

Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Propuesta didáctica de ortografía: intervenciones cognitivas con Inteligencias Múltiples y Programación Neurolingüística

Trabajo fin de grado presentado por: Rebeca Callizo Gracia.

Titulación: Grado de Maestro en Educación Primaria.

Línea de investigación: Propuesta de intervención.

Director/a: Rocío Vilches Fernández.

Barcelona

14 de marzo de 2014

Firmado por Rebeca Callizo Gracia

CATEGORÍA TESAURO:

1.1.8. Métodos pedagógicos (Didáctica de las materias del currículo).

1.1.9. Psicología de la educación.

RESUMEN

Este trabajo presenta una propuesta de intervención educativa para 5º curso de Educación Primaria que tiene como objetivo contribuir a la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje de la ortografía y favorecer las habilidades ortográficas de los alumnos. Se propone una alternativa de cambio útil que supere los problemas que tradicionalmente enfrentan la teoría y la práctica. Para ello nos basamos en dos teorías que intervienen en los procesos cognitivos de los alumnos: las Inteligencias Múltiples de Gardner y la Programación Neurolingüística como rama de la psicología. Se plantean estrategias que se adaptan a la diversidad de perfiles que conforman los estilos cognitivos de los alumnos, con actividades significativas y atractivas de acuerdo a sus potenciales. Asimismo, nos proponemos hacer conscientes a los alumnos de la importancia del uso correcto de los procesos cognitivos enfatizando en los canales adecuados que conducen a la evocación visual ortográfica.

PALABRAS CLAVE

Ortografía. Didáctica de la Ortografía. Procesos cognitivos. Inteligencias Múltiples. Programación Neurolingüística.

ÍNDICE

1. Introducción	1
2. Marco teórico	3
2.1. La importancia de la ortografía	3
2.2. El problema de la ortografía y sus posibles causas	4
2.3. El tratamiento educativo de la ortografía.....	5
2.4. Las teorías sobre los procesos cognitivos y su aplicación a la enseñanza de la ortografía	9
2.4.1. La teoría de las Inteligencias Múltiples	12
2.4.2. El enfoque práctico de la Programación Neurolingüística.....	15
3. Propuesta de intervención	18
3.1. Justificación de la propuesta de intervención	18
3.2. Objetivos de la propuesta de intervención	20
3.3. Actividades	21
3.3.1. Actividades iniciales.....	21
3.3.2. Actividades de investigación	22
3.3.3. Esquema de presentación y descripción de actividades.....	24
3.3.4. Bloques de actividades según IM	28
3.3.4.1. Bloque 1 de actividades de IM: Inteligencia Lingüística.....	28
3.3.4.2. Bloque 2 de actividades de IM: Inteligencia Espacial	30
3.3.4.3. Bloque 3 de actividades de IM: Inteligencia Musical	32
3.3.4.4. Bloque 4 de actividades de IM: Inteligencia Lógico-Matemática	34
3.3.4.5. Bloque 5 de actividades de IM: Inteligencia Cenestésico-Corporal	36
3.3.4.6. Bloque 6 de actividades de IM: Inteligencia Naturalista	37
3.3.4.7. Bloque 7 de actividades de IM: Inteligencia Intrapersonal.....	39
3.3.4.8. Bloque 8 de actividades de IM: Inteligencia Interpersonal	41

4. Conclusiones	43
5. Prospectiva	45
6. Referencias bibliográficas	46
7. Anexos	50
7.1. Anexo 1	50
7.2. Anexo 2	51
7.3. Anexo 3	52
7.4. Anexo 4	55
7.5. Anexo 5	58
7.6. Anexo 6	59
7.7. Anexo 7.....	61
7.8. Anexo 8.....	62
7.9. Anexo 9.....	63
7.10. Anexo 10.....	64
7.11. Anexo 11.....	65
7.12. Anexo 12	66
7.13. Anexo 13	67
7.14. Anexo 14.....	68
7.15. Anexo 15	69
7.16. Anexo 16.....	70
7.17. Anexo 17	71
7.18. Anexo 18.....	72
7.19. Anexo 19.....	73

1. INTRODUCCIÓN

Investigar sobre la didáctica de la ortografía en Educación Primaria es una elección que reviste carácter profesional. Así pues, como futura docente deseo reflexionar y ofrecer recursos útiles para que el rendimiento escolar de la ortografía de los alumnos mejore y supere el tradicional enfrentamiento entre la teoría y la práctica. Actualmente la tecnología es un recurso educativo de gran utilidad para motivar y cultivar el aprendizaje de los alumnos, pero la ortografía de la lengua sufre verdaderos varapalos en su uso comunicativo electrónico así como en las redes sociales. Los alumnos de tercer ciclo de Educación Primaria no son inmunes a estos nuevos canales de comunicación, aunque sea a niveles muy iniciales, debido a que están comenzando una etapa de apertura social. Algunos de ellos utilizan estos canales comunicativos y realizan premeditadas alteraciones lingüísticas creyendo que controlan la ejecución de las mismas. Si además existe una carencia en la formación ortográfica previa, ese juego de modificar y simplificar las estructuras ortográficas de las palabras acentúa todavía más las limitaciones ortográficas de dichos alumnos. Por otro lado, esta investigación tiene carácter personal, dado que los resultados ortográficos de dos de mis hijos son muy distintos y ello podría responder a que sus posibles diferentes procesos mentales de aprendizaje requieren de estrategias y vías más personalizadas atendiendo a sus peculiaridades y tipos de inteligencia, así como a los distintos canales de evocación y recuperación durante los procesamientos de información.

El objetivo general de este trabajo es desarrollar una propuesta de intervención en el área de didáctica de la ortografía que atienda a los diferentes procesos mentales de los alumnos de tercer ciclo de Educación Primaria. Como es bien sabido, la enseñanza de la ortografía basada en métodos tradicionales como dictados y memorización de listados y reglas ha sido poco efectiva. Por tanto, pretendemos que con esta intervención educativa los alumnos afronten el aprendizaje de la ortografía de forma consciente y personalizada teniendo en cuenta sus propios procesos cognitivos, lejos de los habituales métodos tradicionales y al amparo de investigaciones y programas de enseñanza y aprendizaje más innovadores basados en orientaciones cognitivas.

