some chocolate* (sesión 5), etc. De este modo, el vocabulario de la unidad se enseña contextualizado, y las nociones gramaticales aparecen en textos, audios y vídeos. Asimismo, puesto que la corrección de casi

toda actividad se realiza con la pizarra digital, tanto éstas como otras actividades contribuyen a desarrollar la competencia digital del alumnado.

ii) Enfoque comunitario

Para la realización de algunas actividades de la unidad, en nuestra propuesta se ha planteado aplicar la técnica de trabajo grupal (o por parejas), con el fin de promover el aprendizaje de apoyo (Curran, 1961). Mediante la modificación de la unidad y de las distintas actividades, se considera que los alumnos serán capaces de usar la lengua extranjera como medio para desarrollar su creatividad, pensamiento crítico y sentimiento de comunidad entre compañeros. Este enfoque puede percibirse en las siguientes actividades – *My birthday list* (sesión 4), *How much is the bill?* (sesión 8), *Now we order!* (sesión 8), etc.

iii) Enfoque comunicativo

Partiendo de que el trabajo cooperativo necesita de la competencia comunicativa, y de que la competencia lingüística se desarrolla eficazmente a partir de la interacción, en esta propuesta se impulsa la comunicación e interacción entre alumnos dentro de un ambiente abierto e integrador, en donde el alumno es invitado a participar de manera activa en el aula. De hecho, los alumnos son los que, en ocasiones, corrigen los ejercicios haciendo uso de la pizarra digital. Los estímulos que reciben los alumnos para fomentar el uso de la lengua extranjera pueden detectarse principalmente en las actividades de rutina. No obstante, también existen otras actividades enfocadas a la representación que promueven también el uso de esta lengua, como por ejemplo *Now we order!* (sesión 8).

iv) Psicología Positiva

Finalmente, mediante la aplicación de la Psicología Positiva, nuestra propuesta pretende potenciar el desarrollo personal y social del alumno, unificando las competencias básicas con la educación en valores, con el fin de buscar el bienestar psicológico del estudiante puesto que este influye significativamente en su aprendizaje. A través de ciertas actividades de relajación en las que se escuchan canciones y de otras como *Discovering street food* (sesión 2), *Our own recipe* (sesión 9), esta propuesta educativa pretende desarrollar fortalezas como la creatividad, curiosidad, apertura mental, prudencia, autocontrol, amor por el aprendizaje, liderazgo, etc., las cuales son consideradas rasgos positivos en esta psicología (Seligman, 2002). Cabe destacar que el profesor atiende a las diferentes dimensiones del *input*, fomentando la dimensión afectiva. Es preciso señalar que, a pesar de que en las

sesiones se van incorporando conocimientos nuevos, en las actividades se refleja un reciclaje continuo de conocimientos, fomentando de esta manera una participación más activa en los alumnos. En estas actividades, el rol del docente varía: en ocasiones es mediador, asesor, supervisor, creador, etc.

Debido a la combinación de estas metodologías, esta propuesta pretende no solo fomentar el trabajo cooperativo y trabajar la construcción de un aprendizaje significativo, sino que también favorece el enriquecimiento personal al desarrollar las competencias básicas junto a la educación en valores de los alumnos.

4. 2. 5. COMPETENCIAS Y TRANSVERSALIDAD

COMPETENCIAS	SESIONES									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Competencia lingüística	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Competencia matemática, y competencias básicas en ciencia y tecnología					X		X		X	
Competencia digital	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Aprender a aprender				X	X			X		X
Competencias sociales y cívicas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor	X		X			X		X	X	
Conciencia y expresiones culturales	X	X				X			X	

Tabla 9: Competencias claves de la unidad.

Según la Orden ECD/65/2015, del 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de Evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, la Unión Europea insiste en que la ciudadanía debe adquirir una serie de competencias clave, las cuales son necesarias para el

pleno desarrollo de los individuos. Estas competencias afectan tanto al ámbito personal, como al social y profesional, ya que permiten suplir las demandas del mundo globalizado en el que vivimos, y continuar con el desarrollo económico unido al conocimiento. Según la LOMCE, estas competencias clave son:

- Comunicación lingüística.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- Competencia digital.
- Aprender a aprender.
- Competencias sociales y cívicas.
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- Conciencia y expresiones culturales.

La competencia lingüística se conoce como aquella utilización de la lengua con un propósito comunicativo, tanto de forma oral como escrita. Esta competencia surge a partir del acto de comunicación. A partir de una lengua extranjera como el inglés, parece obvia la presencia de esta competencia; por ello, se considera que es desarrollada a lo largo de toda la unidad didáctica. La competencia lingüística es primordial, pues también está relacionada con la representación, interpretación y comprensión de la realidad; la construcción y comunicación del conocimiento; y la organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.

La competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología también son desarrolladas en esta unidad. De hecho, todas las competencias pueden ser trabajadas a partir de cualquier materia. Esta segunda competencia “implica la capacidad de aplicar el razonamiento matemático y sus herramientas para describir, interpretar y predecir distintos fenómenos en su contexto” (Gobierno de España, Orden ECD, p. 6993). Además, esta incluye:

Un acercamiento al mundo físico y a la interacción responsable con él desde acciones, tanto individuales como colectivas, orientadas a la conservación y mejora del medio natural, decisivas para la protección y mantenimiento de la calidad de vida y el progreso de los pueblos. (Gobierno de España, Orden ECD, p.6994)

A lo largo de esta propuesta, se ofrece la realización de ciertas actividades que requieren el uso del razonamiento matemático. Este hecho se puede apreciar en actividades

tales como *Ordering in a restaurant* (Sesión 7), en la cual se les pide a los alumnos que calculen la cuenta de dos comensales en un restaurante. Por ello, se considera que dichas actividades contribuyen al desarrollo de esta competencia.

La competencia digital implica el uso de las tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las distintas materias. A lo largo de esta unidad didáctica, durante la corrección de los ejercicios con la ayuda de pizarra digital, el profesor puede pedir a varios alumnos que sean ellos los que hagan uso de la pizarra. Asimismo, en varias actividades de relajación, el profesor permitirá a varios alumnos que, siempre que haya conexión a Internet, reproduzcan una canción a su gusto. De este modo, el profesor permite que los alumnos vayan desarrollando su competencia digital.

Otra competencia, la competencia de “aprender a aprender” es fundamental, pues implica el aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida. Para que este tenga lugar, es necesaria la existencia de la motivación, para que el estudiante inicie y continúe con el aprendizaje por iniciativa propia y de forma autónoma. Esta competencia se desarrolla en varias actividades a lo largo de las sesiones, puesto que en ellas los alumnos son instados a revisar los contenidos de la unidad y confirmar su conocimiento sobre ellos.

Las competencias sociales y cívicas se desarrollan a partir de las destrezas sociales de cooperación, tanto en parejas como en grupo. Debido a esto, los alumnos tendrán que ser capaces de interactuar los unos con los otros y de llegar a acuerdos para lograr completar las tareas con éxito. A lo largo de la propuesta didáctica, se ofrecen varias actividades en las que los alumnos tienen que tratar con varias situaciones de comunicación. Asimismo, ofrece distinta información sobre diferentes actitudes ante la comida en el mundo, las normas en el hogar, etc.

La competencia “sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor” (SIE) implica que las personas sean capaces de transformar las ideas en actos en los ámbitos personal, social, escolar y laboral. Para ello, estas necesitan saber identificar una situación, intervenir, saber elegir y planificar conocimientos, destrezas, habilidades... En esta propuesta, los alumnos son instados a tener confianza en sí mismos, y tomar la iniciativa en diferentes actividades. Varias de las actividades pueden ponerse en práctica en la vida real. En muchas de ellas,

los alumnos deben reflexionar y escuchar al resto de los compañeros, considerando sus ideas.

Finalmente, la competencia de “conciencia y expresiones culturales” implica el conocimiento de diferentes manifestaciones culturales y artísticas de manera respetuosa. En el caso de esta modificación de *Street life!*, a lo largo de ella se ofrece la utilización de varios textos y vídeos culturales. A partir de varias actividades, los alumnos pueden conocer diferentes manifestaciones artísticas. Asimismo, el profesor también permite a los alumnos reproducir canciones en inglés en varias actividades de relajación, facilitando, nuevamente, su enriquecimiento cultural.

Simultáneamente, del mismo modo que estas competencias son desarrolladas a partir de las actividades de una forma implícita, a lo largo de esta propuesta educativa también se enseñan una serie de valores conocidos como transversales. Tanto dentro como fuera de las clases, se promueven la paz, la tolerancia y la solidaridad, así como la participación, puesto que, en todo momento, los alumnos interactúan entre ellos y con el profesor. Durante estas interacciones, se enseña a los alumnos a escuchar al prójimo, a respetar su opinión, etc. Gracias a esta colaboración durante las clases, también se promueven distintas normas de convivencia, fomentando siempre la resolución pacífica de conflictos.

4. 2. 6. MATERIALES Y ORGANIZACIÓN DEL AULA

Para el desarrollo de esta unidad, serán necesarios una serie de recursos: en primer lugar, todos los alumnos necesitarán estar en posesión del libro de texto *Student Book* de *Spectrum 1*. Además, necesitarán tener material de escritura para el desarrollo de la mayoría de las actividades. Por otro lado, el profesor necesitará tener acceso al soporte *Spectrum Ipack* proporcionado por la editorial Oxford University Press, el cual facilita la corrección y desarrollo de las actividades. En consecuencia, es estrictamente necesario que el aula tenga un ordenador con conexión a Internet, altavoces y, conexión a una pizarra digital.

Las actividades de esta unidad didáctica se desarrollarán de forma individual, por parejas, en grupos de cuatro o cinco personas, o con la clase al completo, en función de las consideraciones del profesor. Esta organización puede verse reflejada a continuación en la siguiente tabla:

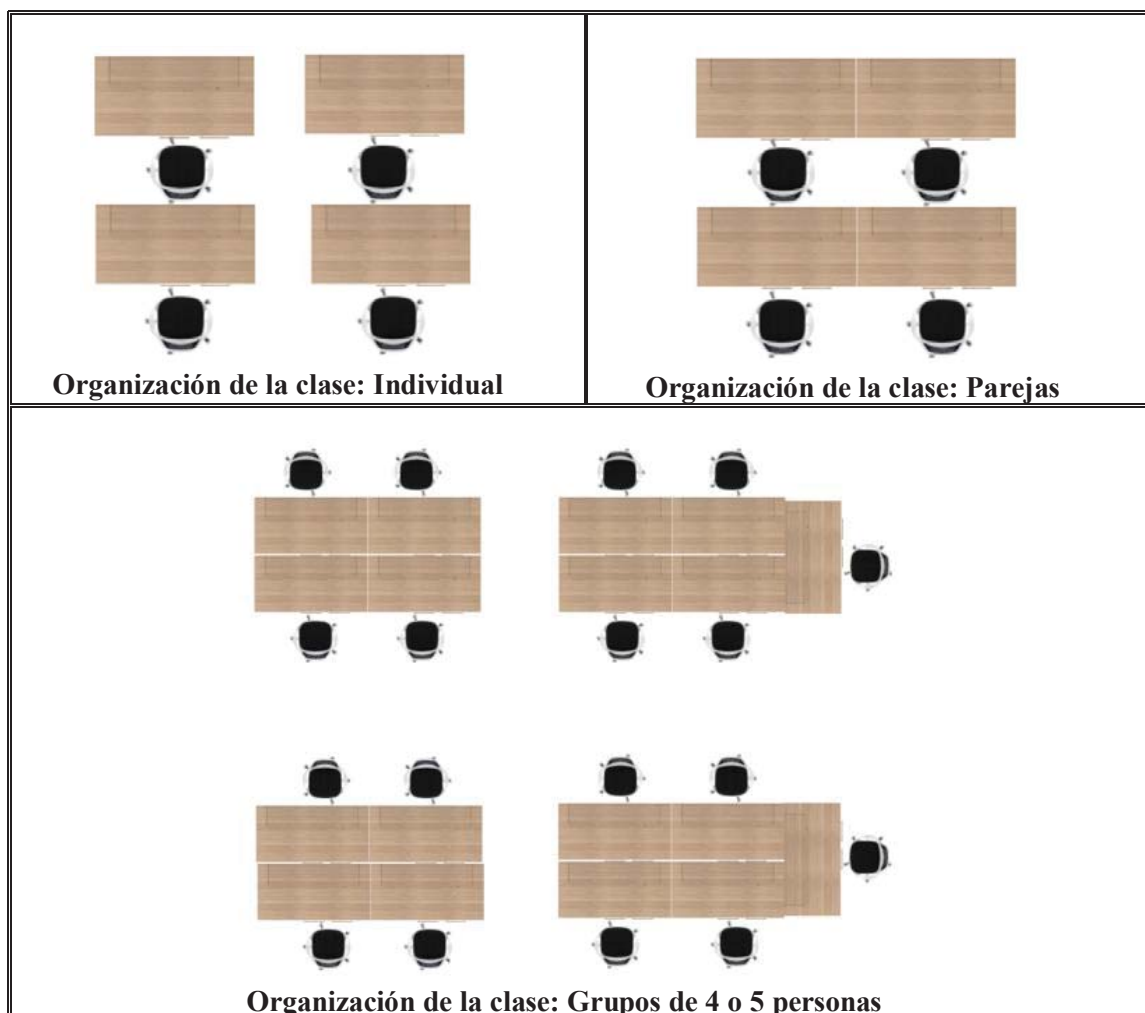


Tabla 10: Organización del aula

Cabe destacar que todos los materiales de apoyo creados para la alumna disléxica están escritos con la fuente Tahoma, la cual es más fácil de leer para las personas disléxicas que otros tipos de fuentes. Además, dichos materiales poseen varios dibujos con colores, para facilitar la asimilación del significado a las palabras a las que se refieren. En todas las sesiones, independientemente de que se considere que la alumna disléxica necesita material de apoyo, el profesor se asegurará en todo momento de que ha entendido lo que necesita que haga en cada actividad. Es más, en cada sesión, el profesor proveerá a la alumna de un esquema en forma de cómic de lo que se va a hacer a lo largo de la sesión (ver Apéndice 3). Del mismo modo, la alumna disléxica tendrá a

su disposición una lista del vocabulario de toda la unidad creada por el profesor a partir de imágenes (ver Apéndice 4). Asimismo, el docente tendrá en cuenta los principales efectos educativos que le puede suponer la dislexia a dicha alumna, así como las pautas y estrategias previamente explicadas para optimizar su proceso de aprendizaje.

Por otro lado, también se han creado una serie materiales de apoyo para que Ana pueda hacer el examen de *Street life!* en una situación de igualdad. Para ello, en primer lugar, el profesor explicará cada ejercicio antes de dejar tiempo para la realización de la prueba. Esta estará compuesta de varias secciones (ver Apéndice 6): comprensión oral, vocabulario, gramática, comprensión escrita, de inglés “práctico”, y de producción escrita. El examen del resto del grupo, está escrito utilizando la fuente Tahoma, en tamaño 10; sin embargo, el de Ana estará en tamaño 14 (ver Apéndice 7). Además, los huecos para escribir palabras serán más grandes en el examen de esta alumna.

En cuanto al desarrollo del *listening* de la prueba evaluadora, no se le facilitará el audio a Ana antes al examen, puesto que este será muy sencillo. Por ello, lo escuchará al mismo tiempo que sus compañeros. No obstante, se le permitirá que escriba las respuestas con faltas de ortografía o incluso transcripciones. En relación a los ejercicios de gramática, se le permitirá tener a la vista una tabla con el uso de *some*, *any* y *a lot*, para que no le resulte más costoso que a sus compañeros la resolución del ejercicio 7 (ver Apéndice 8). Para la realización del *reading*, se aplicará el mismo procedimiento que durante las sesiones. El día antes, el profesor le dará el texto para que lo pueda leer en casa (ver Apéndice 8). Finalmente, para que Ana pueda hacer el *writing* de una forma eficaz, el día antes del examen, se le proporcionará un ejemplo de una receta de unas 150 palabras, en la cual se vea claramente la estructura a seguir en el examen. El día antes, el profesor le dará el texto para que lo pueda leer en casa (ver Apéndice 8). Durante esta prueba, se le permitirá sacar la receta.

Se considera que nuestra alumna no necesitará más materiales y/o instrucciones para poder superar la prueba evaluadora con éxito. Además, cabe destacar, que tanto ella como el resto de los alumnos serán informados de la fecha del examen con más de una semana de antelación, para que se puedan organizar adecuadamente.

4. 2. 7. DESCRIPCIÓN Y TEMPORALIZACIÓN

Como ya hemos mencionado anteriormente, la unidad didáctica sobre la que se basa nuestra propuesta de intervención para una niña disléxica es el tema número 6 -*Street life!*- del Student's Book de *Spectrum 1*, de la editorial Oxford University Press. Esta, se ha modificado para ser impartida a lo largo de 10 sesiones. Puesto que los alumnos de 1º de ESO reciben 4 horas semanales de Primera Lengua Extranjera, dicha unidad ha sido organizada para ser impartida en dos semanas y media. Las actividades del libro han sido completadas con otras especialmente diseñadas para esta propuesta. De este modo, todas las actividades que componen la unidad están enumeradas en la Tabla 9. Como propuesta, también se han incluido una serie de materiales de apoyo necesarios para la alumna disléxica, así como la realización del examen de la unidad, para el cual también se ofrecen dichos materiales.

Sesión	Actividades
Sesión 1: <i>Street life!</i> (55 min.).	<ul style="list-style-type: none"> • Warming up. • Yummy! • What food do you know? • What food do you like? • Delicious.
Sesión 2: <i>Street food!</i> (55 min.).	<ul style="list-style-type: none"> • Chatting. • Discovering street food. • What are burritos made of? • Learning about street food • Relax.
Sesión 3: <i>You must eat!</i> (55 min.).	<ul style="list-style-type: none"> • What did you have for breakfast today? • Food for thought. • We can! • House rules. • Relaxation.
Sesión 4: <i>New words!</i> (55 min.).	<ul style="list-style-type: none"> • Warming up motors. • New words! • Buying in the market! • My birthday list. • Let's sing!
Sesión 5: <i>Let's count!</i> (55 min.).	<ul style="list-style-type: none"> • How was the weekend? • There is some chocolate. • Let's put it in practice. • Song!
Sesión 6: <i>Street art</i> (55 min.).	<ul style="list-style-type: none"> • Getting ready. • Street artists. • Street art is very creative. • More street art! • Street art video.

Sesión 7: <i>Ordering in a restaurant</i> (55 min.).	<ul style="list-style-type: none"> • Let's go to a restaurant! • Menu. • Questions about the menu. • Ordering in a restaurant. • Relaxing.
Sesión 8: <i>We own a restaurant!</i> (55 min.).	<ul style="list-style-type: none"> • Weekend plans. • How much is the bill? • Now we order! • Pepperoni pizza, please.
Sesión 9: <i>Writing a recipe!</i> (55 min.).	<ul style="list-style-type: none"> • Come on! • Mario's recipe. • Learning. • Our own recipe! • Finishing.
Sesión 10: <i>Review!</i>	<ul style="list-style-type: none"> • We are almost done! • Vocabulary. • Grammar. • Practical English. • Done!

Tabla 11: Actividades de la unidad didáctica.

Sesión 1: <i>Street life!</i>				
Actividades	Contenidos	Criterios	Estándares de aprendizaje	Bloque
<ul style="list-style-type: none"> • Warming up. • Yummy! • What food do you know? • What food do you like? • Delicious. 	Bloque 1 y 3. Léxico oral y escrito de uso común (recepción) relativo a la alimentación. Bloque 2. Léxico oral de uso común (producción) relativo a la alimentación.	Identificar la información esencial, en textos tanto orales como escritos, pudiendo ser los orales transmitidos por el profesor, o por medios técnicos articulados a una velocidad media.	3. Identifica la información clave de un texto oral conciso pronunciado por el profesor de manera clara y a una velocidad media sobre la alimentación y su vocabulario.	Bloque 1
		Producir textos breves y comprensibles con un lenguaje sencillo sobre los gustos alimenticios.	3. Participa en conversaciones informales cara a cara, en las que intercambia información con un compañero sobre gustos alimenticios.	Bloque 2

			3. Puede crear un texto oral sencillo en el que informa al profesor de los gustos alimenticios de un compañero, al que previamente ha preguntado.	
		Reconocer léxico escrito de uso común relativo a la alimentación, y la organización de estructuras sintácticas de uso frecuente en la comunicación escrita.	1. Identifica, con ayuda de la imagen el léxico relativo a la alimentación.	Bloque 3

Tabla 12: Contenidos, criterios y estándares de la sesión 1.

Sesión 2: <i>Street food!</i>				
Actividades	Contenidos	Criterios	Estándares de aprendizaje	Bloques
<ul style="list-style-type: none"> • Chatting. • Discovering street food . • What are burritos made of? • Learning about street food. • Relax. 	-Léxico escrito de uso común (recepción) relativo a la alimentación. -Afirmación. -Negación. -Interrogación. -Exclamación.	Producir textos breves y comprensibles, en conversación con el profesor u otros compañeros para mostrar su comprensión del texto <i>Street Food</i> .	3. Participa en conversaciones informales cara a cara, con el profesor y los compañeros afirmando, negando y preguntando información sobre el texto <i>Street Food</i> .	Bloque 2
		Identificar la información esencial, los puntos más relevantes en textos, breves y bien estructurados, escritos sobre alimentación que contengan estructuras sencillas y un	1. Identifica, con ayuda de la imagen vocabulario alimenticio. 5. Capta las ideas principales de textos breves sobre la alimentación.	Bloque 3

		<p>léxico de uso común.</p> <p>Reconocer, y aplicar a la comprensión del texto, los constituyentes y la organización de estructuras sintácticas de afirmación, negación, exclamación e interrogación.</p> <p>Reconocer léxico escrito de uso común relativo a la alimentación.</p>		
--	--	--	--	--

Tabla 13: Contenidos, criterios y estándares de la sesión 2.

Sesión 3: You must eat!				
Actividades	Contenidos	Criterios	Estándares de aprendizaje	Bloques
<ul style="list-style-type: none"> • What did you have for breakfast today? • Food for thought. • We can! • House rules. • Relaxation. 	Bloques 1, 2, 3 y 4 <i>-Can/can't must/mustn't.</i>	Identificar la información oral esencial, los puntos más relevantes de la explicación del profesor y del vídeo del uso de <i>can/can't must/mustn't</i> .	2. Entiende lo esencial de lo que se le dice sobre el uso de <i>can/can't must/mustn't</i> .	Bloque 1
		Producir textos orales breves y comprensibles, aunque a veces haya interrupciones, utilizando un repertorio léxico oral suficiente para comunicar información, en los que utiliza	3. Intercambia información sobre las reglas o normas con las que convive en su casa utilizando <i>can/can't must/mustn't</i> .	Bloque 2

		las estructuras <i>can/can't</i> <i>must/mustn't</i> .		
		Identificar la información escrita esencial expuesta en el vídeo sobre el uso de <i>can/can't must/mustn't</i> .	1. Comprende, con ayuda de la imagen, instrucciones para el uso de <i>can/can't must/mustn't</i> .	Bloque 3
		Escribir un texto breve y sencillo en el que muestre un control razonable de estructuras sencillas y de <i>can/can't must/mustn't</i> .	4. Redacta de una forma apropiada y correcta las normas con las que convive en su vivienda con las estructuras <i>can/can't must/mustn't</i> .	Bloque 4

Tabla 14: Contenidos, criterios y estándares de la sesión 3.

Sesión 4: New words!				
Actividades	Contenidos	Criterios	Estándares de aprendizaje	Bloques
<ul style="list-style-type: none"> • Warming up motors. • New words! • Buying in the market! • My birthday list. • Let's sing! 	Bloques 2 y 4 -Expresar el mensaje con claridad ajustándose a los modelos y fórmulas de cada tipo de texto.	Identificar la información esencial, los puntos principales y los detalles más relevantes en textos orales breves con forma de diálogo, transmitidos por medios técnicos.	3. Identifica el sentido general y los puntos principales de una conversación formal o informal entre dos interlocutores que mantienen una conversación en un supermercado.	Bloque 1
	Bloque 3 y 4 Léxico escrito de uso común relativo a alimentación.	Bloque 1 y 2 Léxico oral de uso común relativo a alimentación.	Producir textos breves y comprensibles, en conversación, llevando a cabo las funciones demandadas por el propósito comunicativo, a	3. Explica con corrección la lista de la compra necesaria para celebrar su fiesta de cumpleaños ideal.

		pesar de que a veces haya interrupciones.		
		Reconocer léxico escrito de uso común relativo a asuntos cotidianos.	1. Entiende y relaciona con imágenes el léxico nuevo visto en la sesión.	Bloque 3
		Escribir un texto breve haciendo uso de un léxico frecuente y de estructuras sencillas, siguiendo las funciones demandadas por el propósito educativo.	4. Escribe informes muy breves en formato convencional con información sencilla y relevante sobre qué elementos son necesarios para celebrar la fiesta de cumpleaños ideal.	Bloque 4

Tabla 15: Contenidos, criterios y estándares de la sesión 4.

Sesión 5: Let's count!				
Actividades	Contenidos	Criterios	Estándares de aprendizaje	Bloques
<ul style="list-style-type: none"> • How was the weekend? • There is some chocolate. • Let's put it in practice. • Song! 	<ul style="list-style-type: none"> - Expresión de la entidad (count/uncount / nouns). - Expresión de la cantidad (<i>some, any, a lot of, much, many</i>). 	Identificar la información oral esencial, los puntos más relevantes de la explicación del profesor y del vídeo sobre los sustantivos contables e incontables, y la expresión de cantidad de dichos nombres.	2. Entiende la información oral esencial de lo que el profesor le dice sobre los sustantivos contables e incontables, y/o de la explicación que le ofrece el vídeo.	Bloque 1
		Producir textos breves y comprensibles, en los que se da, se solicita y se intercambia información en conversación con el profesor o con otros alumnos	3. Participa en conversaciones informales cara a cara en las que intercambia información sobre los sustantivos contables e incontables.	Bloque 2

		sobre los sustantivos contables e incontables.		
		Identificar la información esencial, los puntos más relevantes y detalles importantes sobre los sustantivos contables e incontables.	5. Capta las ideas principales de textos breves sobre la expresión de cantidad con sustantivos contables e incontables.	Bloque 3

Tabla 16: Contenidos, criterios y estándares de la sesión 5.

Sesión 6: <i>Street Artists!</i>				
Actividades	Contenidos	Criterios	Estándares de aprendizaje	Bloques
<ul style="list-style-type: none"> • Getting ready. • Street artists. • Street art is very creative. • More street art! • Street art video. 	Bloque 2 y 3 -Afirmación. -Negación. -Interrogación. -Exclamación. Bloque 3 - Distinción de tipos de comprensión (sentido general, información esencial, puntos principales).	Producir textos breves y comprensibles, en conversación con el profesor u otros compañeros para mostrar su comprensión del texto <i>Street Artists!</i>	3. Participa en conversaciones informales cara a cara, con el profesor y los compañeros afirmando, negando y preguntando información sobre el texto <i>Street Artists</i> .	Bloque 2
		Identificar la información esencial, los puntos más relevantes y detalles importantes de un texto escrito sobre el arte callejero.	1. Identifica, con ayuda de la imagen, la información relatada sobre el arte callejero. 5. Capta las ideas principales de textos breves escritos sobre el arte creado en las calles.	Bloque 3

Tabla 17: Contenidos, criterios y estándares de la sesión 6.

Sesión 7: Ordering in a restaurant				
Actividades	Contenidos	Criterios	Estándares de aprendizaje	Bloques
<ul style="list-style-type: none"> • Let's go to a restaurant! • Menu. • Questions about the menu. • Ordering in a restaurant. • Relaxing. 	<p>Bloque 2 -Expresar el mensaje con claridad ajustándose a los modelos y fórmulas de cada tipo de texto.</p> <p>Bloques 1, 2 y 3 -Léxico oral y escrito de uso común relativo a alimentación.</p>	<p>Identificar la información esencial, los puntos principales de una conversación entre dos personas transmitida por medios técnicos a una velocidad media.</p>	<p>2. Entiende lo esencial de una grabación en la que se da lugar a una transacción en la que dos personas piden en un restaurante.</p> <p>3. Identifica el sentido general y los puntos principales de una conversación en la que dos personas piden en un restaurante.</p>	Bloque 1
		<p>Producir textos breves y comprensibles, con un lenguaje sencillo, en los que habla sobre el menú.</p>	<p>3. Participa en conversaciones informales cara a cara, en las que muestra su comprensión del texto leído durante la sesión (menú).</p>	Bloque 2
		<p>Identificar la información esencial, los puntos más relevantes y detalles importantes en textos (un menú) que contengan estructuras sencillas y un léxico de uso común.</p> <p>Reconocer léxico escrito de uso común relativo a la alimentación.</p>	<p>5. Capta las ideas principales de textos breves en los que se refleja el menú de un restaurante.</p>	Bloque 3

		<p>Escribir, en papel, textos breves, en los que muestra un control razonable de estructuras y léxico sencillo, para mostrar la comprensión del texto leído en clase.</p>	<p>4. Escribe informes muy breves en los que muestra su comprensión del menú leído en clase.</p>	<p>Bloque 4</p>
--	--	---	--	------------------------

Tabla 18: Contenidos, criterios y estándares de la sesión 7.

Sesión 8: We go to a restaurant!				
Actividades	Contenidos	Criterios	Estándares de aprendizaje	Bloques
<ul style="list-style-type: none"> • Weekend plans. • How much is the bill? • Now we order! • Pepperoni pizza, please. • Relax. 	<p>Bloques 1 y 2</p> <p>-Petición y ofrecimiento de información, indicaciones, opiniones y puntos de vista, consejos, advertencias y avisos.</p>	<p>Identificar la información esencial, los puntos principales de una conversación entre dos personas transmitida por medios técnicos a una velocidad media.</p>	<p>2. Entiende lo esencial de una grabación en la que se da lugar a una transacción en la que dos personas piden en un restaurante.</p> <p>3. Identifica el sentido general y los puntos principales de una conversación en la que dos personas piden en un restaurante.</p>	<p>Bloque 1</p>
	<p>Bloque 1</p> <p>-Formulación de sugerencias, deseos, condiciones e hipótesis.</p> <p>Bloques 1 y 2</p> <p>-Léxico oral de uso común relativo a la alimentación.</p>			

		<p>sencillo, en los que se da, se solicita y se intercambia información sobre los alimentos de un menú.</p> <p>Conocer y utilizar un repertorio léxico oral suficiente para comunicar información a la hora de pedir en un restaurante.</p>	<p>3. Participa en conversaciones informales cara a cara, en las que intercambia información y, pide y ofrece cosas (p. e. pidiendo la carta en un restaurante).</p>	
--	--	---	--	--

Tabla 19: Contenidos, criterios y estándares de la sesión 8.

Sesión 9: <i>Writing a recipe!</i>				
Actividades	Contenidos	Criterios	Estándares de aprendizaje	Bloques
<ul style="list-style-type: none"> • Come on! • Mario's recipe. • Learning. • Our own recipe! • Finishing. 	<p>Bloque 3 - Distinción de tipos de comprensión.</p> <p>Bloque 4 - Movilizar y coordinar las propias competencias generales y comunicativas con el fin de realizar eficazmente la tarea (receta).</p> <p>Bloque 4 -Expresar el mensaje con claridad ajustándose a los modelos y fórmulas de</p>	<p>Identificar la información esencial de una receta, en formato escrito.</p> <p>Reconocer un léxico escrito relativo a la alimentación, y estructuras sintácticas de uso frecuente.</p>	<p>1. Identifica, con ayuda de la imagen, instrucciones para la realización de una receta de cocina.</p>	Bloque 3
		<p>Escribir, en papel, textos breves, sencillos y de estructura clara, con un control razonable de expresiones y estructuras</p>	<p>4. Escribe informes muy breves en formato convencional con información sencilla y relevante sobre cómo hacer una receta paso por</p>	Bloque 4

	<p>cada tipo de texto.</p>	<p>sencillas y un léxico de uso frecuente.</p> <p>Llevar a cabo las funciones demandadas por el propósito comunicativo, organizando el texto.</p> <p>Conocer y utilizar un repertorio léxico escrito relativo a la alimentación.</p>	<p>paso.</p>	
--	----------------------------	--	--------------	--

Tabla 20: Contenidos, criterios y estándares de la sesión 9.

Sesión 10: <i>Review</i>				
Actividades	Contenidos	Criterios	Estándares de aprendizaje	Bloques
<ul style="list-style-type: none"> • We are almost done! • Vocabulary. • Grammar. • Practical English. • Done! 	<p>Bloque 1, 3 y 4</p> <p>-Léxico escrito de uso común relativo a alimentación.</p> <p>Bloque 4</p> <p>Expresión de la entidad (count/uncount/nouns).</p> <p>Bloque 4</p> <p>- Expresión de la cantidad (<i>some, any, a lot of, much, many</i>).</p> <p>Bloque 4</p> <p>-<i>Can/can't</i></p>	<p>Identificar la información esencial, los puntos principales de una conversación entre dos personas transmitida por medios técnicos a una velocidad media, en la que se usa un léxico relativo a la alimentación.</p>	<p>2. Entiende lo esencial de una grabación en la que se da lugar a una transacción en la que dos personas piden en un restaurante.</p> <p>3. Identifica el sentido general y los puntos principales de una conversación en la que dos personas piden en un restaurante.</p>	Bloque 1
		<p>Reconocer léxico escrito de uso común relativo a la alimentación.</p>	<p>1. Identifica el léxico relativo a la alimentación y es capaz de discernir errores en su escritura.</p>	Bloque 3

	<i>must/mustn't</i>	<p>Escribir, en papel, textos breves, sencillos y de estructura clara y sencilla, haciendo uso de las estructuras vistas a lo largo de la unidad.</p> <p>Conocer y utilizar un repertorio léxico escrito relativo a la alimentación.</p>	<p>4. Escribe oraciones breves con coherencia haciendo uso de las estructuras <i>Can/can't must/mustn't</i>.</p> <p>4. Redacta oraciones en las que es capaz de corregir errores de escritura en un léxico típico de la alimentación.</p> <p>4. Escribe con coherencia y corrección oraciones breves sobre los pasos a seguir para hacer una receta, reflejando un correcto uso eficiente de los nombres contables e incontables, y la expresión de cantidad.</p>	Bloque 4
--	---------------------	--	---	-----------------

Tabla 21: Contenidos, criterios y estándares de la sesión 10.

4.2.8. EVALUACIÓN

A lo largo de esta unidad didáctica, se llevará a cabo una evaluación, formativa y sumativa, tal y como establece la LOMCE. El profesor se centrará en el proceso de aprendizaje individual de cada alumno, siendo su objetivo que, a lo largo de las diez sesiones, el alumnado aprenda a través de las interacciones que se produzcan en el aula, y a través de un ambiente colaborativo y favorable. Por ello, atenderá a las diferentes dimensiones de su *input* que propician dicho ambiente: la dimensión afectiva, la dimensión social, y la dimensión motivacional.

Durante el desarrollo de *Street life!*, el profesor utilizará varios instrumentos de evaluación. En primer lugar, usará la observación directa del alumnado. Mientras los alumnos realizan las actividades y tareas de clase, el profesor tomará nota del desarrollo de las mismas. En segundo lugar, también evaluará la expresión oral de los alumnos, a partir de la interpretación que estos harán de un diálogo, y a partir de las interacciones dadas en el aula.

En tercer lugar, dado que cada alumno redactará una receta, el docente podrá evaluar su expresión escrita a partir de ella. De este modo, llevará a cabo una evaluación formativa, la cual será complementada por un examen final, instrumento de la evaluación sumativa. Es necesario resaltar que la prueba de evaluación ha sido extraída del soporte *Spectrum 1 Ipack*; por lo tanto, su autoría pertenece a la editorial Oxford University Press. A continuación, se muestran los criterios de acuerdo a los que se evaluará a lo largo de la unidad:

Elementos de evaluación	Porcentaje
Examen final	40 %
Actividades y ejercicios de clase	20%
Expresión oral e interacciones	20%
Expresión escrita	20 %

Tabla 22: Criterios de evaluación

Cabe destacar que, durante esta unidad, el profesor prestará atención a las necesidades individuales de cada alumno. Especialmente, a la hora de evaluar a Ana, el profesor no penalizará las faltas de ortografía. Sin embargo, gracias a los materiales de apoyo y a las medidas tomadas para que ella pueda hacer el examen de forma simultánea y en igualdad de condiciones al resto de sus compañeros, el docente podrá utilizar los mismos criterios de evaluación que el resto de sus compañeros.

CONCLUSIONES

En el presente Trabajo de Fin de Máster, se ha ofrecido como propuesta de intervención una unidad didáctica modificada y su respectivo examen, para los cuales se ha creado una serie de materiales de apoyo para una alumna disléxica. El tratamiento de esta condición en el aula es de suma importancia, dado que una considerable parte de la población es disléxica. En numerosas ocasiones, esta condición no es detectada, lo que lleva al desarrollo de situaciones de desigualdad, una baja autoestima a quien la padece, estrés, etc.; por ello, ocasionalmente las personas que padecen dislexia acaban sufriendo abandono escolar. En consecuencia, es importante conocer lo máximo posible sobre dicha condición. Por este motivo, a lo largo de este trabajo, se ha pretendido ofrecer la suficiente información para conocer diferentes teorías, efectos y manifestaciones que la dislexia puede tener en un individuo.

A partir de esta propuesta, se pretende que cualquier alumno que presente dislexia pueda aprender una segunda lengua con éxito, eliminando cualquier situación de desventaja que pueda surgir debido a su condición. En este caso en particular, la alumna presenta dificultades en la lectoescritura. Por ello, durante el desarrollo de la unidad, se ha atendido a las dificultades que esta pueda manifestar durante la comprensión escrita, la expresión escrita y, en consecuencia, la comprensión oral. Así, la alumna podrá paliar sus carencias a lo largo de las clases.

Asimismo, se pretende que esta propuesta de intervención sea tomada como modelo por los docentes, ya que si no se toman medidas en el aula, los alumnos pueden resultar perjudicados. Aunque esta propuesta no se haya llevado a la práctica, se considera que el material de apoyo contribuye al desarrollo de un mejor aprendizaje del alumno, disminuyendo así su frustración académica, subiendo su autoestima, e integrándose en el grupo clase.

Por tanto, esta propuesta pretende fomentar la intervención educativa, sobretodo en casos en los que se encuentren alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. Cabe destacar que, a pesar del trabajo realizado, es necesaria la realización de futuras investigaciones sobre la materia. Por ello, a partir de él, se fomenta la investigación y la toma de iniciativa por parte de los docentes para crear y promover medidas de actuación ante el encuentro con alumnos que presentan necesidades específicas en el aula.