Para lograr este objetivo general nos planteamos los siguientes objetivos específicos:

1. Estudiar la teoría de las Inteligencias Múltiples (IM) de Gardner y analizar su propuesta de alejarnos de las pretéritas ideas de inteligencia que se han ido repitiendo durante la educación formal para proponer una gama de inteligencias variada en cada individuo. Analizaremos la visión universalizadora que postula que los intereses, las capacidades y las formas de aprender de cada individuo son distintas y nos detendremos a considerar su

propuesta de animar a las escuelas a promover el desarrollo y el aprovechamiento de las inteligencias adaptándose a los diferentes espectros posibles.

2. Estudiar la teoría de la Programación Neurolingüística (PNL) como rama aplicada de la psicología, así como algunas novedosas investigaciones para la enseñanza de la ortografía basadas en las aplicaciones de la PNL, y analizar la relevancia que tiene seleccionar adecuadamente los distintos canales de evocación y de recuperación durante el procesamiento de información.
3. Realizar una propuesta de intervención de didáctica de la ortografía que aúne la teoría de las IM de Gardner y la PNL como un todo global, ya que las aportaciones efectuadas hasta ahora para mejorar el rendimiento ortográfico han partido de estos dos ámbitos aisladamente. Plantearemos el uso y el conocimiento de los diferentes procesos cognitivos como vía de aprendizaje y superación de las prácticas tradicionales que se han ido repitiendo durante la educación formal para valorar su posible aplicación y utilidad en la mejora de la competencia ortográfica. Pretendemos que esta propuesta sea una vía de aprendizaje para resolver o mejorar el problema de la didáctica de la ortografía y una base de recursos didácticos que ayude a los alumnos a conocer sus propios procesos mentales, a hallar la vía más adecuada para conseguir el dominio de las habilidades ortográficas y a ser conscientes de las estrategias que les pueden ser más útiles para cualquier aprendizaje futuro. Todo ello, con un diseño didáctico que permita fijar los contenidos de forma significativa y personalizada según los distintos potenciales y utilizando los canales de evocación y recuperación adecuados durante el procesamiento de la información.

Con esta propuesta de intervención planteamos una solución al problema de la didáctica de la ortografía dentro de la Educación Primaria, lo que implica explorar, descubrir, explicar y proponer una alternativa de cambio útil y diseñar nuevos recursos aunque sin llegar a ejecutarlos personalmente en el aula. Es un proyecto factible, con posible aplicación práctica, para un curso de quinto de Educación Primaria.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. LA IMPORTANCIA DE LA ORTOGRAFÍA

Adquirir destreza ortográfica facilita la escritura correcta y competente de los individuos y por eso su aprendizaje se considera de vital importancia durante el período escolar, extendiéndose en sus aplicaciones laborales posteriores e incluso en las relaciones sociales. La escuela dedica muchas horas lectivas a la enseñanza de la ortografía con el objetivo de que los alumnos adquieran las competencias ortográficas deseables, pero la realidad difiere en sumo grado de dicho objetivo a pesar de los esfuerzos realizados.

Se puede llegar a pensar que el aprendizaje de la ortografía es progresivo, que va fijándose y consolidándose de forma aumentativa a medida que los alumnos avanzan de los niveles educativos inferiores a los superiores hasta llegar a adquirir una ortografía perfecta. Pero lamentablemente la realidad no es así, pues es considerable el porcentaje de alumnos que habiendo finalizado incluso sus estudios superiores no ha alcanzado las habilidades ortográficas adecuadas, no ha superado sus problemas ortográficos ni tiene conciencia de cómo podría afrontar el problema para llegar a superarlos, a pesar de los años y esfuerzos dedicados a ello en el entorno escolar.

De ahí la crítica de Patricia María, coordinadora del Consultorio Ortográfico de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de Río Cuarto, cuando señala que “la situación excede a la escuela primaria y el colegio secundario”, añadiendo que “se trata de una desvalorización social de la ortografía” (Universidad Nacional de Cuyo, 2013, p. 6). También cabe resaltar las palabras de Dido (2001), cuando expresa que “la escuela secundaria remite el problema a la primaria y confiesa que a esa altura ya no se puede hacer nada para corregir las faltas. Por su parte, la universidad también denuncia la situación y se declara impotente, clamando por soluciones a niveles inferiores” (p. 10).

Si reflexionamos sobre la importancia de la ortografía podemos coincidir en varios aspectos. Por un lado, cabe destacar que es vital en la educación de los alumnos, como asignatura y como herramienta y vehículo de otras disciplinas. Por otro lado, con su enseñanza y aprendizaje las personas estructuran su pensamiento y pueden abordar con confianza el conocimiento del mundo. Finalmente, al ser parte de la expresión escrita de la lengua, la no adquisición de las habilidades ortográficas supone considerables costes sociales y escolares, como estar vetado el acceso a los estudios superiores o a determinados lugares de trabajo.

2.2. EL PROBLEMA DE LA ORTOGRAFÍA Y SUS POSIBLES CAUSAS

Como ya se ha señalado anteriormente, el problema de las limitaciones ortográficas de los alumnos trasciende a niveles educativos inferiores y sin ir más lejos es en el tercer ciclo de Educación Primaria donde ya podemos constatar el abultado número de errores ortográficos de parte del alumnado. Algunas de las posibles causas son pedagógicas, sociales y tecnológicas:

- I. Carencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje ortográfico, tradicionalmente basado en la memorización mecánica de reglas que algunos alumnos no han sabido utilizar en el momento de la escritura.
- II. Enseñanza aislada de la ortografía. Los alumnos no se sienten atraídos por una enseñanza de la ortografía donde las palabras se presentan de forma inconexa, aisladas y fuera de todo contexto cercano o conocido. Las palabras no se exponen de forma significativa sino como un bloque de palabras que deben memorizarse sin establecer relaciones que permitan fijar mejor su ortografía. Como consecuencia, los alumnos no integran tales conocimientos en la escritura.
- III. Al señalar Pujol (1999) que la ortografía “ha sido considerada dentro de la lingüística tradicional como el aspecto más superficial de la lengua, y desplazada hasta hace poco a un lugar secundario en las preferencias de los estudios” (p. 9) pretende resaltar la escasa importancia de esta disciplina. Así pues, se le confiere un estatus de mero instrumento en el contexto educativo, carente de valor intrínseco y disciplinario frente a otros aspectos considerados más importantes como la comprensión y la expresión oral y escrita.
- IV. La posible indiferencia de determinado sector del profesorado ante los errores ortográficos de los alumnos, por creer que éstos son de menor importancia que el propio dominio del lenguaje.
- V. La consecuente desidia por parte de los alumnos que captan la sensación de indiferencia del profesorado acentuando aún más las limitaciones ortográficas.
- VI. La tecnología es un recurso de gran utilidad para motivar y cultivar el aprendizaje de los alumnos, pero la ortografía de la lengua sufre verdaderos varapalos en su uso comunicativo electrónico, especialmente en las redes sociales. Los alumnos de tercer ciclo de Educación Primaria están iniciándose en una fase de apertura social y por supuesto no serán inmunes

a los nuevos canales de comunicación actuales, aunque sea a niveles muy iniciales. Algunos de ellos utilizan estos canales comunicativos y realizan premeditadas alteraciones lingüísticas creyendo que controlan la ejecución de las mismas, pero si además existe una carencia en la formación ortográfica previa, ese juego de modificar y simplificar las estructuras ortográficas de las palabras acentuará todavía más las limitaciones ortográficas de dichos alumnos.

2.3. EL TRATAMIENTO EDUCATIVO DE LA ORTOGRAFÍA

La historia de la ortografía se puede condensar en tres períodos distintos. Dentro del período fonético, que comprende desde el siglo XII hasta la segunda mitad del siglo XVI, el uso que hacía cada maestro o escribano de la ortografía era libre. El siguiente período, llamado anárquico o de confusión, comprende desde la segunda mitad del siglo XVI hasta principios del siglo XVIII, y en él era frecuente escribir utilizando el alfabeto y las reglas particulares que cada individuo decidía. Durante el tercer período, llamado académico, que comprende desde el año de fundación de la RAE (1713) hasta la actualidad, se impone en las escuelas la normativa académica y desde ese momento se cae en el error ortográfico cada vez que se escribe fuera de las normas (Barberá, Collado, Morató, Pellicer y Rizo, 2004).

En el período académico fue habitual la enseñanza de la ortografía basándose en métodos tradicionales como son los dictados y la memorización de listados y reglas, pero la poca efectividad y escasa garantía de corrección que se demostraba en parte de los alumnos, así como la inseguridad y el escaso consenso desplegado por el profesorado en su afán por aplicar sin éxito programaciones que dieran solución al problema ortográfico, hicieron preciso el inicio de la investigación empírica a partir de la década de 1970. Aun así, las primeras investigaciones en España sobre el fracaso ortográfico se relacionaban con factores como la inteligencia, las alteraciones sensoriales u oculomotoras e incluso el daño cerebral, tal y como exponen Campo, Manso, Prieto y Rojas (1996), y eran pocas las investigaciones que exploraban y se basaban en orientaciones cognitivas dentro de nuestras fronteras.

Si tenemos en cuenta que cuando los alumnos van a escribir una palabra deben recurrir previamente a la representación de esa palabra, es evidente que cuanto mayor sea su exposición a la lectura mayores posibilidades tendrán de encontrar la representación de esa palabra en su almacén mental de palabras fijadas. La representación ortográfica de las palabras es un proceso directamente relacionado con la representación mental de la palabra, con el recuerdo de su escritura, y, por tanto, estrechamente vinculado a la lectura.

Llegados a este punto, nos enfrentamos a los problemas de la falta de hábito lector y las deficiencias en comprensión lectora. En este sentido, cabe destacar el dato que revela el informe PISA de 2012 sobre la calificación media de los alumnos españoles en lectura, con una bajada de cinco puntos respecto a la edición del año 2000 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013)¹.

En cuanto a estudios que ponen de manifiesto las carencias ortográficas, es destacable el llevado a cabo en 2012 por la Generalitat Valenciana, ya que nos revela los resultados obtenidos por los alumnos de dicha región en la primera prueba de evaluación diagnóstica realizada con 46.929 alumnos de 4º de Primaria de 1.323 centros (33.003 de colegios públicos y 13.926 de concertados). Este estudio pone de manifiesto que los alumnos arrojan un suspenso general en competencia ortográfica y gramatical en todas las lenguas, de ahí que la consejera de Educación María José Català haga hincapié en una de las conclusiones más importantes del informe, que el pinchazo en la ortografía se produce en los alumnos de 4º de Primaria. El 60% de los niños no supera la prueba de composiciones escritas (sólo obtiene 447 puntos cuando la media exigible son 500) y en ortografía los resultados son aún más bajos (con una puntuación de 419). El jefe del área de lengua sentencia que la ortografía es la eterna dificultad de los escolares junto a la composición escrita (Caballer, 2012).

El problema de la mala ortografía no pasa desapercibido y cada vez son más las investigaciones, estudios, proyectos y eventos que se realizan con el objetivo de promover su mejora. El pasado 15 de noviembre de 2013 se clausura el XIV Concurso Hispanoamericano de Ortografía celebrado en la sede del Consejo Escolar del Estado en Madrid. Este evento otorga un reconocimiento oficial a los alumnos que han demostrado poseer un excelente conocimiento de las normas ortográficas aplicables en lengua castellana, así como al profesorado que los ha acompañado contribuyendo con su labor a la adquisición de estos conocimientos. En él, la secretaria de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, Montserrat Gomendio, resalta negativamente la tendencia actual a restarle importancia a la forma de escritura, en parte debido a las nuevas comunicaciones, y realiza un llamamiento a los jóvenes para que cuiden su ortografía (Europa Press, 2013).