APÉNDICES

I. Unidad didáctica original.

6

Street life

Vocabulary
food, everyday objects, adjectives

Grammar
can / can't, must / mustn't, some / any / a lot of / much / many with countable and uncountable nouns

Practical English
ordering in a restaurant



1



2



3



4



5



6

Food, glorious food

Vocabulary

1 Look at the photos. Which food do you keep in the fridge?

2 ^{2.34} Match the words to the photos 1-16. Listen and check your answers.

apples beans beef cheese chicken
chilli sauce milk mushrooms oil
onions potatoes rice salmon
salt and pepper spices sugar

i Vocabulary practice

72

Unit 6 Complete all activities in your notebook



3 Ask and answer the questions.

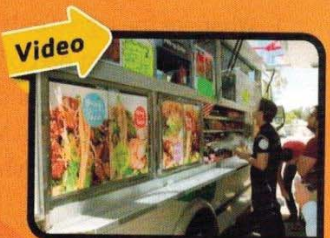
- 1 What food do you like / don't you like?
- 2 What do you usually have for breakfast?
- 3 What are the ingredients of your favourite sandwich?

I like chicken and fish but I don't like beef.

For breakfast, I usually have ...

4 Watch and listen to the video.

i Video: *تصليق*
L.A. Food Trucks



6.2 Eat on the street

STREET FOOD

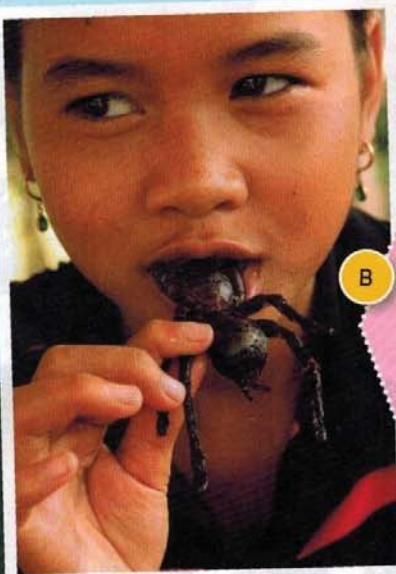


In many countries, people cook and sell snacks in the street. It's called street food and it's popular all over the world.



A

In Mexico, the street food is delicious and often healthy. I love burritos and I can make them too. It's fast and easy! Cook some beef and onions. Add some spices, salt and pepper. Put it all in a tortilla. Add some cheese, tomatoes and some chilli sauce. Yum, yum!



B

Do you like spiders? In Cambodia, they are a popular snack. You must cook the spiders in oil and add some salt and sugar. The legs are the best part!

C

Chicken satay is a popular street food in Malaysia. Mix chicken with spices, then put the meat on a stick. Cook it for ten minutes on a barbecue. In Malaysia, you can eat with your hands but you mustn't eat with your left hand. It's very offensive.



Reading

i Reading preparation

1 **2.35** Read and listen to the people talking about food. Which countries are mentioned? Which food do you want to try?

2 Read again and answer the questions.

- 1 What are the ingredients of a 'burrito'?
- 2 Which is the best part of the spider?
- 3 What meat is a popular street food in Malaysia?
- 4 What mustn't you do in Malaysia?
- 5 Why doesn't the Spanish person eat 'churros' at home?

3 Match the words (1-5) from the texts with the definitions (a-e).

- | | |
|-------------|-------------------------------|
| 1 delicious | a a small, thin piece of wood |
| 2 snack | b good for your body |
| 3 healthy | c a very hot pepper |
| 4 stick | d a small, quick meal |
| 5 chilli | e very nice to eat |

4 Copy and complete the sentences in your notebook with the words from exercise 3.

- 1 At school, we often have a (...) at break time.
- 2 My mum and dad like hot, spicy food with a lot of (...).
- 3 I love Italian pizzas - they're (...)!
- 4 Ice-cream, cakes and biscuits aren't (...) food.
- 5 A kebab is meat cooked on a (...) - similar to satay.



D

I'm from Spain. My favourite street food is 'churros'. They're similar to doughnuts. You cook them in oil and you eat them with sugar and hot chocolate. My parents can't make them, so we always eat them in the street.

I can't make churros.



can / can't

i Grammar animation

Affirmative	Questions
I can make burritos.	Can I make burritos?
Negative	
My parents can't make churros.	

must / mustn't

Affirmative
You must cook the spiders in oil.
Negative
You mustn't eat with your left hand.

i Grammar practice

5 Study the examples in the table. Then choose the correct options and write the rules in your notebook.

- 1 We use *can / must* to talk about permission.
- 2 We use *can / must* to talk about necessity and obligation.
- 3 We use *can and must / can't and mustn't* to talk about prohibition.
- 4 We also use *can and can't / must and mustn't* to talk about ability.

6 Choose the correct option.

- 1 You *must / can't* eat breakfast - it's the most important meal of the day.
- 2 I'm thirsty. *Can / Must* I have a drink?
- 3 I'm not hungry. You *can / must* have my sandwich.
- 4 'No drinks in the museum.' You *must / mustn't* finish your drink outside.
- 5 You *must / mustn't* eat a lot of sugar. It isn't healthy.
- 6 Eighteen-year-olds *must / can* drive a car.
- 7 We *can / mustn't* eat raw chicken. It's dangerous.
- 8 My brother is a chef. He *can / must* cook very well.

7 Write complete sentences or questions with *can, can't, must or mustn't*.

- 1 you / play / a musical instrument? (can)
- 2 you / eat vegetables and fruit / every day (must)
- 3 I / go / to the toilet, please? (can)
- 4 you / eat food / in the school library (can't)
- 5 we / be late / for school (mustn't)

Your turn

8 Make five sentences about rules at home with *can, can't, must and mustn't*. Use the ideas below or your own ideas.

- eat in my bedroom
- clear the table
- wash the dishes
- go out at the weekend
- do my homework

I mustn't eat food in my bedroom.

I must always clear the table after dinner.

9 Read your sentences to the class.

Useful language

I can ... but I can't ...
I must ... but I mustn't ...
I can ... but I mustn't ...

6.3 Is there any chewing gum?

Vocabulary and Listening

- 1 2.36 Match the words to photos 1-10. Listen and check.

batteries cap chewing gum chocolate hair gel key ring
magazines mobile phone cases sweets water

i Vocabulary practice

i Listening preparation

- 2 2.37 Read the yellow speech bubble and listen to Helen and Felix talking to people in the market. What is in their bags? Copy and complete the table in your notebook.

Matt	Amanda	Joanna
A key ring		

I'm Felix and this is my friend, Helen. We're in Camden Market in London. We're doing a project about the market. We're taking photos of people's shopping.

- 3 2.37 Listen again and answer the questions.

- 1 What has Matt got for his brother?
 - 2 Who are Amanda's sweets for?
 - 3 How many mobile phone cases has Joanna got?
 - 4 Does Joanna like buying mobile phone cases?
- 4 How do you say these words in your language?

Learn it! Plurals

person (s) people (pl)

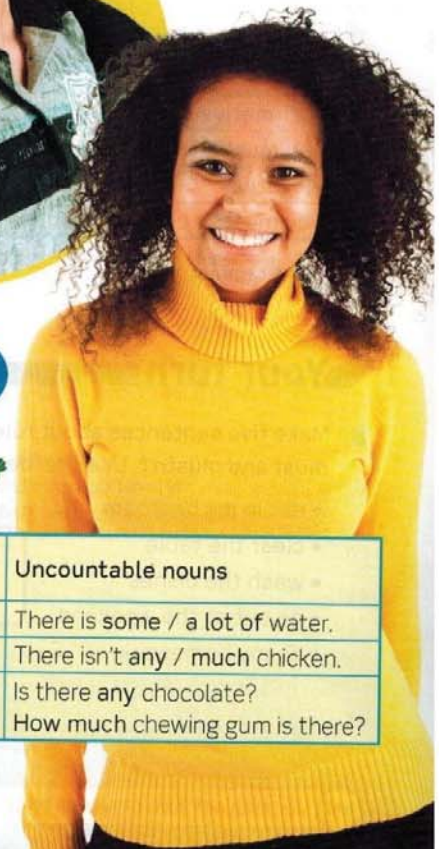
Countable and uncountable nouns

i Grammar animation

	Countable nouns (singular)	Countable nouns (plural)	Uncountable nouns
Affirmative	There is a sweet.	There are some / a lot of sweets.	There is some / a lot of water.
Negative	There isn't an apple.	There aren't any / many apples.	There isn't any / much chicken.
Questions	Is there a biscuit?	Are there any biscuits? How many people are there?	Is there any chocolate? How much chewing gum is there?



There's some chocolate.





5 Study the grammar table on page 76. Copy and complete the rules with *countable* or *uncountable*.

- 1 (...) nouns have singular and plural forms.
- 2 We always use a singular verb with (...) nouns.
- 3 We use *a / an* with (...) nouns.
- 4 We use *much* with (...) and *many* with (...) nouns.
- 5 We use *some, any* and *a lot of* with (...) and (...) nouns.

i Grammar practice

6 Copy and complete the table with the words below. Some words can go in both columns.

apple battery cap chewing gum chicken
chocolate message people sweet water

Countable nouns	Uncountable nouns

7 Choose the correct option. Write the answers in your notebook.

- 1 There are *any / a lot of* key rings in this shop.
- 2 There isn't *some / any* chicken today.
- 3 I drink *a lot of / many* water.
- 4 There are *some / any* apples in my bag.
- 5 There aren't *much / any* batteries in this phone.
- 6 There isn't *much / many* chocolate in this cake.

8 Copy and complete the questions with *any, much* or *many*.

- 1 How (...) people are there in your family?
- 2 How (...) chocolate is there?
- 3 How (...) water do you drink?
- 4 How (...) text messages do you send a week?
- 5 Is there (...) chewing gum for me?
- 6 Are there (...) good shops around here?

9 Choose the correct option. Write the answers in your notebook.

In the east of London, there is (1 *a / some*) famous market called Brick Lane Market. There are (2 *any / a lot of*) great shops. There (3 *are / is*) a lot of Indian restaurants. Try (4 *some / an*) Indian sweets – they're delicious! There isn't (5 *much / many*) traffic but (6 *any / some*) people ride bicycles. It's a great place for shopping and eating. And you can come here when you haven't got (7 *some / any*) money. There are still (8 *a lot of / any*) things to see.

Your turn

10 Look at the picture. Then cover it. Ask and answer questions. Use *There is / are, There isn't / aren't, much / many, a lot of, some* and *any*.

Is there any chocolate?

Yes, there is.



6.4 Culture

STREET ARTISTS

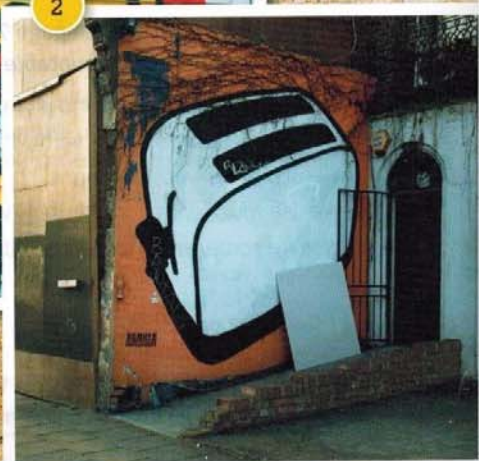
You can't paint on a public wall – it's illegal. But many people like street art. Some street artists are very popular and people love their paintings. In London, you can see the work of many famous street artists.

- A** A group of artists called The Toasters create pictures of toasters in London and in cities all over the world. After 12 years, their work is very famous.
- B** There aren't many street artists like Dscreet. He draws and paints cartoons of owls in bright colours. They have enormous eyes that watch you!
- C** Stik uses spray paint. He paints 'stick' people around London. They are simple, but people love their faces. The artist is very popular now and many people buy his paintings. But his street art is free.
- D** Sculpture can also be street art. Christiaan Nagel is from South Africa. He thinks painting is boring. He builds mushrooms on the roofs of buildings. He paints them in different colours. You can see his mushrooms in London. There are also some in South Africa.
- E** Inkie is a well-known street artist. He works in London and Ibiza. He paints pictures of a woman in many different colours. Inkie is a graphic designer for video games and he also teaches art to children.

1



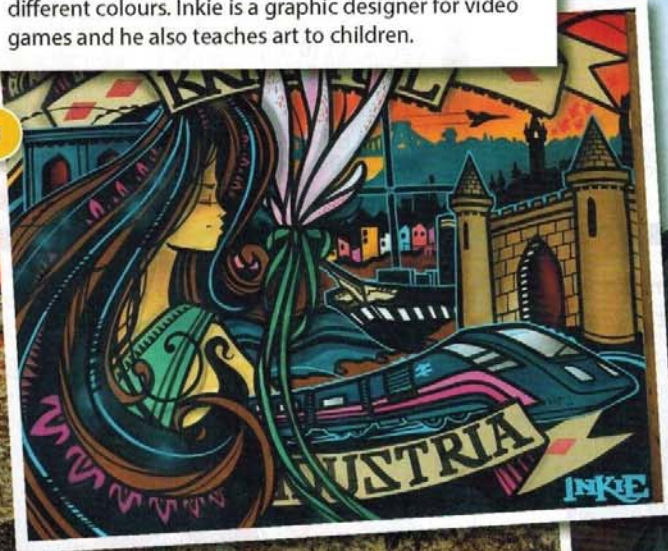
2



4



3



Did you know ?

The earliest forms of art are prehistoric cave paintings.

Reading and Vocabulary

1 **2.38** Read and listen to the article about street art. Match photos 1-5 with paragraphs A-E.

2 Look at the adjectives and check their meaning. Which are negative? Which are positive?

beautiful boring creative funny horrible
imaginative magical original scary

3 Look at the photos. Which do you like? Which don't you like? Use adjectives to describe them.

I like the big mushroom. It is very creative and original.

4 Read the article again. Are the sentences true or false? Correct the false sentences.

- 1 In London, you can see art in the street.
- 2 The Toasters' work is not well known.
- 3 Dscreet's owls have very big eyes.
- 4 Stik never sells his work.
- 5 Christiaan Nagel paints mushrooms on walls.
- 6 Inkie makes video games with children.

5 Copy and complete the sentences with these words from the article.

cartoon graphic designer
sculpture spray paint

- 1 With (...) you can paint large areas quickly.
- 2 Bart Simpson is a famous (...) character.
- 3 A (...) creates designs with words and images.
- 4 (...) is a type of 3D street art.



Your turn

6 Find a picture of street art. Write five or six sentences about it. Answer the questions:

- Who is the artist?
- What do you know about the artist?
- What colours does the artist use?
- What can you see in the picture?
- Do you like the picture? Why / Why not?

Useful language

... is a street artist from ...

He / She paints / draws / makes (pictures / cartoons / sculptures) of ...

In this picture I can see ...

I like / don't like this picture because ...

7 Watch and listen to the video.

i Culture video: *Street art*

Video



Focus on ...

Art and design

Match artists 1-3 to the type of artwork they are famous for.

- 1 Pablo Picasso 2 Andy Warhol 3 Claude Monet
a impressionism b cubism c pop art

Now go to page 129 to find the answers.

WB VOCABULARY PAGES 104-105

Unit 6

79

6.5

Practical English: ordering in a restaurant

**Starters** £4.95

Mixed salad
Mushrooms with cheese
Soup of the day - Thai chicken

Main courses

Fish and chips £8.95
Cheeseburger £7.50
Beef casserole and rice £8.25
Vegetable pie £7.50
Jacket potato with cheese /
tuna / mushrooms / beans
£6.25

**Desserts** £4.25

Bananas with chocolate sauce
Ice cream
Fruit salad

**Drinks** £2.35

Cola, lemonade, fruit juice,
sparkling water

**Today's special!** £6.75

Vegetable curry with rice

Listening

- 1 Look at the menu and answer the questions.
 - 1 What is the soup of the day?
 - 2 What can you have with a jacket potato?
 - 3 Which starters and main courses can a vegetarian eat?
- 2 2.40 Copy the five questions in your notebook. Then listen and complete the questions with the phrases.

any pies many starters of the day
on the menu today's special

- 1 How (...) are there?
 - 2 How much is the soup (...)?
 - 3 Are there (...)?
 - 4 Are there any bananas (...)?
 - 5 What is (...)?
- 3 Look at the menu again. Write the answers to the questions in exercise 2.
 - 4 2.41 Listen to two people ordering food. In your notebook, write their orders.

Starters: mixed salad, (1)
Main courses: (2)
Drinks: (3)
Desserts: (4)
 - 5 2.42 DICTATION How much is the bill for the food? Listen and write the conversation in your notebook.

- 6 2.43 Listen and repeat the words.

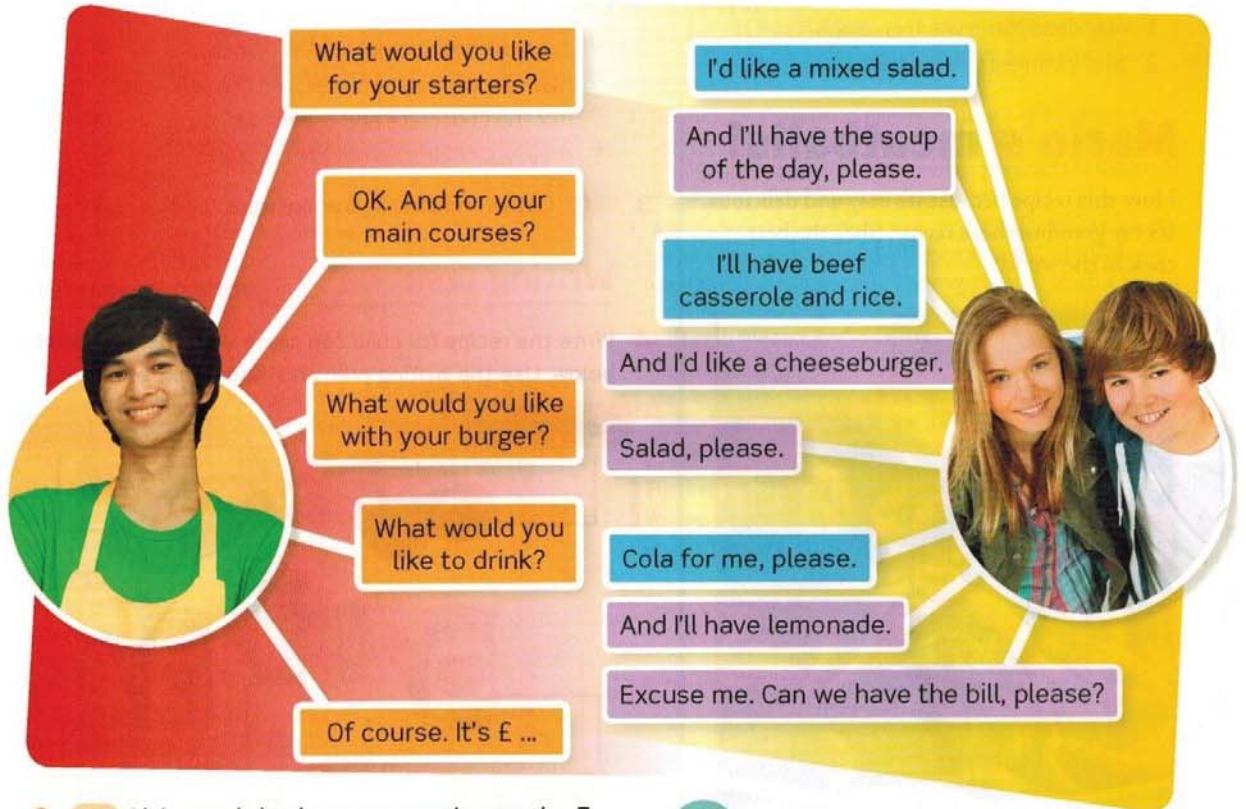
SAY IT! /j/

delicious shop
finish Spanish
mushroom special
she

Speaking

Speaking preparation

7 Read the dialogue and look at the food prices on the menu on page 80. How much is the bill?



What would you like for your starters?

I'd like a mixed salad.

OK. And for your main courses?

And I'll have the soup of the day, please.

I'll have beef casserole and rice.

What would you like with your burger?

And I'd like a cheeseburger.

Salad, please.

What would you like to drink?

Cola for me, please.

And I'll have lemonade.

Of course. It's £ ...

Excuse me. Can we have the bill, please?

8 **2.46** Listen and check your answer to exercise 7.

9 Practise ordering food in a restaurant. Use the dialogue in exercise 7 and the *Functional language*.

- 1 Look at the menu on page 80. Decide what to order.
- 2 Give and take orders for starters, main courses, drinks and desserts.
- 3 Ask for the bill.

Functional language

The waiter	The customer
Would you like to order?	I'd like ...
What would you like for / with ... ?	I'll have ...
And to drink?	... for me, please.
	Can we have ... ?

Your turn

10 Now watch and listen to episode 6 of the video.



 Interactive video

WB VOCABULARY PAGES 104-105

Unit 6

81

6.6 Writing a recipe

Writing preparation

1 Read the recipe and answer the questions.

- 1 Why does Mario like this recipe?
- 2 Who invented the recipe?

Mario's meatballs!

I love this recipe because it's easy and delicious. It's my grandmother's recipe. She's the best cook in the world!



Ingredients:

500g beef	salt and pepper
1 onion	spaghetti
1 egg	chilli
tomato sauce	oil

- First, cut an onion into small pieces.
- Next, mix the onion, the meat and the egg.
- Then, add some salt and pepper and chilli and make small balls.
- Finally, cook the meatballs in some oil. Eat them with spaghetti and tomato sauce.

Look at language: sequencing words

2 Copy and complete the recipe for hot chocolate in your notebook using *next*, *then*, *finally* and *first*.

- (1) , cut the chocolate into small pieces.
- (2) , heat the chocolate pieces and the milk on the cooker.
- (3) , mix the chocolate and the milk.
- (4) , drink your delicious hot chocolate!

3 2.47 Listen and check your answers.

Writing task

4 Write the recipe for chilli con carne with the ingredients below. Use the writing plan and model text to help you.

2 onions (cut)

500g meat (cook)



tomato sauce
(add, mix)

chilli, salt,
pepper (add)

beans
(add, mix)

Writing preparation

Writing plan

Paragraph 1: First, write a short paragraph about the recipe and the dish.

I love this recipe because ...

Paragraph 2: Next, list the ingredients.

You need: 2 onions, ...


Paragraph 3: Finally, write the instructions.

Use the correct forms of countable and uncountable nouns, **a**, **an**, **some** or **any** and the sequencing words.

First, cut ... Next, ... Then, ... Finally, ...

Review

 Unit 6 Game

 VOC APP

Vocabulary

1 There is one mistake in each sentence. Correct the sentences in your notebook.

- 1 Can I have the beaf and mushrooms please?
- 2 I don't like rices with chicken.
- 3 Is there any milks in the kitchen?
- 4 I often have sauce chilli with beans.
- 5 Can I have some salt with my potatos?

2 Match the words to the definitions.

cap chewing gum chocolate
magazine mobile phone case

- 1 You read it but it isn't a book.
- 2 You put it in your mouth but you mustn't eat it.
- 3 You wear it on your head.
- 4 It protects your mobile phone.
- 5 It's brown and has sugar in it.

3 Translate the adjectives into your own language. Write them in your notebook.

- 1 boring
- 2 magical
- 3 funny
- 4 beautiful
- 5 scary
- 6 original

Grammar

4 Write sentences or questions with *can* or *can't* and the verbs in brackets.

- 1 My grandmother (make) delicious churros. (✓)
- 2 I (cook) paella. (✗)
- 3 you (cook)? (?)
- 4 Tom and Maisy (paint) really well. (✓)
- 5 We (draw) very well. (✗)

5 Read the tips. Then copy and complete the sentences in your notebook with the correct words from the box.

must mustn't can

How to make an OMELETTE

Always wash your hands before you start.
Don't make the oil very hot.
Mix the eggs with the other ingredients.
Always cook both sides of the omelette.
Omelettes are good with tomato sauce.



- 1 You ⁽¹⁾ wash your hands before you start.
- 2 You ⁽²⁾ make the oil very hot.
- 3 You ⁽³⁾ mix the eggs with the other ingredients.
- 4 You ⁽⁴⁾ cook both sides of the omelette.
- 5 You ⁽⁵⁾ eat the omelette with tomato sauce.

6 Choose the correct options.

- 1 There are a lot of *shop* / *shops* in the street.
- 2 There aren't many *person* / *people* at the party.
- 3 There are some *batteries* / *battery* in my bag.
- 4 Is there any *hair gels* / *hair gel* in the tube?
- 5 There isn't much *water* / *waters* in the bottle.
- 6 Are there any *sweet* / *sweets* for me?

Practical English

7 **2.48** Listen and put the restaurant dialogue (a-j) in the correct order. Then practise the dialogue.

1 - f Waiter: What would you like for your starter?

- a Customer: Excuse me. Can I have the bill, please?
- b Waiter: And for your main course?
- c Customer: I'd like the soup of the day, please.
- d Waiter: Would you like to order your dessert?
- e Waiter: And to drink?
- f Waiter: What would you like for your starter?
- g Customer: Water, please.
- h Customer: I'll have a cheeseburger.
- i Customer: Yes, I'd like chocolate ice-cream.
- j Waiter: Of course. It's £19.05.

II. Actividades y propuesta de intervención.

Sesión 1: *Street life!*

Actividad 1: Warming up

Tipología: Rutina.

Temporalización: 8 minutos.

Gestión del aula: Grupal.

Explicación/desarrollo de la actividad: El profesor les preguntará a los alumnos en inglés qué tal lo han pasado durante el fin de semana. También les pedirá que le cuenten qué han hecho durante estos días.

Input: Hello, guys! How are you? Good? How was the weekend? I'm glad to hear that. What did you do? And you? That is great! Okay, let's move and let's start with a new unit!

Propuesta de intervención
Para llevar a cabo las actividades de rutina, Ana no precisa de materiales de apoyo.

Actividad 2: Yummy!

Tipología: Introducción.

Temporalización: 10 minutos.

Gestión de aula: Grupal.

Explicación/ desarrollo de la actividad: El profesor les preguntará a los alumnos qué vocabulario alimentario saben en inglés. A medida que los alumnos responden, este lo irá apuntando en la pizarra. Acto seguido les pedirá que hagan el ejercicio nº 1 de la página 72 del Student Book de forma oral. Para ello, tendrán que pensar qué comida se encuentra en el frigorífico cuando estás en un supermercado y compartirlo con el resto de la clase.

Recursos: Student's Book, pizarra

Input: Let's move to page 72. Are we all there? Well, tell me. What food words do you know in English? Come on. (...) Yes, very good! More words? Ok. So you know all those food words. Now, tell me. When you go to the supermarket, what food or what products are in the fridge? What food needs to be in the fridge?

Propuesta de intervención

El vocabulario nuevo introducido en esta sesión es presentado a partir de la visión conjunta de los nombres de los alimentos, de imágenes a color, y de la pronunciación de estas palabras. Esta realidad facilita que los alumnos asocien el concepto a su escritura y a su correspondiente imagen, gracias a la aplicación de una metodología multisensorial. Por eso mismo, se considera que Ana, la alumna disléxica, no debería presentar problemas en esta sesión. No obstante, el profesor le dará una lista de todo el vocabulario que va a ver a lo largo de la unidad (Apéndice 4). En esta lista aparecerán las palabras introducidas y las imágenes que las representan. Así, se considera que Ana podrá aprender más fácilmente dicho vocabulario. Por otro lado, el profesor también le proporcionará un esquema de la sesión en forma de cómic, para que en todo momento sepa lo que se va a hacer a lo largo de la clase (Apéndice 3).

Actividad 3: What food do you know?

Tipología: Refuerzo.

Temporalización: 15 minutos.

Gestión de aula: Individual, Grupal.

Explicación/ desarrollo de la actividad: El profesor les pedirá a los alumnos que realicen el ejercicio nº 2. Para ello, los alumnos tendrán que relacionar las imágenes con los nombres de los alimentos. Esta actividad se hará de forma individual, y luego se pondrá en común con la clase entera. En el caso de que no sepan alguna palabra, tendrán que preguntar al resto de la clase en inglés. Si se da el caso de que ningún alumno conoce X palabra, será el profesor el que diga su significado a toda la clase. Una vez terminado, las soluciones se pondrán en común con todo el grupo con la pizarra digital. En algunos casos, el profesor podrá mandar salir a la pizarra a un alumno para que corrija él los ejercicios con la pizarra digital.

Recursos: *Student's Book*, material de escritura, ordenador, *iPack*, pizarra digital

Input: Ok, now, you will have to do exercise number 2. In this exercise, you will have to, individually, match the food from the images with its name. Then, we will correct what you have done. However, if anyone does not know the meaning of a word, he or she will have to ask it to the rest of the class. If you do not know the meaning of any of these words, ask the whole class. If nobody gives you an answer, I will tell you the meaning of the word.

Propuesta de intervención

En esta actividad, no se ofrecerá más material de apoyo. No obstante, Ana podrá utilizar la lista del vocabulario de la unidad, así como el esquema en forma de cómic de la sesión.

Actividad 4: What food do you like?

Tipología: Refuerzo.

Temporalización: 17 minutos.

Gestión de aula: Parejas, y Grupal.

Explicación/ desarrollo de la actividad: El profesor pedirá al alumnado que, por parejas, realicen el ejercicio nº 3 de la página 77. De este modo, cada alumno le tendrá que preguntar a su compañero cuál es su comida favorita, qué suele tomar para desayunar, y cuáles son los ingredientes de su sándwich favorito. El profesor dejará 7 minutos para la realización de esta tarea. Después, preguntará aleatoriamente a ciertos alumnos para que le cuenten al resto de la clase cuáles son los gustos alimenticios de su pareja.

Recursos: *Student's Book*

Input: Now, in pairs, you will have to do exercise number 3. You will have to ask your partner what is his/her favorite food, what does he/she have for breakfast, and what are the ingredients of his/her favorite food. I will let you 7 minutes. Then, you will have to tell the rest of the class what your partner has answered you. Come on!

Propuesta de intervención

Para esta actividad, el profesor no le ofrecerá más material de apoyo a Ana. Durante este ejercicio, ella podrá utilizar, tanto la lista de vocabulario y el esquema en forma de cómic, como las preguntas del libro de texto.

Actividad 5: Delicious

Tipología: Relajación.

Temporalización: 5 minutos.

Gestión de aula: Grupal.

Explicación/ desarrollo de la actividad: Para finalizar, los alumnos verán un vídeo sobre los camiones restaurante de Los Ángeles. Asimismo, el profesor les informará de que, el examen de la unidad, será en dos semanas.

Recursos: pizarra digital, soporte *Spectrum iPack*, ordenador, altavoces

Input: Now, we will watch a video about food trucks in L.A. I also want to tell you that the exam of this unit will be in two weeks.

Propuesta de intervención

Las actividades de relajación no necesitan ningún tipo de material de apoyo para Ana.

Sesión 2: *Street food!*

Actividad 1: Chatting

Tipología: Rutina.

Temporalización: 5 minutos.

Gestión de aula: Grupal.

Explicación/ desarrollo de la actividad: El profesor le preguntará a la clase qué tal. Querrá saber qué tal van con las otras asignaturas: si les mandan muchos deberes, si son interesantes...

Input: Good morning everyone! How are you? Good? Thanks fine. How are you going with other subjects? Do teachers give you too much homework? (...) Well, now, let's move on to our unit.

Propuesta de intervención

Para llevar a cabo las actividades de rutina, Ana no precisa de materiales de apoyo.

Actividad 2: Discovering street food

Tipología: Introducción

Temporalización: 20 minutos.

Gestión de aula: Grupal

Explicación/ desarrollo de la actividad: La clase escuchará la grabación del texto de la página 74 del Student's Book. Tras escucharlo, el profesor mandará que lo lean los alumnos (por turnos) para el resto de la clase. Sin embargo, a Ana no se le mandará leer en público, a no ser que ella quiera. El profesor se asegurará de que los alumnos van entendiendo el contenido del texto.

Recursos: altavoces, ordenador, iPack, pizarra digital, *Student's Book*.

Input: Please, go to page 74 of the Student's Book. Now, we will listen to a person reading this text. After listening to it, I will ask you, in turns, to read it. (...) So, what does the text talk about? Who can tell me? (...) Okay, yes. Anything else?

Propuesta de intervención

El profesor le proporcionará a Ana el esquema de la sesión en forma de cómic (Apéndice 3). En esta actividad sí sería necesario realizar una adaptación, puesto que los alumnos disléxicos necesitan trabajar sobre un texto que les sea familiar. Debido que a lo largo de la sesión se harán actividades sobre la comprensión escrita de un texto, es necesario que la

alumna disléxica lo lea en casa previamente. El día antes, pues, el profesor avisará a Ana de que tiene que leer el texto de la página 74 del *Student's Book*. Asimismo, le recomendará que mientras lo lea, escuche el audio del mismo, el cual le será facilitado por el profesor. Además, le recomendará que apunte las palabras desconocidas al final del cuaderno y que, en el caso de que sea capaz, las busque en el diccionario.

Actividad 3: What are burritos made of?

Tipología: Refuerzo.

Temporalización: 10 minutos.

Gestión de aula: Individual y Grupal.

Explicación/ desarrollo de la actividad: Tras haber leído el texto, el profesor les pedirá a los alumnos que hagan el ejercicio nº 2 de la misma página de forma individual. Para realizarlo con éxito, tendrán que buscar en el mismo texto las respuestas a las preguntas del ejercicio. Tras 5 minutos, el profesor lo corregirá con toda la clase con la pizarra digital. Para ello, pedirá voluntarios, o bien, seleccionará a alumnos para que digan las respuestas al ejercicio.

Recursos: *Student's Book*, material de escritura, ordenador, *iPack*, pizarra digital

Input: Now you have understood the text, I am going to ask you to do exercise number 2 individually. You will have to answer some questions about the text. (The teacher reads the questions). In five minutes, we will correct it all together. (...) So, any volunteer, does anyone want to correct it?

Propuesta de intervención

Como a Ana ya le será familiar el texto con el que tiene que trabajar, para realizar esta actividad no necesitará más materiales de apoyo.

Actividad 4: Learning about street food

Tipología: Refuerzo.

Temporalización: Individual y Grupal.

Gestión de aula: 15 minutos.

Explicación/ desarrollo de la actividad: A continuación, el docente pedirá a los alumnos que hagan los ejercicios nº 3 y nº 4. Para hacerlos correctamente, tendrán que utilizar el vocabulario visto en el texto. Se les dará 8 minutos. Después, se procederá a corregir los ejercicios de forma oral con toda la clase.

Recursos: *Student's Book*, material de escritura, ordenador, *iPack*, pizarra digital

Input: Okay, let's move to exercises 3 and 4. (The teacher reads the instructions of each exercise). In these exercises, you will have to use the new vocabulary seen in the text. You will have 8 minutes, and then we will all correct them.

Propuesta de intervención

Durante la sesión, Ana realizará las mismas actividades que el resto de sus compañeros. No se le pedirá que lea ante el resto de la clase. A pesar de tener que hacerlas en el cuaderno, ella no tendrá que copiar las frases enteras, sino que bastará con que responda de una forma esquematizada, como por ejemplo:

Exercise 3:	Exercise 4:
1- e	1. snack
2- d	2. chilli
3- b	3. delicious
4- a	4. healthy
5- c	5. stick

Actividad 5: Relax

Tipología: Relajación.

Temporalización: 5 minutos.

Gestión de aula: Grupal.

Explicación/ desarrollo de la actividad: Finalmente, el profesor les pondrá a los alumnos una canción, para que descansen los últimos cinco minutos de clase. Esta canción podrá ser seleccionada por el alumno que mejor rendimiento haya tenido durante la sesión.

Recursos: pizarra digital, altavoces, ordenador, conexión a Internet.

Input: In order to finish the class, we are going to listen to a song. As X has worked hard today, we will listen to the song he/she wants. So, X, what song do you want to listen to? (Reproduction of the song). Well, that's all for today! See you tomorrow!

Propuesta de intervención

Las actividades de relajación no necesitan ningún tipo de adaptación para Ana.

Sesión 3: *You must eat!*

Actividad 1: What did you have for breakfast today?

Tipología: Rutina.

Temporalización: 5 minutos.

Gestión de aula: Grupal.

Explicación/ desarrollo de la actividad: El profesor preguntará a los alumnos qué han desayunado, para así ir recordando el vocabulario dado en la sesión anterior.

Input: Good morning, kids! How are you? What have you had for breakfast this morning? (...) Umm, yummy. And you? That's good, you are all very healthy people. You all have to have breakfast in the morning. If not, you will be weak and you will not be able to concentrate in class. Well, let's start the class!

Propuesta de intervención

Para llevar a cabo las actividades de rutina, Ana no precisa de materiales de apoyo.

Actividad 2: Food for thought

Tipología: Introducción.

Temporalización: 12 minutos.

Gestión de aula: Grupal.

Explicación/ desarrollo de la actividad: El profesor reproducirá en la pizarra digital el vídeo *Grammar animation* de 2 minutos sobre el uso del *can/can't must/musn't*. Los alumnos tendrán a mano, además, la página 75 del *Student's Book*, en la cual hay una tabla con las diferentes estructuras. En el vídeo, primero se ve el uso de las mismas, y luego una breve explicación de su uso en inglés. Después de ver la reproducción el profesor insistirá en la explicación del uso de *can/can't must/musn't*. Para ello, preguntará a los alumnos aleatoriamente para qué se usan, y ejemplos de cada una.

Recursos: *Student's Book*, *Ipack*, ordenador, altavoces, pizarra digital,

Input: We are going to watch a video. As you will see, the cartoons of the video will use some new structures: *can/can't must/musn't*. Let's watch it and see what do they use those structures for (reproduction of the video). Now, who can tell me for what do we use "can"? And "can't"? What is its meaning? And what if I tell you "you must do your homework?" what I am saying? And "you musn't eat chewing gum in class"? (...)

Propuesta de intervención

Como en las sesiones previas, el profesor le dará a la alumna un esquema en forma de cómic de la sesión (Apéndice 3). Así, sabrá en todo momento qué tiene que hacer y qué se espera de ella. En esta actividad, se introducirán las nociones gramaticales a partir de materiales audiovisuales, por lo que el aprendizaje le resultará más fácil no solo a Ana, sino al resto de sus compañeros. De este modo, no se le tendrá que dar más material de apoyo.

Actividad 3: We can!

Tipología: Refuerzo.

Temporalización: 13 minutos.

Gestión de aula: Individual, Grupal.

Explicación/ desarrollo de la actividad: A los alumnos se les pedirá que hagan de forma individual los ejercicios nº 5, 6, y 7 de la página 75. Para realizar con éxito la tarea, deberán hacer uso de las estructuras *can/can't must/mustn't*. Posteriormente, se procederá a corregir los ejercicios con toda la clase, haciendo uso de la pizarra digital. En algunos casos, el profesor podrá mandar salir a la pizarra a un alumno para que corrija él los ejercicios con la pizarra digital.

Recursos: *Student's Book*, material de escritura, ordenador, *iPack*, pizarra digital

Input: Now I see you have understood these structures, you have to do exercises 5, 6 and 7 of page 75. In these exercises, you will have to use *can/can't must/mustn't*. Then, we will all correct them. Let's go! (...) (Correction with the digital blackboard).

Propuesta de intervención

Durante la realización de los ejercicios, todos los alumnos podrán ayudarse de las tablas (página 75) en las que constan dichos conocimientos gramaticales. Por ello, se considera que Ana no presentará problemas durante su realización, por lo cual no será necesario realizar ninguna adaptación.

Actividad 4: House rules

Tipología: Refuerzo.

Temporalización: 20 minutos.

Gestión de aula: Parejas, Grupal.