Durante las últimas décadas se han realizado investigaciones y desarrollado programas de enseñanza y aprendizaje ortográfico más innovadores y menos tradicionales al hilo de las nuevas teorías basadas en los procesos cognitivos de los alumnos como son las Inteligencias Múltiples y la

¹ España se encuentra en una situación similar a la de países como República Checa o Dinamarca y ligeramente por debajo del promedio de la OCDE (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013, p. 190). La valoración de rendimiento es baja, empeorando ligeramente los resultados. Aunque las puntuaciones de los resultados del Informe PISA 2012 están muy cerca de los 500 puntos, la tendencia es a la baja.

Programación Neurolingüística. Un ejemplo destacado de ello es el programa Spectrum orientado a investigar a largo plazo las distintas inteligencias de los alumnos. El objetivo de este estudio es captar cómo aborda un niño una tarea determinada, observar sus estilos cognitivos o formas de trabajar y sus capacidades intelectuales originales, aspecto fundamental para efectuar una intervención educativa efectiva sobre un niño, sugiriéndose maneras a través de las cuales los niños usen su potencial y desarrollen áreas que a priori les resulten más complicadas o extrañas. Sin embargo, este tipo de programas no ha tenido a día de hoy gran repercusión y aplicación en el conjunto de los centros escolares sino que es más bien de aplicación “piloto” o más específica de centros escolares cuyo proyecto educativo de centro está estrechamente vinculado a un proceso de enseñanza muy personalizado en el que se estudia y se interviene en función de los diferentes tipos de inteligencia de los alumnos.

Este nuevo modelo educativo para enseñar las distintas disciplinas y contenidos, incluida por supuesto la ortografía, se ha implantado en el colegio Montserrat de Barcelona desde 1994 y hoy en día ya se aplica en trece centros de Cataluña, Madrid, Canarias y Camerún que son ejemplos vivos de revolución educativa. La enseñanza y aprendizaje de la ortografía según este método respondería al autocuestionamiento por parte de los profesores de tres preguntas fundamentales: qué se pretende enseñar (por ejemplo ortografía), cómo se va a enseñar (según las aficiones de los alumnos y sus potencialidades) y cómo se va a evaluar (en un modelado del proceso docente permanente, para la excelencia y el éxito educativo). Méndez (2013) nos explica el caso del mencionado colegio Montserrat, un ejemplo de cómo se puede trabajar de forma diferente con un profesorado que trabaja en equipo, fomenta el trabajo colaborativo entre alumnos y respeta la flexibilidad de agrupamientos y de horarios.

Dentro del marco experimental que engloba las distintas investigaciones y propuestas para la mejora del rendimiento ortográfico, al hilo de teoría de las Inteligencias Múltiples, destacan los llamados *serious games* (juegos serios) o videojuegos educativos de marcada orientación educativa. Este tipo de propuestas parten de una evaluación diagnóstica y de la puesta en contacto de los alumnos con videojuegos que cumplen dos requisitos indispensables: mejorar la ortografía a través del desarrollo de las Inteligencias Múltiples y utilizar los videojuegos como herramienta didáctica del aula. Podemos encontrar una gran variedad de estos eduvideojuegos específicos para la enseñanza de la ortografía y desde las potenciales inteligencias múltiples de los alumnos. Podemos exponer como ejemplo el Animal Crossing Nintendo DS, videojuego con el que se trabaja la competencia ortográfica y las inteligencias lingüística, interpersonal o visual-espacial. Las propuestas para el alumnado son ricas y variadas (Casanova, 2013).

Por otro lado, la enseñanza de la ortografía también ha sido objeto de novedosas investigaciones basándose en las aplicaciones de la PNL, rama aplicada de la psicología, según el enfoque didáctico que le han dado Gabarró y Puigarnau (2011), con orientaciones prácticas, concretas y útiles para el uso cotidiano del aula. Se trata de enseñar al alumnado la estrategia mental que conduce exitosamente al dominio de la ortografía, siempre que el alumno así lo desee. Con este programa se pueden reducir las faltas ortográficas entre un 50 y un 80% en un trimestre y además el aprendizaje es de provecho para cualquier trabajo ortográfico posterior.

Tras reflexionar sobre el tratamiento educativo que ha tenido la ortografía a lo largo de la historia, vemos que las estructuras fijas e inamovibles de la ortografía lógicamente impuestas en la normativa académica la han relegado tradicionalmente a sistemas de enseñanza y aprendizaje rutinarios y repetitivos, muchas veces generadores de aburrimiento y desesperación en un alumnado inseguro y poco efectivo ortográficamente hablando. Por este motivo son comprensibles las consecuentes exploraciones didácticas de las últimas décadas basadas en los procesos cognitivos individuales, a la vez motor de modelos educativos más personalizados y efectivos, de forma que la ortografía también puede ser un contenido del currículo escolar digno de ser tratado de forma más plástica y significativa en el aula.

Si ahondamos en las investigaciones más actuales y novedosas, podemos constatar que son numerosos los estudios que pretenden mejorar el rendimiento ortográfico partiendo aisladamente de la teoría de las IM de Gardner o del marco de la PNL. Sin embargo, llama la atención el escaso número de investigaciones que aúnan las aportaciones de ambas teorías para el aprendizaje de la ortografía a pesar de la estrecha relación que puede establecerse entre los distintos perfiles de IM y los canales de aprendizaje visual, auditivo y cenestésico de la PNL.

Por este motivo y basándonos en las últimas investigaciones centradas en el plano cognitivo, esta propuesta de intervención educativa aúna la teoría de las IM y las aplicaciones de la PNL como vías de aprendizaje para resolver o mejorar problemas como el de la didáctica de la ortografía mediante actividades que permitan fijar los contenidos de forma significativa y personalizada según los distintos potenciales y utilizando los canales de evocación y de recuperación adecuados durante el procesamiento de la información. Pretendemos que con esta intervención los alumnos afronten el aprendizaje de la ortografía de forma consciente y personalizada teniendo en cuenta los procesos cognitivos de cada uno de ellos, lejos de los habituales métodos tradicionales y al amparo de investigaciones y programas de enseñanza y aprendizaje más innovadores basados en orientaciones cognitivas.