Explicación/ desarrollo de la actividad: El profesor les pedirá a los alumnos que en parejas piensen en normas que sus padres les ponen en casa. Ellos tendrán que escribir cuatro normas con las que conviven en su casa, utilizando las estructuras *can/can't must/musn't*. Tras 10 minutos, toda la clase pondrá las normas con las que conviven en común.

Recursos: material de escritura.

Input: Now, I want you to think about the rules you have at home. Your parent's house-rules. In 10 minutes, I want you to write some of them. In order to do this, you will have to use *can/can't must/musn't*. Then, all of you will tell the rest of the class some of those rules. Any doubt? No?

Propuesta de intervención

Para realizar esta actividad, Ana no necesitará más material de apoyo. No obstante, podrá recurrir a las tablas gramaticales de la página 75, o a su compañero de actividad.

Actividad 5: Relaxation

Tipología: Relajación.

Temporalización: 5 minutos.

Gestión de aula: Grupal.

Explicación/ desarrollo de la actividad: Durante los últimos cinco minutos, el profesor reproducirá una canción de música relajante.

Recursos: Ordenador, altavoces, conexión a Internet.

Input: During the last minutes of the lesson, we are going to listen to a relaxing song. (reproduction of the song). Now you can leave! See you tomorrow!

Propuesta de intervención

Las actividades de relajación no necesitan ningún tipo de material de apoyo.

Sesión 4: New words!

Actividad 1: Warming up motors

Tipología: Rutina.

Temporalización: 5 minutos.

Gestión de aula: Grupal.

Explicación/ desarrollo de la actividad: El profesor llevará a cabo una conversación informal con los alumnos haciéndoles preguntas interesándose por qué tal les está yendo la mañana.

Input: Good morning everyone. How are you? How is the day going? Which subjects have you had before this class? And what do you have next? Oh, and do you have a lot of homework? Or just a bit? Well, now let's start a new activity.

Propuesta de intervención

Para llevar a cabo las actividades de rutina, Ana no precisa de materiales de apoyo.

Actividad 2: New words!

Tipología: Introducción.

Temporalización: 10 minutos.

Gestión de aula: Individual, Grupal.

Explicación/ desarrollo de la actividad: El profesor les pedirá a los alumnos que vayan a la página 76 del *Student's Book*. Después, les pedirá que hagan el ejercicio nº1, en el cual tienen que relacionar una serie de sustantivos con sus correspondientes imágenes. En el caso de que los alumnos desconozcan alguna palabra, se les pedirá que expresen su duda en alto, para que otro alumno les pueda responder. En el caso de que nadie conozca la palabra, será el profesor el que explicará su significado. Esta actividad se realizará de forma individual y, posteriormente, se corregirá con toda la clase, con ayuda de la pizarra digital. Si el profesor lo considera apropiado, un alumno podrá salir a la pizarra a corregir los ejercicios.

Recursos: *Student's Book*, pizarra digital, *iPack*, ordenador

Input: Could you please go to page 76 of your Student's Book? Are you there? Okay, so first, you have to do exercise number 1. In it, you will have to match 10 words with their respective image. Then, we will all correct the exercise. If you do not know the meaning of a word, put your hand up and let's see if any of your partners knows its meaning. If not, I will tell you the meaning of the word.

Propuesta de intervención

El profesor le dará a Ana el esquema de la sesión (Apéndice 3). Se considera que para la realización del ejercicio número 1, todos los alumnos estarán en igualdad de condiciones. Teniendo que relacionar las imágenes con sus nombres, y pronunciando dichas palabras en clase, se contribuirá a la aplicación de una metodología multisensorial. De este modo, no será necesaria la creación de material de apoyo para esta actividad.

Actividad 3: Buying in the market!

Tipología: Refuerzo.

Temporalización: 20 minutos.

Gestión de aula: Grupal.

Explicación/ desarrollo de la actividad: El profesor pedirá a los alumnos que realicen las actividades 2 y 3 de la misma página. Para ello, tendrán que escuchar un diálogo en el que dos personas hablan en el supermercado. En este diálogo, utilizarán las palabras nuevas vistas en el ejercicio 1. Esta grabación se reproducirá dos veces para realizar el ejercicio 2, y una más para responder a las preguntas del número 3. Finalmente, la actividad será corregida.

Recursos: *Student's Book*, *iPack*, altavoces, ordenador

Input: Now, you will have to do exercises 2 and 3. But first, you will listen twice to a dialogue of two people who are in the supermarket. Then, you will have to complete exercise 2 with the dialogue's information. Next, after you have done it, you will hear the dialogue a third time in order to do exercise number 3. Is it understood? Let's go then.

Propuesta de intervención

Para facilitar la realización de la comprensión oral (*listening*) de Ana, se le facilitará una tabla en la que vienen señalados los huecos que tiene que rellenar en el ejercicio nº 2. Así, solo tendrá que pegarla en el cuaderno, y tendrá una pequeña pista de cuántas palabras tiene que anotar. Después, en el ejercicio número 3, en el cual tendrán que responder a una serie de preguntas a partir del *listening*, se le proveerá de una transcripción del mismo, para que le resulte más fácil seguir el diálogo y pueda realizar la actividad al mismo tiempo que sus compañeros (ver Apéndice 5, Worksheet 1).

Actividad 4: My birthday list

Tipología: Refuerzo.

Temporalización: 15 minutos.

Gestión de aula: Parejas, Grupal.

Explicación/ desarrollo de la actividad: Por parejas, los alumnos tendrán que hacer una lista de la compra con los alimentos que comprarían para celebrar una fiesta de cumpleaños. Tras 7 minutos, el profesor procederá a hacer leer a cada pareja su lista de la compra.

Recursos: Material de escritura.

Input: For this activity, in pairs, you will have to make a list with the things you would buy in order to celebrate a birthday party. You will have 7 minutes. Then, you will have to read your lists to the rest of the class. Okay? Come on!

Propuesta de intervención

Para esta actividad, el profesor no proporcionará a Ana más materiales de apoyo. No obstante, podrá utilizar como ayuda el libro de texto, y la lista del vocabulario de toda la unidad.

Actividad 5: Let's sing!

Tipología: Relajación.

Temporalización: 5 minutos.

Gestión de aula: Grupal.

Explicación/ desarrollo de la actividad: El profesor pondrá en el ordenador una canción en inglés para que los alumnos se relajen, esta vez escogida por otro alumno.

Recursos: Ordenador, altavoces, conexión a Internet.

Input: In order to finish the lesson, we will listen to a song. X can choose the song, since he/she has worked hard today. What song would you like to listen to? (Reproduction). Well guys, that is all for today! See you next week!

Propuesta de intervención

Las actividades de relajación no necesitan ningún tipo de material de apoyo.

Sesión 5: *Let's count!*

Actividad 1: How was the weekend?

Tipología: Rutina.

Temporalización: 8 minutos.

Gestión de aula: Grupal.

Explicación/ desarrollo de la actividad: El profesor les preguntará a los alumnos qué tal ha estado su fin de semana, y se interesará por lo que han hecho durante este.

Input: Good morning guys! How are you? What did you do over the weekend? And you “X”? Did someone study a lot of English over the weekend (...) Alright guys, let's begin!

Propuesta de intervención

Para llevar a cabo las actividades de rutina, Ana no precisa de materiales de apoyo.

Actividad 2: There is some chocolate

Tipología: Introducción.

Temporalización: 20 minutos.

Gestión de aula: Grupal.

Explicación/ desarrollo de la actividad: El profesor reproducirá en la pizarra digital el vídeo *Grammar animation* de 2 minutos sobre los nombres contables e incontables. Los alumnos tendrán además a mano la página 76 del *Student's Book*, en la cual hay una tabla con las diferentes estructuras. En el vídeo, primero se ve el uso de dichas estructuras, y luego una breve explicación de su uso en inglés. Después de ver la reproducción el profesor insistirá en la explicación de los nombres contables e incontables. Para asegurarse de que se ha entendido, el profesor preguntará a los alumnos de forma aleatoria cosas como: “¿Agua es contable?... ¿Y naranja?...¿Por qué?”; además, les preguntará cómo se diría, p. e: “Hay mucho chocolate”; “no hay mucha agua”; “¿hay alguna galleta?”; “¿cuánta gente hay en esta clase?”

Recursos: Ordenador, *iPack*, altavoces, pizarra digital, *Student's Book*

Input: First of all guys, we are going to watch a video. As you will see, the cartoons of the video will use in their speech countable and uncountable nouns. That is to say, they will use nouns that can be counted, like apples, and that can't be counted, like water. Let's watch it and see if you understand when a noun is countable or uncountable (reproduction of the video). What is *any*? And *some*? Who can tell me what is *many*? Now, who can tell me 3 things we cannot count? So those things are uncountable? And things we can count?

Yes, that is right. So, water is countable? And orange? How would you say in English “Hay mucho chocolate”?; And “no hay mucha agua”?; “¿hay alguna galleta?”; and “¿cuánta gente hay en esta clase?”

Propuesta de intervención

Al inicio de la sesión, el profesor le dará a Ana el esquema de la clase en forma de cómic (Apéndice 3). En esta actividad, se introducirán las nociones gramaticales a partir de materiales audiovisuales, por lo que el aprendizaje le resultará más fácil no solo a Ana, sino al resto de sus compañeros. De este modo, no se le tendrá que dar más material de apoyo.

Actividad 3: Let's put it in practice

Tipología: Refuerzo.

Temporalización: 21 minutos.

Gestión de aula: Individual, Grupal.

Explicación/ desarrollo de la actividad: El profesor les pedirá a los alumnos que hagan los ejercicios 6, 7 y 8 de la página 77. En estos ejercicios, tendrán que diferenciar entre nombres contables e incontables, y que utilizar apropiadamente las palabras *any*, *much* y *many*. Tras 12 minutos, el profesor procederá a corregir los ejercicios con la clase en la pizarra digital. Si el profesor lo considera apropiado, un alumno podrá salir a la pizarra a corregir él los ejercicios. Como deberes, se les mandará que hagan el ejercicio número 9, en el que tienen que aplicar los mismos conocimientos.

Recursos: *Student's Book*, material de escritura, ordenador, pizarra digital, *iPack*

Input: So, as you have understood countable and uncountable nouns, I want you to do exercises 6, 7 and 8 of page 77 of your *Student's Book*. In these exercises, you will have to use the words *any*, *much* and *many*, depending on whether the noun is countable or uncountable. Then, we will all correct them. Come on! (Correction) For homework, you will have to do exercise number 9, okay? Great!

Propuesta de intervención

Durante esta sesión, se realizarán varios ejercicios, los cuales tienen que escribir en el cuaderno. Para que Ana no se demore en su escritura, se le permitirá, como en el resto de las sesiones, responder de una forma esquemática. Además, para la realización de la actividad 6, en la cual tiene que hacer una tabla con nombres contables e incontables, el profesor le dará una hoja en la cual ya viene hecha la tabla y solo la tiene que rellenar. Esta tabla, la tendrá que cortar y pegar en su cuaderno posteriormente (Ver Apéndice 5, Worksheet 2).

Actividad 4: Song!

Tipología: Relajación.

Temporalización: 5 minutos.

Gestión de aula: Grupal.

Explicación/ desarrollo de la actividad: El profesor reproducirá una canción en inglés, escogida por el alumno que mejor rendimiento haya tenido durante la clase.

Recursos: ordenador, altavoces, conexión a Internet

Input: To finish the class, we will listen to a song. This time, X, you can choose the song. (Reproduction). That is all for today. Well done guys! See you tomorrow!

Propuesta de intervención

Las actividades de relajación no necesitan ningún tipo de material de apoyo.

Sesión 6: *Street Artists!*

Actividad 1: Getting ready

Tipología: Rutina.

Temporalización: 5 minutos.

Gestión de aula: Grupal.

Explicación/ desarrollo de la actividad: Al principio de la clase, el profesor corregirá el ejercicio 9 de la página 77, el cual había mandado como deberes. Esta corrección será rápida, se hará con toda la clase, y se proyectará en la pizarra digital.

Recursos: Ordenador, *Student's Book*, *iPack*, pizarra digital

Input: Good morning guys! How are you? Are you good? I'm glad to hear that. Yesterday we had an exercise for homework. So, let's correct it very fast, and let's start with the class.

Propuesta de intervención

A pesar de que en esta actividad se corrijan los deberes, se sigue manteniendo la idea de que, para llevar a cabo las actividades de rutina, Ana no precisa de materiales de apoyo. Solamente tendrá que mostrar las soluciones del ejercicio.

Actividad 2: Street artists

Tipología: Introducción.

Temporalización: 15 minutos.

Gestión de aula: Grupal.

Explicación/ desarrollo de la actividad: El profesor les pedirá a los alumnos que escuchen atentamente la grabación del texto de la página 78 sobre *Street Artists*. Tras su reproducción, les pedirá, por turnos, que lean el texto para el resto de la clase. Posteriormente, el profesor les pedirá a los alumnos que le cuenten de qué trata el texto. El docente hará hincapié en las palabras nuevas, asegurándose de que los alumnos conocen su significado.

Recursos: *Student's Book*, *iPack*, altavoces, ordenador

Input: Could you please open your books in page 78? Are you all there? Very good. Now, you will listen to a person reading this text, *Street Artists*. Then, I will ask you to read the text in turns. After that, I will ask you the meaning of some words, which I hope you can tell me. If you do not know their meaning, we will all discover it together. Right? Okay,

let's start! (Reading) So, what is the meaning of ...? And of...? And what does the text say about...? Very good!

Propuesta de intervención

En primer lugar, el profesor le dará a Ana el esquema de la sesión (Apéndice 3). Puesto que en esta sesión se trabaja a partir de un texto, a Ana le tendrá que ser familiar. Para ello, el día antes, el profesor le avisará de que tiene que leer el texto de la página 78 del *Student's Book*. Asimismo, le recomendará que mientras lo lea, escuche el audio del mismo, el cual le será facilitado por el profesor. Además, le pedirá que apunte las palabras desconocidas al final del cuaderno y que, en el caso de que sea capaz, las busque en el diccionario.

Actividad 3: Street art is very creative

Tipología: Refuerzo.

Temporalización: 15 minutos.

Gestión de aula: Individual, Grupal.

Explicación/ desarrollo de la actividad: Tras realizar la lectura, el profesor les pedirá a los alumnos que hagan los ejercicios 1, 2, y 3 de la página 79. En el primer ejercicio tendrán que relacionar los párrafos del texto con las fotos que les hagan referencia. En el ejercicio nº 2, tendrán que mirar los adjetivos que hay en la tabla, y clasificarlos en “positivos y negativos”. En el tercer ejercicio, los alumnos tendrán que decir qué fotos de las que aparecen junto al texto les gustan más, y justificar por qué. En su justificación, los alumnos tendrán que utilizar adjetivos. Tras dejarles 8 minutos, el profesor procederá a corregirlos con todo el grupo en la pizarra digital. Si el profesor lo considera apropiado, un alumno podrá salir a la pizarra a corregir los ejercicios.

Recursos: *Student's Book*, *iPack*, ordenador, pizarra digital

Input: Now, you will have to do exercises 1, 2, and 3 of page 79 with the information of the text. In the first one, you have to match the paragraphs of the text with these pictures. In the second one, you will have to classify the adjectives that are in this table. You will have to decide if they are positive or negative. And then, in the third exercise, you will have to choose one of the pictures of the text, and to tell us why you like it. “Because it's... colourful”, for example. Yes? We will correct the exercise in 8 minutes with all the class, so let's do it!

Propuesta de intervención

Durante esta actividad, a Ana se le facilitará una tabla para que haga el ejercicio número 2 sin demorarse en la escritura y el trazo de la tabla. Nuevamente, Ana tendrá que cortar y pegar a tabla en el cuaderno tras la clase. Asimismo, en la misma hoja, se anotará que, para hacer el ejercicio número 3, tendrá que utilizar la estructura “I like... because it’s... “. (Ver Apéndice 5, Worksheet 3).

Actividad 4: More street art!

Tipología: Refuerzo.

Temporalización: 15 minutos.

Gestión de aula: Individual, Grupal.

Explicación/ desarrollo de la actividad: En esta actividad, los alumnos tendrán que hacer los ejercicios 4 y 5 de la misma página. En el primero, los alumnos tendrán que juzgar si una serie de frases sobre el texto que han leído son verdaderas o falsas. En el ejercicio nº 5, los alumnos tendrán que completar cuatro frases con el vocabulario que les aparece en una tabla, el cual ha sido extraído del texto.

Recursos: Student’s Book, iPack, ordenador, pizarra digital.

Input: Now, let’s move to exercises 4 and 5. You will have to do them with the information of the text. In the fourth one, you will have to decide if those sentences are true or false. And in the fifth exercise, you will have to complete those sentences with the vocabulary of the text. Do you have any doubt? Then, we will all correct them. Come on!

Propuesta de intervención

Para esta actividad, se considera que la alumna no necesitará más materiales de apoyo. Puesto que el texto le será familiar, para la realización de esta actividad le será suficiente con la ayuda del libro, y el esquema de la sesión.

Actividad 5: Street art video

Tipología: Relajación.

Temporalización: 5 minutos.

Gestión de aula: Grupal.

Explicación/ desarrollo de la actividad: El profesor reproducirá el vídeo señalado en la página 79 del *Student’s Book*, sobre el arte callejero.

Recursos: Altavoces, iPack, ordenador, pizarra digital.

Input: In order to finish the lesson, we will watch a video about street art. I hope you enjoy it! (Reproduction). Did you like it? Yes? Well, that was all for today, so see you tomorrow!

Propuesta de intervención
Las actividades de relajación no necesitan ningún tipo de material de apoyo.

Sesión 7: *Ordering in a restaurant*

Actividad 1: Let's go to a restaurant!

Tipología: Rutina.

Temporalización: 5 minutos.

Gestión de aula: Grupal.

Explicación/ desarrollo de la actividad: El profesor les explicará a los alumnos que, a lo largo de la sesión, van a ver cómo se hace el menú de un restaurante y, posteriormente, van a hacer una serie de actividades sobre ello.

Input: Hello guys! Good morning! Today we are going to read a menu. We are going to look at a menu's parts and then, we are going to do some activities. We are going to see how people order in a restaurant. So, are you ready? Let's start then!

Propuesta de intervención

Para llevar a cabo las actividades de rutina, Ana no precisa de materiales de apoyo.

Actividad 2: Menu

Tipología: Introducción.

Temporalización: 15 minutos.

Gestión de aula: Grupal.

Explicación/ desarrollo de la actividad: El profesor pedirá a varios alumnos que lean, por turnos, el menú de la página 80 de Student's Book. Asimismo, les pedirá que vayan traduciendo los platos que van leyendo. Además, hará preguntas generales como qué toman normalmente ellos de entrantes, de postre, como segundo plato... También realizará de manera oral el ejercicio 1 de la misma página, haciéndoles preguntas sobre el menú.

Recursos: *Student's Book*

Input: Please, go to page 80. There, you can see the menu of a restaurant. We are going to read it all together. Please, X, can you read the starters? And you, Y, the main courses? Could anyone else read the desserts? And the drinks? So, does anyone know what the starters are? And the main course? What do you think the dessert is? I'm sure you know what the drinks are. And today's special? We have something similar in Spanish. So, looking at the menu, who can tell me what is the soup of the day? Yes, that is right. And what can you have with a jacket potato? Perfect! And which starters and main courses can a vegetarian eat?

Propuesta de intervención

En primer lugar, el profesor le dará a Ana el esquema de la sesión (Apéndice 3). De nuevo, a lo largo de la sesión se trabajará sobre el menú de la página 80. Por ello, el día antes, el profesor le pedirá a Ana que lo lea en casa, para que así pueda realizar la primera actividad sin problemas.

Actividad 3: Questions about the menu

Tipología: Refuerzo.

Temporalización: 15 minutos.

Gestión de aula: Parejas, Grupal.