Así pues, la novedad de esta propuesta reside en la visión y aplicación conjunta de la teoría de las IM de Gardner y de la PNL como un todo global que apuesta por la intervención cognitiva para el aprendizaje en general y que se plasma en el diseño concreto de una propuesta de intervención educativa destinada a resolver o mejorar el problema de la didáctica de la ortografía. Con ella se pretende mostrar al alumno una serie de recursos didácticos que lo ayuden a conocer sus propios procesos mentales, a hallar la vía más adecuada para conseguir el dominio de las habilidades ortográficas y a ser consciente de las estrategias que les pueden ser más útiles para cualquier aprendizaje futuro.

Abordemos, pues, en el siguiente epígrafe, las teorías y estudios que tratan sobre los procesos cognitivos centrandó nuestra atención en las IM y la PNL.

2.4. LAS TEORÍAS SOBRE LOS PROCESOS COGNITIVOS Y SU APLICACIÓN A LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFÍA

Existen diversas teorías sobre los procesos cognitivos que han gozado de distinto grado de protagonismo a lo largo de la historia. Todas tienen en común su afán por explicar el proceso de aprendizaje y, por ello, sin ánimo de realizar un estudio exhaustivo, vamos a repasar las más significativas, en este caso aplicadas en la enseñanza de la ortografía, para descubrir en qué medida se ajustan, se identifican, se responsabilizan e incluso suponen un nuevo y esperanzador enfoque en el tratamiento del actual problema ortográfico.

En primer lugar analizamos la teoría del conductivismo, basada en el estudio de experiencias internas o sentimientos mediante métodos mecanizados, favoreciendo la ejecución de procesos repetitivos. Básicamente, el conductivismo pretende utilizar el método científico de forma restrictiva teniendo en cuenta únicamente los aprendizajes que se observan y se miden objetivamente, de ahí que en el pasado haya ejercido gran influencia en el área educativa con su modelo de enseñanza programada. Sin embargo, este modelo actualmente no goza de gran aceptación, menos aún si lo relacionamos con el tradicional aprendizaje de la ortografía a base de repeticiones que tan discutibles resultados ha supuesto. Tal y como señala Bartolomé (1999), este modelo debería aplicarse “ocupando un papel conocido y limitado en el contexto de aprendizaje global del alumno” (p. 121).

Lejos de centrar la clave del aprendizaje en la repetición de las tareas o en la acción externa del profesor, la teoría constructivista educativa propone el aprendizaje como un proceso activo y

participativo de las personas en la construcción del conocimiento con sus propias estrategias, favoreciendo la resolución de problemas, la modificación de las ideas y el aprendizaje continuado. Dentro de esta corriente destacamos a Piaget (1976) con su teoría de la psicología evolutiva desde la infancia, en la que propone una línea de desarrollo condicionada por los estímulos educativos y por la manera en que los niños los estructuran, los integran y los aplican. Destaca la importancia de la acción en el aprendizaje:

El aprendizaje es sólo posible cuando hay asimilación activa. Es esta actividad por parte del sujeto la que me parece subestimada en el esquema estímulo-respuesta. La idea que les presento pone el énfasis en la autorregulación, en la asimilación. Todo el énfasis se pone en la actividad del sujeto mismo y pienso que sin esa actividad no hay pedagogía que transforme significativamente al sujeto (Piaget, 1976, p. 77).

Según esta teoría, los alumnos tienen una estructura cognitiva que condiciona su capacidad y son constructores de su propio aprendizaje en la medida en que organizan la información al interactuar con el medio. En un enfoque didáctico ortográfico, podemos plantear conceptos de aplicación en el aula como la motivación, la interacción, el dinamismo, los contextos favorables, etc, todos ellos alejados de la rigidez y el entrenamiento repetitivo propios del conductivismo. También podemos destacar el enfoque constructivista de Ríos (1999) al destacar la importancia del elemento “significativo” cuando afirma que en el aprendizaje de las personas “se establecen relaciones entre su bagaje cultural y la nueva información para lograr reestructuraciones cognitivas que le permitan atribuir significado a las situaciones que se le presentan” (p. 22).

Si continuamos investigando y profundizando en las diferentes corrientes de pensamiento educativas, podemos constatar que los acontecimientos y estímulos variables que nos rodean son la clave de muchas de las concepciones de la inteligencia y del desarrollo de las facultades y capacidades de aprendizaje reales.

Para la teoría cognitivista el conocimiento no es una respuesta pasiva a los estímulos externos sino una representación mental simbólica de las personas, elaborada mediante la inteligencia y organizada y relacionada significativa y holísticamente. Esta corriente psicológica se centra en aspectos como la atención, la memoria, la percepción, lo significativo o las formas de reconocimiento como factores capaces de intervenir en los procesos cognitivos individuales.

Si a esto sumamos que enseñar ortografía consiste en facilitar al alumno todos los procedimientos posibles, los más adecuados para cada uno, con el fin de que aprenda a escribir correctamente (Barberá et al., 2004, p. 12), de ahí surge nuestro interés por abordar la didáctica de la ortografía desde un enfoque basado en la diversidad de los alumnos, en sus diferentes intereses, procesos

cognitivos y sistemas de procesamiento, lejos de las prácticas tradicionales de la didáctica ortográfica y dispuestos a investigar y trabajar desde el conocimiento y la intervención en los propios procesos cognitivos como herramientas más cercanas al aprendizaje activo y proactivo.

Serrano (1990) propone el aprendizaje como actividad, por lo que los procesos de aprendizaje deben tener muy en cuenta aspectos como la atención, la memoria, la imaginación y el razonamiento con el que el alumno construye el conocimiento que posteriormente incorpora en las estructuras de su mente. Este planteamiento otorga gran importancia a factores vinculados a la diversidad de los alumnos, a sus diferentes intereses y procesos cognitivos y a los estímulos externos en la construcción del conocimiento, aspecto fundamental y permanentemente reflejado en nuestra propuesta.