Explicación/ desarrollo de la actividad: El profesor les pedirá a los alumnos que hagan los ejercicios 2 y 3 de la misma página. En el dos, tendrán que completar una serie de preguntas sobre el menú con expresiones de cantidad o una serie de palabras expuestas en una tabla. En el siguiente, tendrán que responder a dichas preguntas a partir de la información presente en el menú. Tras 10 minutos, el profesor corregirá los ejercicios con toda la clase, haciendo uso de la pizarra digital.

Recursos: *Student's Book*, *iPack*, ordenador, pizarra digital, altavoces

Input: Well, now, in pairs, I want you to do exercises number 2 and 3. In number 2, you will have to listen to and complete the questions with the phrases that are on the table. Then, once you have done it, you will have to answer those questions in exercise number 3. Of course, you will have to do these exercises in you notebook, as always. Then, we will correct them with the whole class. Let's go!

Propuesta de intervención

Durante esta actividad, para que la alumna la pueda realizar sin demorarse en dibujar la tabla, se le dará una fotocopia con una tabla. Así, le resultará más fácil y anotará directamente los alimentos que va oyendo. Esta hoja tendrá que pegarla posteriormente en el cuaderno (Apéndice 5, Worksheet 4). Cabe destacar que, al igual que las otras fotocopias que se proponen como adaptación, la fotocopia tiene una serie de dibujos a color que le ayudarán a asociar las palabras con su significado. En este caso, la hoja presenta varios dibujos debajo de las columnas de los entrantes, el plato principal, la bebida, y el postre.

Actividad 4: Ordering in a restaurant

Tipología: Refuerzo.

Temporalización: 20 minutos.

Gestión de aula: Individual, Grupal.

Explicación/ desarrollo de la actividad: En esta actividad, el profesor reproducirá una grabación en la cual dos personas están pidiendo en un restaurante. Los alumnos tendrán que escuchar dicho diálogo dos veces, y anotar lo que piden, tal y como pide el ejercicio nº 4. Además, el profesor les pedirá que calculen cuánto les saldría la cuenta. Acto seguido, el profesor reproducirá otra grabación, en la cual dicen el precio de una cuenta. Los alumnos tendrán que anotar la conversación, compuesta de dos frases, y el total de la cuenta. Tras 15 minutos, el profesor corregirá ambos ejercicios con la clase, utilizando la pizarra digital. Si lo considera apropiado, podrá pedirle a un alumno que use él la pizarra digital para corregir los ejercicios.

Recursos: *Student's Book*, *iPack*, ordenador, pizarra digital, altavoces

Input: For this activity, we will first listen to two people ordering in a restaurant. We will listen to the dialogue twice. Then, you will have to write what these people order, as it says in exercise number 4. Then, looking at the menu, you will have to tell me how much the bill is. Okay? Let's do it then. Now, we move to exercise number 5, which is a dictation. I will reproduce a dialogue, and you will have to write the conversation in your notebook, okay? Once we finish, we will correct both exercises, in 15 minutes approximately. Come on!

Propuesta de intervención

Debido a la dificultad de los disléxicos de relacionar los diferentes sonidos con sus correspondientes grafemas, para realizar esta actividad, Ana deberá usar el material de apoyo utilizado en la actividad anterior. De este modo, le será más fácil realizar el dictado (Apéndice 5, Worksheet 4).

Actividad 5: Relaxing

Tipología: Relajación.

Temporalización: 5 minutos.

Gestión de aula: Grupal.

Explicación/ desarrollo de la actividad: El profesor reproducirá una canción en inglés, escogida por el alumno que mejor rendimiento haya tenido durante la sesión.

Recursos: ordenador, altavoces, conexión a Internet.

Input: To finish the lesson, we are going to listen to a song chosen by X, who has worked very well in this class. Come on! (Reproduction). And this is all for today. We will continue tomorrow! Well done, guys!

Propuesta de intervención
Las actividades de relajación no necesitan ningún tipo de material de apoyo.

Sesión 8: We go to a restaurant!

Actividad 1: Weekend plans

Tipología: Rutina.

Temporalización: 5 minutos.

Gestión de aula: Grupal.

Explicación/ desarrollo de la actividad: Durante cinco minutos aproximadamente, el profesor preguntará y mostrará interés por cuáles son los planes de los alumno para el fin de semana.

Input: Good morning everyone! How are you doing? Have you got any plans for the weekend? What will you do? And you? That sounds great! Do not forget to study English! Let's move now and do some activities.

Propuesta de intervención

Para llevar a cabo las actividades de rutina, Ana no precisa de materiales de apoyo.

Actividad 2: How much is the bill?

Tipología: Introducción.

Temporalización: 15 minutos.

Gestión de aula: Parejas, Grupal.

Explicación/ desarrollo de la actividad: El profesor pedirá a los alumnos que hagan el ejercicio 7 de la página 81 por parejas. En este ejercicio, tendrán que leer un diálogo en el que dos personas piden en un restaurante y, posteriormente, tendrán que calcular cuánto es la cuenta. Después, el profesor corregirá la actividad con todo el grupo con la ayuda de la pizarra digital. Para corregirlo, ofrecerá a los alumnos una grabación en la que mencionan la respuesta.

Recursos: *Student's Book*, pizarra digital, altavoces, *iPack*.

Input: I want you to work in pairs. You will have to do exercise number 7 of page 81 of the *Student's Book*. You will have to read the dialogue of two customers ordering in a restaurant. Then, you will have to calculate how much their bill is. After that, we will all correct the exercise, and move to a more enjoyable activity. Come on!

Propuesta de intervención

El profesor le dará a Ana el esquema de la sesión. A lo largo de esta sesión se mantendrá un enfoque mayormente comunicativo. Sin embargo, puesto que al principio de la misma, se trabajará un diálogo, a Ana se le dirá el día anterior que lo lea. Así, no se demorará en su lectura durante la sesión.

Actividad 3: Now we order!

Tipología: Refuerzo.

Temporalización: 25 minutos.

Gestión de aula: Grupos.

Explicación/ desarrollo de la actividad: En grupos de 4 o 5, los alumnos tendrán que preparar un diálogo a partir del ejercicio nº 9. Juntos, tendrán que simular que unos, como clientes, van a un restaurante y son atendidos por un camarero, el cual les toma nota. Para ello, podrán tener como referencia el menú de la página 80, y las estructuras de lengua funcional que se muestran en la página 81. Tras 12 minutos de preparación, los grupos saldrán de uno en uno, para representar el diálogo ante la clase.

Recursos: Student's Book.

Input: Now, I want you to work in groups of 4/5 people. In groups, you will have to do exercise number 9. Together, you will have to prepare a dialogue in which you order in a restaurant. You can have the menu of page 80 as a reference, and you can use the structures that are on the table *Functional English* of page 81. You will have 12 minutes to prepare it. Then, in groups, you will represent your dialogue. So, if you do not have any doubts, let's start!

Propuesta de intervención

En esta actividad, se considera que, Ana no presentará problemas, puesto que se trabajará puramente la expresión oral. Por tanto, no necesitará que el profesor le dé ningún material de apoyo más.

Actividad 4: Pepperoni pizza, please

Tipología: Relajación.

Temporalización: 5 minutos.

Gestión de aula: Grupal.

Explicación/ desarrollo de la actividad: Para finalizar, el profesor pondrá un vídeo interactivo, en el cual varios personajes van a comer a un restaurante italiano.

Recursos: Altavoces, ordenador, *iPack*, pizarra digital.

Input: In order to finish the lesson, we are going to watch a video. In it, two people are ordering in a Italian restaurant. (Reproduction). Did you like the menu? Well, that was all for today, so see you next week, guys!

Propuesta de intervención
Las actividades de relajación no necesitan ningún tipo de material de apoyo.

Sesión 9: *Writing a recipe!*

Actividad 1: Come on!

Tipología: Rutina.

Temporalización: 5 minutos.

Gestión de aula: Grupal.

Explicación/ desarrollo de la actividad: El profesor llevará a cabo una conversación informal con los alumnos haciéndoles preguntas interesándose por qué tal les está yendo la mañana. Asimismo, les informará de que durante esta novena sesión verán los últimos conceptos nuevos de la unidad.

Input: Hello everybody! How are you? Are you tired? Are you excited for the English class? I know you are! I want you to know that today, we will finish the unit. So, tomorrow, we will revise the contents of it so you review what it's going to be in the exam. Thus let's start!

Propuesta de intervención
Para llevar a cabo las actividades de rutina, Ana no precisa de materiales de apoyo.

Actividad 2: Mario's recipe

Tipología: Introducción.

Temporalización: 15 minutos.

Gestión de aula: Grupal.

Explicación/ desarrollo de la actividad: El profesor pedirá a varios alumnos que, por turnos, lean en alto la receta *Mario's meatballs* de la página 82 del *Student's Book*. Tras cada turno, el profesor lanzará preguntas para asegurarse de que el alumnado ha entendido el significado del texto.

Recursos: *Student's Book*.

Input: Could you please go to page 82 of your *Student's Book*? Now we are going to read a recipe all together. Do you know what a recipe is? That is right. So, you please, could you start reading? Now, could you continue? Thank you. So, what does Mario say at the beginning? And what does he need for cooking meatballs? Very good!

Propuesta de intervención

En primer lugar, el profesor le dará a Ana el esquema de la sesión (Apéndice 3). A lo largo de esta sesión, se trabajará la comprensión de un texto escrito. Puesto que esta tarea puede resultar muy laboriosa para un alumno con dislexia, el día antes, el profesor le pedirá a Ana que lea el texto de la página 82.

Actividad 3: Learning

Tipología: Refuerzo.

Temporalización: 10 minutos.

Gestión de aula: Individual, Grupal.

Explicación/ desarrollo de la actividad: Tras la lectura, a los alumnos se les pedirá que hagan los ejercicios nº 1 y nº 2 de la misma página. En estos, tendrán que responder a una serie de preguntas sobre la receta para, nuevamente, asegurar su comprensión, y tendrán que completar las instrucciones de una receta con las palabras *first*, *then*, *next* y *finally*. Posteriormente, el profesor corregirá dichos ejercicios con el grupo clase, con la ayuda de la pizarra digital.

Recursos: Student's Book, ordenador, pizarra digital, iPack.

Input: Now, I want you to do exercises number 1 and 2. You will have to answer some questions about Mario's recipe, and in exercise number 2, you will have to complete the instructions of the recipe with the words *first*, *then*, *next* and *finally*. However, who can tell me what these words mean? Yes! Excellent! So now you can start! Afterwards, we will correct the exercises. Let's go!

Propuesta de intervención

Puesto que a Ana ya le será familiar el texto, se considera que no presentará problemas en esta actividad y que no serán necesarios más materiales de apoyo.

Actividad 4: Our own recipe!

Tipología: Refuerzo.

Temporalización: 25 minutos.

Gestión de aula: Individual.

Explicación/ desarrollo de la actividad: El profesor explicará a toda la clase cómo se escribe una receta. Para ello, se ayudará del esquema de la página 82, y de la receta de

Mario's meatballs. Tras la explicación, a los alumnos se les pedirá que hagan una receta de lo que quieran, de unas 75 palabras.

Recursos: *Student's Book*

Input: Listen guys. I'm going to explain you how to write a recipe. You will have to give a name to what you are going to cook. Then, you will have to write a brief paragraph in which you will say why you like that recipe. Next, you will have to add a picture or a drawing of the dish. After that, you will have to write a list of the ingredients we would need to cook it. And finally, you should write the instructions: what should we do. So now, you will have to write a small recipe of whatever you want. You can also invent a new dish. At the end of the class, you will have to give me your recipe. So, let's do it!

Propuesta de intervención

En esta actividad, se trabajará la producción escrita, la cual también es una tarea laboriosa para un alumno disléxico. Por ello, el día antes el profesor le dará a Ana una fotocopia a color en la que está señalada la estructura de la receta que se verá en clase (ver Apéndice 5, Worksheet 5). Además, en esta fotocopia, aparecerán escritos los ingredientes que deberá usar durante la clase para hacer una receta de chili con carne. Junto a los nombres de estos ingredientes, aparecerán las imágenes de los mismos. De este modo, Ana podrá preparar la receta en casa, y realizar la actividad al mismo ritmo que el resto de la clase. En el caso de que no le diera tiempo a terminar la receta en clase, se le dejaría más tiempo para acabarla.

Actividad 5: Finishing

Tipología: Relajación.

Temporalización: 5 minutos.

Gestión de aula: Grupal.

Explicación/ desarrollo de la actividad: Para finalizar, el profesor reproducirá una canción.

Recursos: Ordenador, altavoces, conexión a Internet.

Input: In order to finish the class, we are going to listen to a song. I hope you like it. (Reproduction). That was all for today! See you tomorrow! You have done it very well!

Propuesta de intervención

Las actividades de relajación no necesitan ningún tipo de material de apoyo.

Sesión 10: *Review*

Actividad 1: **We are almost done!**

Tipología: Rutina.

Temporalización: 5 minutos.

Gestión de aula: Grupal.

Explicación/ desarrollo de la actividad: El profesor explicará a toda la clase que, durante la sesión, revisarán los contenidos más importantes de la unidad, lo que les servirá como repaso para el examen.

Input: Good morning everyone! How are you? Today we are going to revise the contents of the unit, because, on Thursday, we will do the exam. Have you already studied? Yes? Well, let's revise all together so we get all excellent marks!

Propuesta de intervención

Para llevar a cabo las actividades de rutina, Ana no precisa de materiales de apoyo.

Actividad 2: **Vocabulary**

Tipología: Refuerzo.

Temporalización: 15 minutos.

Gestión de aula: Individual, Grupal.

Explicación/ desarrollo de la actividad: El profesor les pedirá a los alumnos que hagan los ejercicios 1, 2, y 3 de la página 83, del *Student's Book*. Para ello, tendrán que utilizar el vocabulario aprendido a lo largo de la unidad. Tras 10 minutos, el profesor corregirá los ejercicios con el grupo clase, ayudándose de la pizarra digital.

Recursos: *Student's Book*, ordenador, *iPack*, pizarra digital

Input: Let's go to page 83. First, you will have to do exercises nº 1, 2, and 3, with the vocabulary you already know. In ten minutes, we will all correct the exercises. Come on!

Propuesta de intervención

Al principio de la sesión, el profesor le dará a Ana el esquema de la misma (Apéndice 3). Sin embargo, al ser una clase de repaso, se considera que no serán necesarios más materiales de apoyo. No obstante, cabe destacar que Ana podrá utilizar los materiales de apoyo que ya tiene, cuando lo considere necesario.

Actividad 3: Grammar

Tipología: Refuerzo.

Temporalización: 15 minutos.

Gestión de aula: Individual, Grupal.

Explicación/ desarrollo de la actividad: El profesor les pedirá a los alumnos que hagan los ejercicios, 4, 5 y 6 de la misma página. Esta vez, tendrán que aplicar los conocimientos gramaticales que se han visto a lo largo de la sesión (*can/can't/must/mustn't, countable and uncountable nouns*). Tras 10 minutos, de nuevo, el profesor corregirá los ejercicios con toda la clase, mostrando las soluciones en la pizarra digital.

Recursos: *Student's Book*, ordenador, *iPack*, pizarra digital

Input: Let's move to the grammar. I want you to do exercises 4, 5 and 6, so we can see if the grammar notions are clear: *can/can't/must/mustn't, countable and uncountable nouns*. In 10 minutes, we will correct them. Come on, guys!

Propuesta de intervención

Al ser una actividad de repaso, se considera que no serán necesarios más materiales de apoyo. Sin embargo, Ana podrá utilizar los materiales de apoyo que ya están en su posesión cuando considere necesario.

Actividad 4: Practical English

Tipología: Refuerzo.

Temporalización: 15 minutos.

Gestión de aula: Individual, grupo clase.

Explicación/ desarrollo de la actividad: Los alumnos tendrán que hacer el ejercicio 7 de la página. En esta actividad, tendrán que escuchar un diálogo que se da en un restaurante, y tendrán que poner las intervenciones en orden. El diálogo será reproducido dos veces o tres veces, según sea necesario. Finalmente, se procederá a corregir el ejercicio con toda la clase, utilizando como apoyo la pizarra digital.

Recursos: *Student's Book*, ordenador, *iPack*, pizarra digital

Input: Now, we will see if you know how to order in a restaurant. I want you to do exercise number 7. In this exercise, you will listen, at least twice, to the dialogue of two people. Then, you will have to put the dialogue of the book in order. In ten minutes, we will all correct the exercises. Let's do it!

Propuesta de intervención

Al igual que en las anteriores actividades, al ser una clase de repaso, se considera que no serán necesarios más materiales de apoyo. Ana podrá utilizar los materiales de apoyo que ya están en su posesión cuando lo considere necesario. No obstante, el día antes, el profesor sí podrá mandarle que lea el diálogo descolocado del ejercicio número 7, para que pueda trabajar sobre él cuando ya le sea familiar.

Actividad 5: Done!

Tipología: Relajación.

Temporalización: 5 minutos.

Gestión de aula: Grupal.

Explicación/ desarrollo de la actividad: Para finalizar la unidad, el profesor pondrá una canción a los alumnos.

Recursos: Altavoces, ordenador, conexión a Internet

Input: Well, I hope it is all clear. Before finishing the lesson, we are going to listen to a song. Do you have any preferences? Ok, ok. (reproduction). So, that is all for today. On Thursday, we will do the exam. So, revise what we have reviewed in this class, and you will be fine. See you guys! And good luck!

Propuesta de intervención

Las actividades de relajación no necesitan ningún tipo de material de apoyo.

III. Materiales de apoyo.

A. Esquemas.

Esquema Sesión 1

Session 1
Hello Ana! Today we are going to work on FOOD vocabulary!

Session 1
But, before we start, I want you to tell me which words you know

Session 1
You can tell me any food word you know
Banana!
Apple!

Session 1
Very good! Now you have to go to the book, to page 72, and do exercise number 1

Session 1
Now you have to do exercise number 2. You will have to match the food with its name. For example, this food I'm pointing at is "cheese"

Session 1
Well done guys! Now you will work in pairs and ask your partner what food he likes. Then, you will have to tell the rest of the class about it!

You do not need to write for this activity. The activity will be done orally in class :)

The activity will be done individually. Then, all the class will correct it together. If you have any doubt, please ask the teacher or your partners!

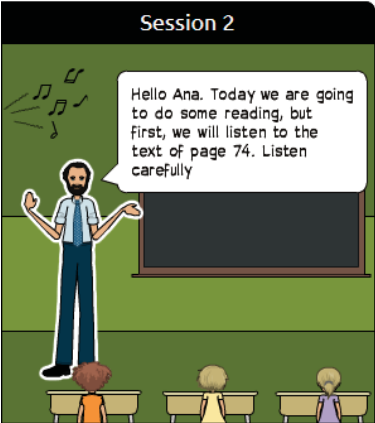
You can use the questions of exercise number 3 (page 77). After asking your partner, you will tell about it to the rest of the class

Session 1
So who can tell me something about his partner?

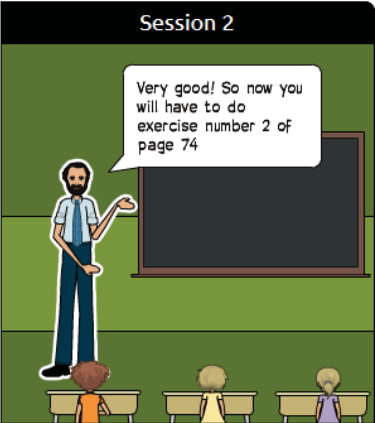
Session 1
Me! Lisa loves pizza, but she hates vegetables

Session 1
Excellent! Well, now we have finished, we will listen to a song. I hope you like it!

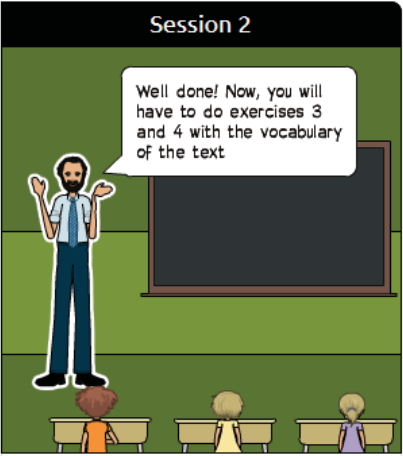
Esquema sesión 2



Next, we will talk about the text to see if everyone has understood



For these exercises, you can answer with schemes, such as this one:
 Exercise 2:
 1-a; 2-c; 3b; 4e; 5d

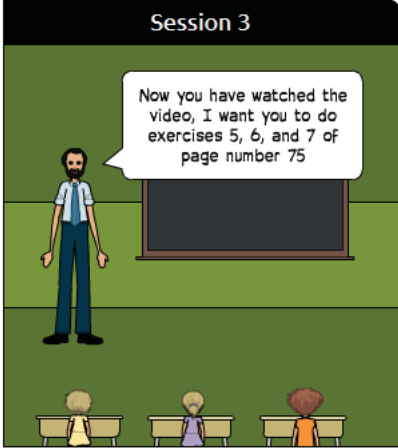


We will correct these exercises orally



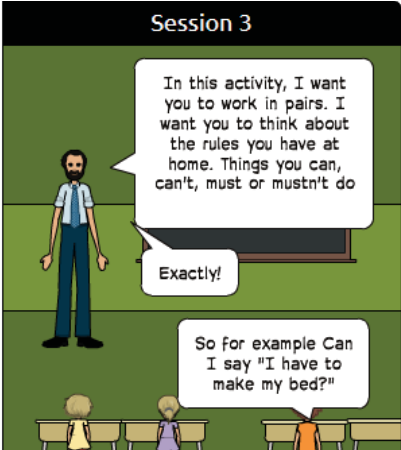
End of the class

Esquema sesión 3



Go to page 75




We will correct these exercises all together. You can use as a reference the Grammar Table of page 75





We will correct this exercise all together



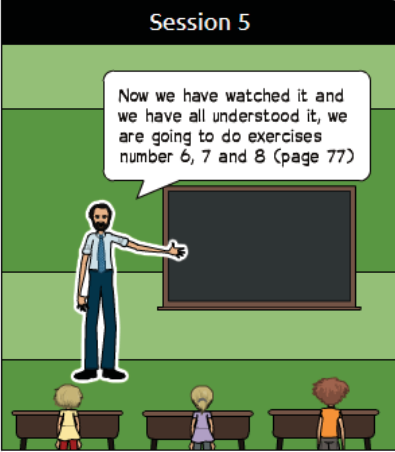




Esquema sesión 4

<p>Session 4</p> <p>Hello Ana! Today we are going to learn some new words and also to revise our Food vocabulary!</p> 	<p>Session 4</p> <p>First, you will have to do exercise 1 of page 76. You will have to Find the correspondent name for each image</p> 	<p>Session 4</p> <p>Now we will listen to a dialogue of two people in a supermarket. Afterwards, you will have to do exercises 2 and 3</p> 
	<p>If you do not know the meaning of any word, please ask!</p>	<p>For these exercises, you can use Worksheet 1</p>



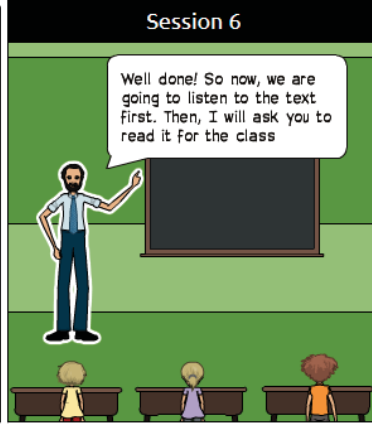


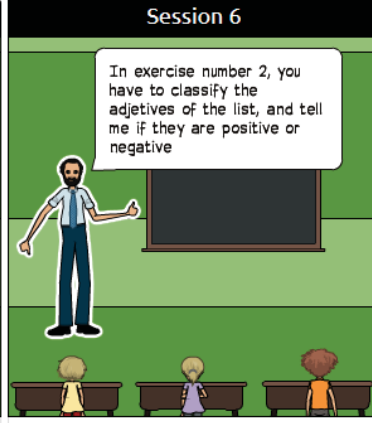
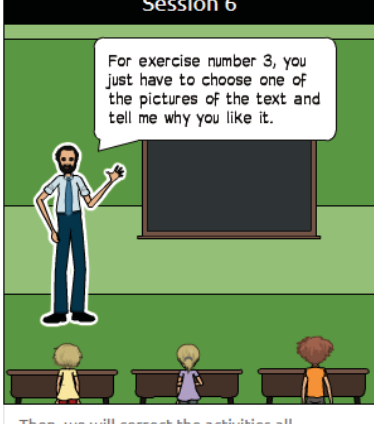
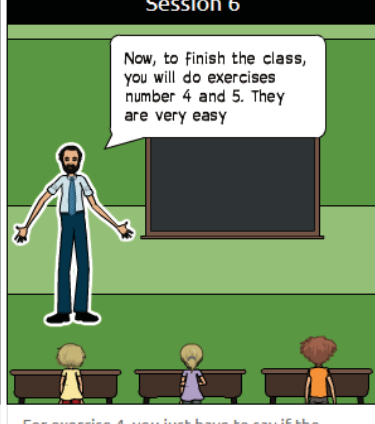

<p>Session 4</p> <p>Well done! Now, in pairs, you will have to write a list the things you would buy in order to celebrate a birthday party. Come on!</p> 	<p>Session 4</p> <p>You have done it very well. To finish the class, we will listen to a song, and that will be all. See you tomorrow!</p> 
<p>When you finish, we will correct the exercise all together</p>	

Esquema sesión 5

<p>Session 5</p>  <p>Hello Ana! Today we are going to learn countable and uncountable nouns!</p> <p>Go to page 76</p>	<p>Session 5</p>  <p>First we are going to watch a video about these words. Pay attention to it</p>	<p>Session 5</p>  <p>Now we have watched it and we have all understood it, we are going to do exercises number 6, 7 and 8 (page 77)</p> <p>You will have to use the words any, much, and many. For these activities, you can use Worksheet 2</p>
--	---	---

<p>Session 5</p>  <p>Very good, guys! For tomorrow, you will have to do exercise number 9. It is very easy!</p>	<p>Session 5</p>  <p>To finish the class, we will listen to a song. Hope you enjoy it! and well done!</p>
---	--

Esquema sesión 6

<p>Session 6</p>  <p>Hello Ana! Today we are going to do some reading</p>	<p>Session 6</p>  <p>But first, we have to correct the homework! Who wants to correct it?</p> <p>Me!</p>	<p>Session 6</p>  <p>Well done! So now, we are going to listen to the text first. Then, I will ask you to read it for the class</p>
<p>Please, go to page 78 of your book</p>	<p>You had to do at home exercise 9 of page 77</p>	
<p>Session 6</p>  <p>Now you have listened to it. Does anyone want to read? Thank you</p>	<p>Session 6</p>  <p>So now, I want you to do exercises number 1, 2 and 3 of page 79</p>	<p>Session 6</p>  <p>In exercise number 2, you have to classify the adjectives of the list, and tell me if they are positive or negative</p>
<p>Then, I will ask some questions, so everyone understands the text</p>		<p>You can use Worksheet number 3</p>
<p>Session 6</p>  <p>For exercise number 3, you just have to choose one of the pictures of the text and tell me why you like it.</p>	<p>Session 6</p>  <p>Now, to finish the class, you will do exercises number 4 and 5. They are very easy</p>	<p>Session 6</p>  <p>You have done it very well! Now we will listen to a song, and the class will be over. See you!</p>
<p>Then, we will correct the activities all together. You can use Worksheet 3.</p>	<p>For exercise 4, you just have to say if the sentences are true or false. For exercise 5, you will have to complete the sentences with the vocabulary from the text</p>	

Esquema sesión 7



Then we will correct the exercises all together. You can use Worksheet 4



You will have to write what they order, and the price of the bill. For these exercises, you can use Worksheet 4



Esquema sesión 8

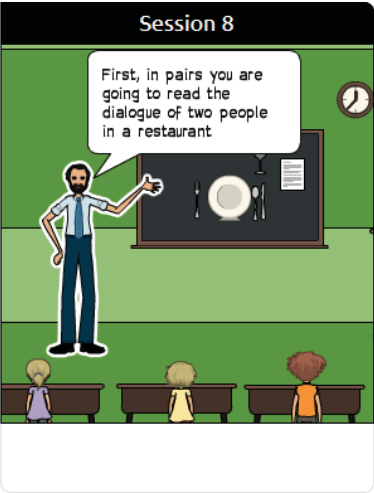
Session 8



Hello Ana! Today we are going to order in a restaurant!

Blank space for notes.


Session 8



First, in pairs you are going to read the dialogue of two people in a restaurant

Blank space for notes.

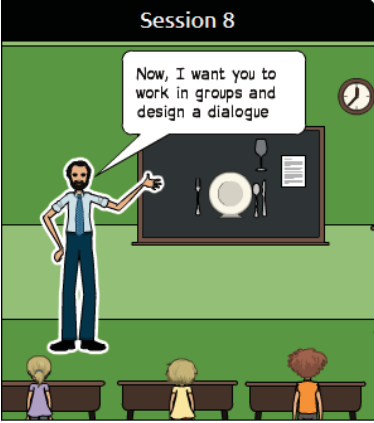
Session 8



Then, you will do exercise 7 of page 81 with your partner

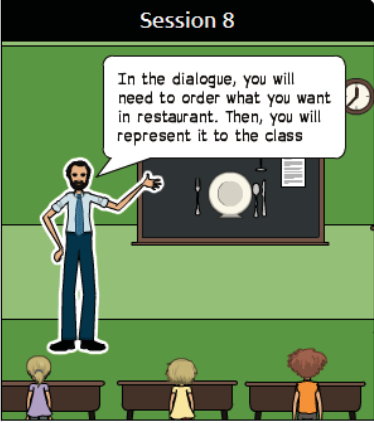
You have to calculate the bill

Session 8



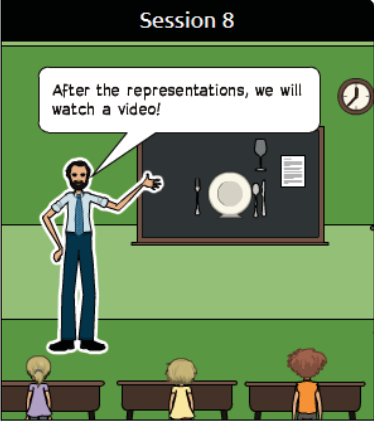
Now, I want you to work in groups and design a dialogue

Session 8



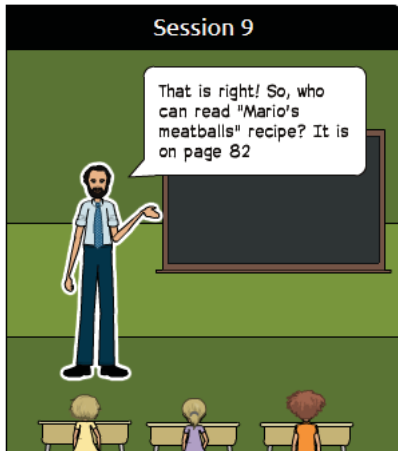
In the dialogue, you will need to order what you want in restaurant. Then, you will represent it to the class

Session 8



After the representations, we will watch a video!

Esquema sesión 9

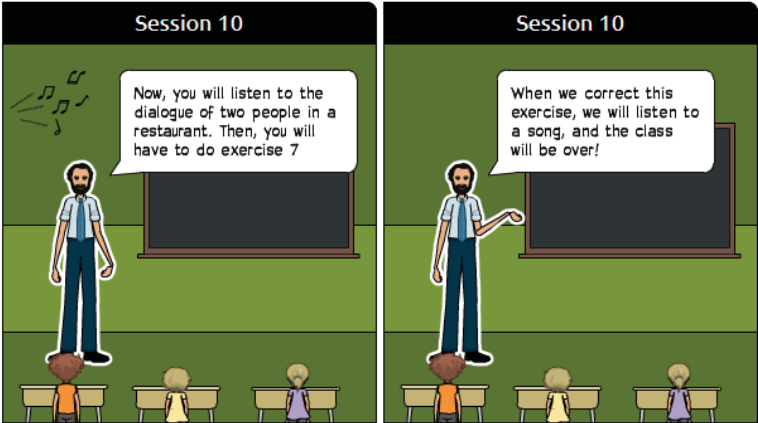
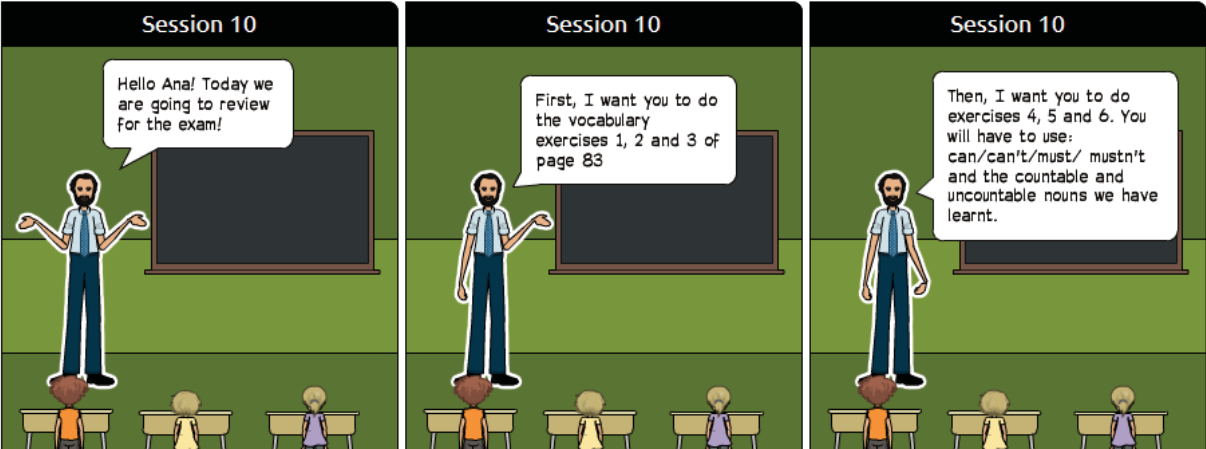


Today, you can do the exercises using Worksheet 5



If you don't finish the recipe, don't worry, you can finish it at home :)

Esquema sesión 10



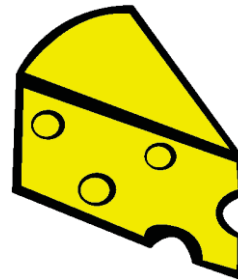
B. Lista de vocabulario de la unidad.



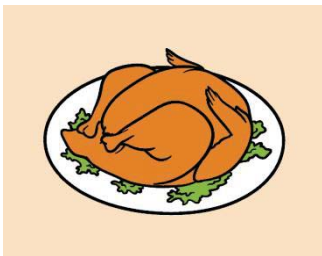
OF



BEANS



CHEESE



CHICKEN



RICE



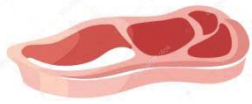
CHILLI SAUCE



SALMON



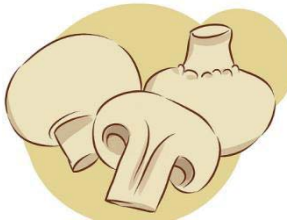
APPLE



BEEF



MILK



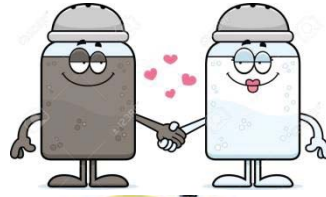
MUSHROOM



OIL



ONION



SALT AND PEPPER



SPICES



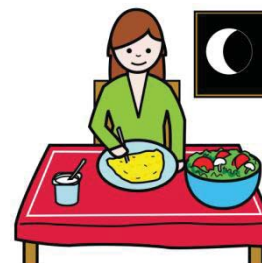
SUGAR



BREAKFAST



LUNCH



DINNER



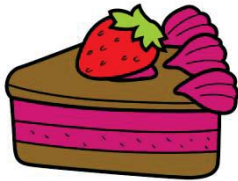
POTATO



SOUP



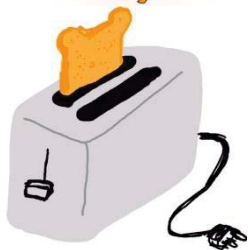
DRINK



DESSERT



SWEETS



TOASTER



SNACK



STARTERS



MAIN COURSE



BILL



CHEWING GUM



WATER

Adjectives



DELICIOUS



HEALTHY



BORING



BEAUTIFUL



CREATIVE



HORRIBLE



IMAGINATIVE



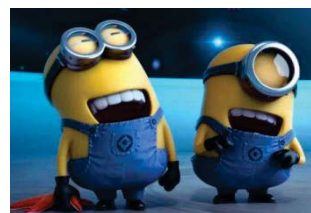
MAGICAL



ORIGINAL



SCARY



FUNNY

OTHERS



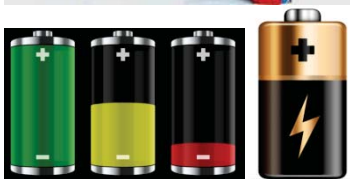
WALL



CARTOON



SCULPTURE



BATTERIES



CAP



SPRAY PAINT



OWL



STICK



HAIR GEL



MOBILE PHONE CASE

C. Actividades Adaptadas.

WORKSHEET 1: VOCABULARY AND LISTENING

Student's Book. Page 76.



Exercise 2.

Matt	Amanda	Joanna
-A key ring	-	-
-	-	-
-	-	-

Exercise 3.

Unit 6, page 76, exercises 2 and 3 🎧 2.37

H = Helen, M = Matt, F = Felix, A = Amanda, J = Joanna

H: Here are some people with bags. Excuse me, what's your name?

M: I'm Matt.

H: Can we take a photo of your shopping? We're doing a project about the market.

M: Sure. I haven't got many things because I haven't got much money! Let's see. There's a key ring and two caps. They are presents for my brother.

H: Anything else?

M: Yes, there's some hair gel.

F: Thanks! Let's go to that market stall.

H: Excuse me, what's your name?

A: Amanda.

H: We're doing a project about shopping at the market. Can I take a photo of your shopping?

A: OK.

F: Let's have a look. There are ... some sweets, and there's some chewing gum and some water.

A: The sweets are for my little sister and the rest is for me.

H: Excuse me, what's your name?

J: Joanna

F: We're doing a project about the market. Can I take a photo of your shopping bag?

J: Yes, OK.

H: Right. There are some magazines and there are two mobile phone cases.



J: Yes, I like buying mobile phone cases.



WORKSHEET 2: COUNTABLE AND UNCOUNTABLE NOUNS

Student's Book. Page 77.

Exercise 6



Countable nouns 	Uncountable nouns 
-	-
-	-
-	-
-	-
-	-
-	-
-	-



WORKSHEET 3: STREET ARTISTS

Student's Book. Page 79

Exercise 2

Positive 	Negative 

Exercise 3

"I like... because it's... "



WORKSHEET 4: ORDERING IN A RESTAURANT

Student's Book. Page 80.

Exercise 4

Starters	Main courses	Drinks	Desserts
-	-	-	-
-	-	-	-



Exercise 5

-Can we have _____, _____?

-Here you are. It's £_____



WORKSHEET 5: WRITING A RECIPE

Student's Book. Page 82

Mario's meatballs!