Ausubel, Novak y Hanesian (1997) señalan que el alumno aprende cuando relaciona lo que ya sabe con los nuevos conceptos, lo que implica modificación y procesamiento de la nueva información y consecuentes cambios en su estructura cognitiva. Así pues, según estos autores, “todo el aprendizaje en el salón de clases puede ser situado a lo largo de dos dimensiones independientes: la dimensión-aprendizaje significativo y la dimensión recepción-descubrimiento” (p. 17).

Si nos centramos en las ideas de acción, motivación, significación e intervención de las principales teorías cognitivistas junto a la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, ya tenemos el prelude de esta propuesta educativa, basada en la aplicación combinada de la teoría de las IM de Gardner y la PNL como rama aplicada de la psicología. No podemos ignorar el paralelismo de las IM con la “dimensión-aprendizaje significativo” y el de la PNL con la “dimensión recepción-descubrimiento” (Ausubel, Novak y Hanesian, 1997, p. 17).

La teoría de las IM de Gardner nos hace replantearnos las pretéritas ideas de inteligencia proponiendo una gama de inteligencias distintas en cada individuo que se manifiestan con diferentes habilidades gracias a unas intrincadas redes de intercomunicación cerebral. Destaca que la inteligencia es una capacidad que puede trabajarse como destreza de forma flexible y potencialmente provechosa con eficientes y personalizadas intervenciones cognitivas.

La PNL investiga sobre cómo las personas organizan lo que ven, oyen y sienten y cómo revisan y filtran el mundo exterior de forma subjetiva mediante los sentidos. Asimismo, destaca la gran relevancia que conlleva seleccionar adecuadamente los distintos canales de evocación y de recuperación durante el procesamiento de información.

Ambas teorías presuponen una herramienta de gran potencial interventivo en la didáctica de la ortografía por su posible aplicación para enseñar y aprender ortografía de forma más plástica y significativa en el aula con actividades basadas en IM y complementadas con la PNL al utilizar específicos canales de evocación y de recuperación durante el procesamiento de información.

Veamos a continuación las teorías de las IM y la PNL que, como hemos indicado, suponen la base teórica de nuestra propuesta de intervención.

2.4.1. La teoría de las Inteligencias Múltiples

La teoría de las IM de Gardner (2013) enfatiza en los diferentes entornos socio-culturales como factores clave en la adquisición y desarrollo de las facultades y habilidades cognoscitivas de las personas y nos presenta tal influjo como elemento determinante a la hora de evaluar el nivel de inteligencia de las personas. Según este investigador, el desarrollo de la inteligencia viene determinado por factores biológicos (hereditarios o genéticos), la historia y antecedentes de la vida personal y los antecedentes culturales e históricos en los que se desarrolla una persona. Para Gardner, el concepto de inteligencia es integrador y flexible. Por un lado, postula que el cerebro se caracteriza por una gran elasticidad y se adapta para crear nuevos canales de comunicación cerebral de manera dúctil; por otro, defiende que los diferentes componentes encefálicos están condicionados y se adaptan al entorno natural que rodea al individuo.

Gardner presenta la teoría de las IM, fruto de la fusión del estudio de la mente y del cerebro (ciencia cognitiva y neurociencia), y nos hace replantearnos las pretéritas ideas de inteligencia proponiendo una gama de inteligencias distintas en cada individuo (componentes o regiones) que se manifiestan con diferentes habilidades gracias a unas intrincadas redes de intercomunicación cerebral. Cabe destacar que no se limita a aferrarse y a explotar ciertos tipos de inteligencia sino a extraer el máximo rendimiento de ellas. La inteligencia es una capacidad que puede trabajarse como destreza de forma flexible y provechosa (Armstrong, 2012).

Alejándose de los prejuicios tradicionales que han reservado la fama de la inteligencia a los individuos famosos por su éxito en los cálculos numéricos y por su consecuente contribución a la evolución tecnológica, Gardner propone una visión universalizadora de la inteligencia en la que los intereses, las capacidades y las formas de aprender de cada individuo son distintas y por ese motivo anima a las escuelas a promover el desarrollo y aprovechamiento de las inteligencias adaptándose a sus diferentes espectros o combinaciones posibles.

En la década de los 80 y en un intento de medir el perfil de inteligencias y los procesos cognitivos de los niños, Gardner colabora junto a varios investigadores del Proyecto Zero de Harvard en un nuevo proyecto de investigación a largo plazo, bautizado con el nombre de Spectrum, orientado a investigar las distintas inteligencias. Este estudio es importante por la rigurosidad y dedicación temporal de la investigación, así como por el novedoso enfoque que supone centrarse en niños de preescolar. El objetivo de dicho estudio es captar cómo aborda un niño una tarea determinada, observar sus estilos cognitivos o formas de trabajar y sus capacidades intelectuales originales. Según Gardner (2013, p. 127) esta información puede ser particularmente importante a la hora de efectuar una intervención educativa efectiva sobre un niño. Spectrum motiva a los niños mediante juegos significativos y contextualizados, integra la evaluación en la actividad educativa del día a día, realiza las evaluaciones de forma neutral sin basarse exclusivamente en herramientas lingüísticas o lógico-matemáticas y sugiere maneras para que los niños usen su potencial y desarrollen áreas que a priori les resulten más complicadas o extrañas.

Sin embargo, tal y como señala Armstrong (2004), no todo es válido en un sistema que utiliza las IM. Existen muchas formas en que las IM se pueden utilizar nominalmente pero aplicarse mal en la realidad:

El aprendizaje en esos casos no está orientado hacia una meta educativa concreta. El valor del enfoque que parte de las inteligencias múltiples es hacer posible que los profesores y los padres les ayuden a los niños a aprender más efectivamente aquellas cosas que deben aprender: a leer, a calcular, historia, geografía, ciencia, a guiarse por metas, a ser sociales y otros... Pero sencillamente poner a los niños a hacer cualquier actividad porque supuestamente desarrolla cualquier inteligencia, es una tontería (Armstrong, 2004, p. 266).

Así pues, Gardner propone la siguiente clasificación de las inteligencias o capacidades individuales:

1. Inteligencia lingüística: Incluye varias capacidades o talentos para utilizar las palabras de forma eficaz, tanto en el ámbito escrito como en el oral. En el desarrollo de este tipo de inteligencia se incluye el dominio de la semántica, la pragmática, la sintaxis y la retórica. La sede más importante de las habilidades lingüísticas es el lóbulo izquierdo del cerebro, que engloba la capacidad sensorial poética, la capacidad mnemotécnica para recordar palabras o información, la capacidad narrativa o explicativa y la capacidad para la reflexión sobre el lenguaje.
2. Inteligencia espacial: La región del hemisferio derecho del cerebro es la sede principal de los cálculos espaciales y es muy probable que los primates de la prehistoria utilizaran este

tipo de habilidad de forma inconsciente como herramienta de supervivencia, aun sin haber desarrollado un idioma mediante el cual comunicarse. Esta inteligencia puede considerarse tan autónoma como interrelacionada con otras facultades primarias (la lingüística, la lógico-matemática...). Permite asimilar el mundo viso-espacial, las alteraciones relacionadas con su naturaleza o las causadas por el ser humano. Esta habilidad favorece el desarrollo de la premeditación lógica gracias a la experiencia, permite orientarse adecuadamente, desarrollar la sensibilidad a la línea, al color, a la forma, al espacio y a sus relaciones y la manipulación óptima de los materiales desde su forma física o a partir de gráficos y cálculos sobre su estructuración.

3. Inteligencia musical: Es la que se puede promover a una edad más temprana. Su desarrollo depende del entorno cultural de la persona, pero también puede provenir del factor hereditario, y se percibe en la capacidad para distinguir, percibir, transformar y expresar las formas musicales. Este tipo de inteligencia puede estar ligada a la inteligencia espacial mediante los mecanismos analíticos corticales y podría llegar a considerarse como una forma de expresión gestual. También está relacionada con el placer y los aspectos afectivos.
4. Inteligencia lógico-matemática: Mediante el desarrollo de esta habilidad se consigue utilizar de forma efectiva los números así como un razonamiento adecuado. El despliegue de este tipo de inteligencia según Gardner parte de las conclusiones expuestas por Piaget, coincidiendo en que existen unos elementos matemáticos generales desde los primeros estadios evolutivos o etapas de vida. Las identificaciones y apreciaciones numéricas van evolucionando y perfeccionándose con el tiempo. Según Gardner se requiere habilidad de abstracción, habilidades de razonamiento lógico, relaciones espaciales, imaginación, también habilidades representativas como la competencia lingüística y la musical, capacidad mnemotécnica, capacidad de disciplina, rigurosidad ante los cálculos obtenidos y concentración para la introspección e intuición.
5. Inteligencia cinestésico-corporal: Implica el desarrollo de habilidades que permiten utilizar el propio cuerpo con el fin de expresar ideas y sentimientos, es un reflejo del canal comunicativo existente entre la idea que surge del pensamiento y su representación mediante los movimientos del cuerpo. Los movimientos ocupan un lugar privilegiado dentro del acto comunicativo y desde los primeros años desarrollamos y perfeccionamos las capacidades de expresión corporal con distintos fines: aceptación social, triunfo económico o popularidad. Esta inteligencia engloba la habilidad para controlar los movimientos propios y los objetos.

6. Inteligencia naturalista: Es la capacidad de distinguir, clasificar y utilizar elementos del medio ambiente, objetos o especies de seres vivos del entorno (animales o plantas). Incluye las habilidades de observación, selección, clasificación, reconocimiento de secuencias de desarrollo y razonamiento inductivo-deductivo aplicadas a la experimentación, manipulación e investigación en el medio. Esta aplicación práctica en el conocimiento del medio es lo que decidió a Gardner a repostular la inteligencia naturalista, inicialmente incluida en la inteligencia lógico-matemática, como inteligencia finalmente independiente.
7. Inteligencia intrapersonal: Se centra en la capacidad de conocer y clasificar los sentimientos y estados de ánimo de uno mismo y en la habilidad para reaccionar y actuar en función de dicho conocimiento. Implica tener un autoimagen fidedigna, conocer los estados de ánimo interiores, las intenciones, la personalidad y los deseos.
8. Inteligencia interpersonal: Se basa en la capacidad para descubrir y distinguir los estados de ánimo de las personas más cercanas, así como sus intenciones, sus deseos y sus sentimientos a partir de símbolos externos en la práctica. Las personas con este tipo de inteligencia pueden aprovechar estas capacidades para introducirse en los pensamientos de los demás, para responder de forma objetiva a estos símbolos e incluso podrían llegar a comportarse con fines manipulativos en determinadas ocasiones.

Según Gardner, todos los niños tienen el potencial para desarrollar sus habilidades en una o varias áreas. Sus estudios dirigidos a la medición del perfil de inteligencias y de los estilos cognitivos de los alumnos parten de las siguientes premisas: cada niño es único, pues no hay dos que tengan la misma composición y combinación exacta de inteligencias, y no se trata de convertirlo en un prodigio en el área en que despliega mayor potencial (Gardner, 2001).

2.4.2. El enfoque práctico de la Programación Neurolingüística

Volviendo a la propuesta original de Gardner de utilizar la información que ofrece un estudio del perfil de inteligencias de los alumnos para realizar intervenciones educativas efectivas, individuales y colectivas, cabe destacar el estudio y propuesta educativa de Gabarró y Puigarnau (2010) para efectuar intervenciones educativas efectivas en el campo de la enseñanza y aprendizaje de la ortografía. Esta propuesta recupera los aportes de la PNL que están relacionados con los sistemas representativos con el objetivo de que los alumnos adquieran la habilidad de aprender una buena ortografía desde un modelado pragmático sin depender únicamente de programas teóricos. Con este programa los docentes ayudan a los alumnos a extraer la información relevante y a procesarla

mediante los canales adecuados, determinando que el mejor canal para la ortografía es el visual. Esta conclusión de Gabarró y Puigarnau (2011), así como las estrategias y patrones a seguir, son fruto del desglose del proceso mental que realizan las personas con buena ortografía y de haber pensado el modo de enseñar fácilmente dicho proceso a cualquier persona.

En primer lugar, la hipótesis de los movimientos oculares de la PNL sostiene que en función de la zona hacia la que se mira cuando se piensa, así se procesa la información. En segundo lugar y según la hipótesis de los canales sensoriales de la PNL, se averiguará qué canal sensorial o sistema es más representativo para cada alumno respecto a la entrada de información: el visual, el auditivo o el cenestésico. Conocer y diagnosticar la frecuencia de utilización de estos canales a nivel individual puede ser eficaz y un gran facilitador en el aprendizaje ortográfico porque los alumnos podrán utilizar el canal que más les convenga según su sistema cognitivo.

A efectos prácticos, la propuesta para grupos clase de esta investigación se centra en que los alumnos interioricen la correcta estrategia ortográfica: ver la palabra, tener la seguridad de que se conoce y escribirla, o bien, ver la palabra, tener inseguridad, resolver la incerteza (diccionario, consulta, sinónimo...) y escribirla (Gabarró y Puigarnau, 2011, p. 43). Gabarró y Puigarnau proponen enseñar a los alumnos a utilizar la memoria visual y a vincular sensaciones de seguridad o inseguridad de la imagen de determinada palabra, partiendo de un vocabulario básico.

Este vocabulario es el que los autores publican en la obra *Nuevas estrategias para la enseñanza de la ortografía*, donde se pueden encontrar las 1.000 palabras más usuales de la lengua castellana en listas de 100 y ordenadas de mayor a menor frecuencia de uso, por lo que las primeras palabras suelen estar asociadas a un mayor número de errores ortográficos (Gabarró y Puigarnau, 2011). Según este estudio, el total de estas 1.000 palabras provocaría más del 97% de los errores ortográficos que cometen los alumnos, así que dominarlas podría significar mejorar espectacularmente su ortografía. La obra de Gabarró y Puigarnau incluye ejercicios prácticos para vincular la memoria visual a la ortografía, ejercicios sobre un texto, ejercicios para relacionar la sensación de seguridad a la imagen de las palabras y estrategias ortográficas individuales básicas.

Los orígenes de la PNL se remontan a los años 50 y se materializan en una investigación llevada a cabo en la Universidad de Santa Cruz en California por Bandler y Grinder. En ella se trata la forma en que el lenguaje se utiliza y ha sido utilizado para influir sobre la vida de las personas. La PNL trata sobre cómo las personas organizan lo que ven, oyen y sienten y cómo revisan y filtran el mundo exterior de forma subjetiva mediante los sentidos.

Actualmente, la Universidad Nacional de Cuyo ha diseñado e implantado un curso destinado al desarrollo inteligente de la competencia ortográfica, con modalidad b-learning y fusionando los aportes de la PNL y las IM a efectos prácticos. Este curso, aprobado el 29 de agosto de 2013, es de reciente aplicación y en su diseño recoge las propuestas de Stufflebeam y Shinkifield, así como los estudios realizados por Ramírez y el programa de Gabarró y Puigarnau. Ramírez considera que para que los estudiantes desarrollen esa habilidad con resultados óptimos, los docentes tendrían que proporcionarles una variedad de estrategias que los ayude a procesar la información de diferentes formas de acuerdo a su estilo de aprendizaje (Ramírez, 2005, p. 275).

Este curso de la Universidad Nacional de Cuyo es una experiencia piloto propuesta por la Secretaría Académica de Rectorado y programada para desarrollarse en el segundo semestre del ciclo lectivo 2013, centrada en brindar herramientas para que los estudiantes mejoren su competencia ortográfica a partir del desarrollo de habilidades cognitivas y ejercitaciones personalizadas (Universidad Nacional de Cuyo, 2013).

La importancia de este proyecto radica en el nexo que se puede establecer entre el potencial de los distintos perfiles de IM de los alumnos y las aportaciones de la PNL. Aunque actualmente sigue en fase de investigación, este proyecto posee la fuerza precursora e innovadora que nos empuja a profundizar sobre nuestra idea inicial de aprovechar todo el potencial de motivación e intervención cognitivo posible y nos anima a elaborar una propuesta en la misma línea de intervención educativa a través del conocimiento y el uso compaginado y sistemático de los distintos perfiles de IM de los alumnos junto a sus canales de acceso visuales predominantes y sus canales sensoriales de uso preferente, tal y como revelan las aportaciones de la PNL, para en este caso mejorar la competencia ortográfica de los alumnos.

Como ya hemos indicado anteriormente, compartimos esa idea de vinculación con aplicaciones prácticas entre ambas teorías, punto clave de la propuesta de la Universidad Nacional de Cuyo, y nos identificamos con la misma inquietud por el problema ortográfico de los alumnos en general y nuestro deseo de contribuir efectivamente a la mejora ortográfica de los alumnos. Por ello, a continuación diseñamos una propuesta de intervención educativa para 5º curso de Educación Primaria, nivel en el que se detectan las primeras alarmas del problema ortográfico. Nuestra propuesta se aleja de la práctica ortográfica tradicional para darle un tratamiento más plástico, motivador y significativo a su didáctica, plasmándolo en un diseño práctico que aúna las IM con aplicaciones de la PNL.

3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

3.1. JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Esta propuesta de intervención educativa pretende aportar recursos didácticos útiles para contribuir a la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje de la ortografía en Educación Primaria.

La enseñanza y aprendizaje de la ortografía todavía hoy se lleva a cabo de forma tradicional y a los docentes les resulta en ocasiones complicado decidirse a aplicar las últimas investigaciones al respecto dentro del aula. Estas investigaciones y propuestas no por ser más novedosas carecen de rigor o seriedad científica, pero quizá tienen escasa trascendencia práctica debido a la inseguridad que en ocasiones puede generar la innovación educativa.

Asumiendo que la innovación educativa y la educación personalizada son algunas de las claves fundamentales para alcanzar la