I love this recipe because it's easy and delicious. It's my grandmother's recipe. She's the best cook in the world!



Ingredients:	
500g beef	salt and pepper
1 onion	spaghetti
1 egg	chilli
tomato sauce	oil

- First, cut an onion into small pieces.
- Next, mix the onion, the meat and the egg.
- Then, add some salt and pepper and chilli and make small balls.
- Finally, cook the meatballs in some oil. Eat them with spaghetti and tomato sauce.

Name of your recipe

Short introductory paragraph about the recipe

The recipe's photo

A list of the ingredients

The recipe's instructions
Use countable and uncountable nouns, *a, an, some or any*, and *first, next, then, finally...*

Using the same structure, now you will have to create a recipe for chilli con carne. You will have to use the following ingredients:



IV. Prueba de evaluación.¹

A. Prueba de evaluación ordinaria.

Listening

1 ☉ Listen to the conversation. Which two ingredients do they not need? (2 points)

beans beef onions salt and pepper spices
sugar tomatoes oil

2 ☉ Listen again and complete the sentences. (8 points)

- 1 Louise is making a _____ course meal.
- 2 They need _____ onions.
- 3 They add _____ tomatoes.
- 4 It takes _____ hours to cook.

Vocabulary

3 Choose the incorrect option. (7 points)

- 1 I put **milk / sugar / oil** in my coffee.
- 2 **Cheese / An apple / Chicken** is nice in pasta.
- 3 Sally likes **milk / mushrooms / beef** on pizza.
- 4 You don't keep **beef / salmon / rice** in the fridge.
- 5 There's always **salt and pepper / chilli sauce / beans** on the table.
- 6 I like **beef / chicken / spices** sandwiches.
- 7 Do you want **sugar / potatoes / rice** with your chicken?

4 Complete the sentences with the words. There is one word you do not need. (7 points)

batteries caps chewing gum hair gel key ring
magazines mobile phone case water

- 1 I like to put _____ on my hair.
- 2 Sarah loves _____; she wears one on her head every day.
- 3 We can't have _____ at school.
- 4 Jamie always reads computer _____.
- 5 I keep my key on a _____.
- 6 John is drinking _____.
- 7 Kasia's _____ case is pink and purple.

5 Complete the sentences. (6 points)

- 1 The cartoon is very f_____. I laugh a lot when I watch it!
- 2 My little sister doesn't like s_____ films; she can't sleep after watching them.
- 3 Stephen is a very c_____ person. He draws, paints and writes.
- 4 The sculpture is h_____. I hate it!
- 5 What a b_____ view!
- 6 It's a great story. It's very i_____.

Grammar

6 Choose the correct option. (10 points)

- 1 You **can / mustn't** run in the hall. It's dangerous.
- 2 We **mustn't / can** use our phones in class.
- 3 Please **can / mustn't** I go out with my friends?
- 4 My sister **must / can** sing very well.
- 5 You **can / can't** have some ice cream. Here you are!
- 6 You **must / can't** arrive at school on time.
- 7 We **mustn't / can** wear nail varnish at school. It isn't allowed.
- 8 He **must / mustn't** do his homework before he goes out!
- 9 There's the bell. **Mustn't / Can** we leave now?
- 10 They **mustn't / can't** go to the party because they're on holiday.

7 Write questions using the prompts and the words in brackets. Then complete the answers using *some, a lot and any*. (10 points)

- 1 be / magazines? (any)

Yes. There are _____ magazines.
- 2 be / rice? (any)

No. There isn't _____ rice.
- 3 How / chocolate / be? (much)

There's _____ chocolate.
- 4 How / sweets / be? (many)

There are _____ of sweets.

¹ La presente prueba de evaluación ha sido extraída del soporte *Spectrum 1 Ipack* de Oxford University Press.

8 Complete the dialogue with the words. (10 points)

any are isn't many much

- A** Have we got (1) _____ lemonade?
B No, there (2) _____ any, but there is some water.
A How (3) _____ cheese is there? I want to make a sandwich.
B There is a lot of cheese in the fridge.
A Great! What are you making?
B A fruit salad. How (4) _____ apples are there in the fridge?
A There (5) _____ two.

Practical English

9 Complete the dialogue with the words. (15 points)

bill 'd desserts have like

- Waitress** What would you (1) _____ for your main courses?
James I (2) _____ like fish and chips.
Florence And I'll (3) _____ a cheeseburger, please.
Waitress OK. And for your (4) _____?
James I'll have ice cream.
Florence And I'd like bananas with chocolate sauce.
James Excuse me. Can we have the (5) _____, please?
Waitress Of course. It's £24.95.

Reading

10 Read the text. What type of young people does Jamie give jobs to? (3 points)

Jamie Oliver is a British celebrity chef. He is famous for his interesting television programmes and his simple and easy-to-cook meals. He also writes lots of great cookbooks. Jamie travels all over the world to get new and exciting ideas for his cooking. He loves Italy and Italian food. Jamie is well known for his simple, creative and easy-to-cook meals. He is very interested in cooking tasty, healthy food. He loves salads, vegetables and fresh fish and meat. He also makes some vegetarian recipes. In the UK he started a project to have more healthy food in schools – not just junk food like pizza and chips. Jamie is also interested in helping young people. He does lots of projects with young people who are in difficult situations. For example, he gives jobs to 16–19-year-olds in some of his restaurants.

11 Read the text again. Complete the sentences with one word. (12 points)

- Jamie regularly appears on t_____.
- Jamie travels to different c_____ to get new ideas for his cooking.
- His meals are e_____ to make.
- Meals that don't contain fish or meat are v_____.
- Jamie doesn't want j_____ food in schools.
- He also h_____ young people who are in difficult situations.

5 be / pens? (any)

No. There aren't _____ pens.

Writing

12 Write a recipe for spaghetti bolognese. Use the recipe card and the information. Use the questions and prompts to help you. Write about 75 words. Remember to use sequencing words. (10 points)

Italian Spaghetti Bolognese

Ingredients:

three tomatoes
 an onion
 oil
 500 g beef
 salt and pepper, spices, chilli sauce
 spaghetti

- 1 tomatoes (chop)
 - 2 onion (cut)
 - 3 oil (heat in a pan)
 - 4 onion (add)
 - 5 beef (add)
 - 6 tomatoes, salt and pepper, spices and chilli sauce (mix together with beef)
 - 7 one hour (cook)
 - 8 spaghetti (boil)
 - 9 mix, eat!

Optional: bread and cheese

Paragraph 1 Introduction

What is this a recipe for? *This is a recipe for ...*
 Where does it come from? *It comes from ...*

Paragraph 2 Ingredients

What ingredients do you need for the recipe?
For this recipe, you need ...

Paragraph 3 Instructions

What are the instructions for the recipe? How do you make it?
(First ... / Then ... / Next ... / After that ... / Finally ...)
 What can you eat it with? *You can eat ...*

Listening ____ / 10	Grammar ____ / 30
Vocabulary ____ / 20	Practical English ____ / 15
Reading ____ / 15	Writing ____ / 10
TOTAL _____ / 100	

B. Prueba de evaluación adaptada.

Listening

1 ☉ Listen to the conversation. Which two ingredients do they not need? (2 points)

beans beef onions salt and pepper spices
sugar tomatoes oil

2 ☉ Listen again and complete the sentences. (8 points)

- 1 Louise is making a _____ course meal.
- 2 They need _____ onions.
- 3 They add _____ tomatoes.
- 4 It takes _____ hours to cook.

Vocabulary

3 Choose the incorrect option. (7 points)

- 1 I put **milk** / **sugar** / **oil** in my coffee.
- 2 **Cheese** / **An apple** / **Chicken** is nice in pasta.
- 3 Sally likes **milk** / **mushrooms** / **beef** on pizza.
- 4 You don't keep **beef** / **salmon** / **rice** in the fridge.
- 5 There's always **salt and pepper** / **chilli sauce** / **beans** on the table.
- 6 I like **beef** / **chicken** / **spices** sandwiches.
- 7 Do you want **sugar** / **potatoes** / **rice** with your chicken?

4 Complete the sentences with the words. There is one word you do not need. (7 points)

batteries caps chewing gum hair gel key ring magazines mobile phone case
water

- 1 I like to put _____ on my hair.
- 2 Sarah loves _____; she wears one on her head every day.
- 3 We can't have _____ at school.
- 4 Jamie always reads computer _____.
- 5 I keep my key on a _____.
- 6 John is drinking _____.
- 7 Kasia's _____ case is pink and purple

5 Complete the sentences. (6 points)

- 1 The cartoon is very f_____. I laugh a lot when I watch it!
- 2 My little sister doesn't like s_____ films; she can't sleep after watching them.
- 3 Stephen is a very c_____ person. He draws, paints and writes.
- 4 The sculpture is h_____. I hate it!
- 5 What a b_____ view!
- 6 It's a great story. It's very i_____.

Grammar

6 Choose the correct option. (10 points)

- 1 You **can** / **mustn't** run in the hall. It's dangerous.
- 2 We **mustn't** / **can** use our phones in class.
- 3 Please **can** / **mustn't** I go out with my friends?
- 4 My sister **must** / **can** sing very well.
- 5 You **can** / **can't** have some ice cream. Here you are!
- 6 You **must** / **can't** arrive at school on time.
- 7 We **mustn't** / **can** wear nail varnish at school. It isn't allowed.
- 8 He **must** / **mustn't** do his homework before he goes out!
- 9 There's the bell. **Mustn't** / **Can** we leave now?
- 10 They **mustn't** / **can't** go to the party because they're on holiday.

7 Write questions using the prompts and the words in brackets. Then complete the answers using *some*, *a lot* and *any*. (10 points)

- 1 be / magazines? (any)

 Yes. There are _____ magazines.

- 2 be / rice? (any)

 No. There isn't _____ rice.

- 3 How / chocolate / be? (much)

 There's _____ chocolate.

- 4 How / sweets / be? (many)

 There are _____ of sweets.

- 5 be / pens? (any)

 No. There aren't _____ pens.

8 Complete the dialogue with the words. (10 points)

any are isn't many much

- A** Have we got (1) _____ lemonade?
B No, there (2) _____ any, but there is some water.
A How (3) _____ cheese is there? I want to make a sandwich.
B There is a lot of cheese in the fridge.
A Great! What are you making?
B A fruit salad. How (4) _____ apples are there in the fridge?
A There (5) _____ two.

Practical English

9 Complete the dialogue with the words. (15 points)

bill 'd desserts have like

- Waitress** What would you (1) _____ for your main courses?
James I (2) _____ like fish and chips.
Florence And I'll (3) _____ a cheeseburger, please.
Waitress OK. And for your (4) _____?
James I'll have ice cream.
Florence And I'd like bananas with chocolate sauce.
James Excuse me. Can we have the (5) _____, please?
Waitress Of course. It's £24.95.

Reading

10 Read the text. What type of young people does Jamie give jobs to? (3 points)

Jamie Oliver is a British celebrity chef. He is famous for his interesting television programmes and his simple and easy-to-cook meals. He also writes lots of great cookbooks. Jamie travels all over the world to get new and exciting ideas for his cooking. He loves Italy and Italian food. Jamie is well known for his simple, creative and easy-to-cook meals. He is very interested in cooking tasty, healthy food. He loves salads, vegetables and fresh fish and meat. He also makes some vegetarian recipes. In the UK he started a project to have more healthy food in schools – not just junk food like pizza and chips. Jamie is also interested in helping young people. He does lots of projects with young people who are in difficult situations. For example, he gives jobs to 16–19-year-olds in some of his restaurants.

11 Read the text again. Complete the sentences with one word. (12 points)

- 1 Jamie regularly appears on t_____.
- 2 Jamie travels to different c_____ to get new ideas for his cooking.
- 3 His meals are e_____ to make.
- 4 Meals that don't contain fish or meat are v_____.
- 5 Jamie doesn't want j_____ food in schools.
- 6 He also h_____ young people who are in difficult situations.

Writing

12 Write a recipe for spaghetti bolognese. Use the recipe card and the information. Use the questions and prompts to help you. Write about 75 words. Remember to use sequencing words. (10 points)

Italian Spaghetti Bolognese

Ingredients:

three tomatoes

an onion

oil

500 g beef

salt and pepper, spices, chilli sauce

spaghetti

- 1 tomatoes (chop)
 - 2 onion (cut)
 - 3 oil (heat in a pan)
 - 4 onion (add)
 - 5 beef (add)
 - 6 tomatoes, salt and pepper, spices and chilli
sauce (mix together with beef)
 - 7 one hour (cook)
 - 8 spaghetti (boil)
 - 9 mix, eat!

Optional: bread and cheese

Paragraph 1 Introduction

What is this a recipe for? *This is a recipe for ...*

Where does it come from? *It comes from ...*

Paragraph 2 Ingredients

What ingredients do you need for the recipe?

For this recipe, you need ...

Paragraph 3 Instructions

What are the instructions for the recipe? How do you make it?

(First ... / Then ... / Next ... / After that ... / Finally ...)

What can you eat it with? *You can eat ...*

Listening _____ / 10	Grammar _____ / 30
Vocabulary _____ / 20	Practical
English _____ / 15	
Reading _____ / 15	Writing _____ / 10

C. Material de apoyo para la prueba de evaluación.

CHOCOLATE CAKE RECIPE



This is a recipe for a chocolate cake. It is perfect for birthdays, and it is delicious!! I love it because it is my mother's recipe and she is the best cook in the world!

For this recipe you need 225g of flour, 2 eggs, 200 g of chocolate, 350 g of sugar, 125 of vegetable oil, and 125 g of yoghurt.

First, mix the flour, the sugar, the vegetable oil and the yoghurt in a platter. Then, break the eggs and mix them with the rest of the ingredients. You need to heat the chocolate in the microwave until it is liquid. Afterwards, mix the chocolate with the dough. Next, turn the oven on, and heat it to 170°C. After that, put all the ingredients in an ovenproof dish. Finally, put the dish in the oven, and wait 30 minutes. It is done!

EXAM'S READING

Read this text carefully. Tomorrow, in the exam, you will have to answer to some questions about it.

Jamie Oliver is a British celebrity chef. He is famous for his interesting television programs and his simple and easy-to-go meals. He also writes lots of great cookbooks. Jamie travels all over the world to get new and exciting ideas for his cooking. He loves Italy and Italian food. Jamie is well known for his simple, creative and easy-to-cook meals. He is very interested in cooking tasty, healthy food. He loves salads, vegetables and fresh fish and meat. He also makes some vegetarian recipes. In the UK, he started a project to have more healthy food in schools – not just junk food like pizza and chips. Jamie is also interested in helping young people. He does lots of projects with young people who are in difficult situations. For example, he gives jobs to 16-19-year-olds in some of his restaurants.

GRAMMAR

SOME, ANY, A LOT OF

Some: (+) Affirmations (?) Questions

Any: (-) Negations (?) Questions

A lot of: (+) Affirmations (?) Questions

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarado, H.; Damians, MA.; Gómez, E.; Martorell, N.; Salas, A.; Sancho, S. (2007). Dislexia. Detección, diagnóstico e intervención interdisciplinar. *Revista Enginy*, 16–17, 1–26. Obtenido en marzo 24, 2017, de <http://www.edu.xunta.gal/centros/ieschapela/system/files/dislexia-articulo-ENGINY-castellano.pdf>
- Alvarado, H., Damians, M. À., Gómez, E., Martorell, N., Salas Vallespir, A., & Sancho, S. (2010). Protocolos de detección y actuación en dislexia. Educación Secundaria (Primer ciclo). *Disfam*, 1–23. Obtenido en marzo 24, 2017 de <http://www.disfam.org/wp-content/uploads/2016/08/secundaria1.pdf>
- Angulo Domínguez, M^a del C, Gonzalo Ocampos, J. G., Luque Vilaseca, J. L. Rodríguez Romero, M^a del P., Sánchez Cantero, R., Satorras Fioretti, R.M., y Uceda, M. V. (2012). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de dificultades específicas de aprendizaje: dislexia*. Obtenido en marzo 24, 2017 de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishareservlet/>
- British Dyslexia Association. ‘Definitions’. N.p., n.d. Web. 2 Apr. 2017.
- Castilla y León. ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, Evaluación y desarrollo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León, 8 de mayo del 2015, núm. 86, pp. 32051-32480
- Cervera-Mérida, J. F., & Ygual-Fernández, A. (2006). [A proposal for intervention in dysorthographic disorders by attending to the semiology of the mistakes]. *Revista de Neurología*, 42 Suppl 2(February), S117-126. Obtenido en marzo 24, 2017 de https://www.researchgate.net/publication/7224391_A_proposal_for_intervention_in_dysorthographic_disorders_by_attending_to_the_semiology_of_the_mistakes

Consejería de Educación. (2015). ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla Y León*. Obtenido en junio 20, 2017, de <http://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-362-2015-4-mayo-establece-curriculo-regula-implan.ficheros/549394-BOCYL-D-08052015-4.pdf>

García Mediavilla, L., Codés Martínez González, M y Quintanal Díaz, J. (2000). *La dislexia: características, diagnóstico, reeducación*. Editorial UNED.

Gobierno de España. Constitución Española 1978 (1978). Obtenido en marzo 24, 2017 de <https://www.boe.es/legislacion/documentos/ConstitucionCASTELLANO.pdf>

Gobierno de España. Ley General 14/1970. (1970). Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. (LGE). *Boletín Oficial Del Estado*, 187(06.08.1970), 12525–12546. Obtenido en mayo 3, 2017, de <http://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>

Gobierno de España. (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial Del Estado*, 28927–28942. Obtenido en mayo 3, 2017, de <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>

Gobierno de España. (2002). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial Del Estado*, (307), 45188–45220. Obtenido en mayo 3, 2017, de <https://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>

Gobierno de España. (2006). Ley Orgánica de Educación. (LOE). *Boletín Oficial Del Estado*, 1–24. Obtenido en mayo 3, 2017, de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

Gobierno de España. (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial Del Estado*, 295(10 de diciembre), 27548–27562. Obtenido en mayo 3, 2017, de <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

- Gobierno de España. (2014) Real Decreto-ley 1105/2014 de 26 de septiembre por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3 de enero de 2015, núm. 3, pp. 169-546
- Gomm, H and Morris, D. (2015). *Spectrum 1. Student's Book*. Oxford University Press: Oxford.
- International Dyslexia Association. (2017) 'Definition of Dyslexia'. N.p., n.d. Web. 2 Apr. 2017.
- Junta de Castilla y León. (2015). II PLAN DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN DE CASTILLA Y LEÓN 2015-2020. Obtenido en mayo 3, 2017, de http://www.jcyl.es/junta/cp/Proyecto_Plan_Atencion_Diversidad.pdf
- Knudsen, L. (2012). Dyslexia and Foreign Language Learning, 47. Obtenido en marzo 24, 2017 de [https://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/13884/Dyslexia and Foreign Language Learning - Lina Knudsen.pdf?sequence=2](https://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/13884/Dyslexia%20and%20Foreign%20Language%20Learning%20-%20Lina%20Knudsen.pdf?sequence=2)
- Learning and Skills Development Agency and NIACE. (2004). A Framework for Understanding Dyslexia. *DfES*, 140. Obtenido en marzo 24, 2017, de <http://www.achieveability.org.uk/files/1270740075/dfes-framework-for-understanding-dyslexia.pdf>
- Lucid Research Ltd. (2006). Understanding dyslexia. *Learning Times*, 1–13. Obtenido en marzo 24, 2017, de <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3292.4566>
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de Evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato., BOE § (2015). Obtenido en mayo 3, 2017, de <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf>
- Naciones Unidas. Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). Obtenido en mayo 3, 2017, de http://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf

Seligman, Martin E.P (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. Great Britain, London: Simon and Schuster.

UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, 1–49. Obtenido en mayo 3, 2017, de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF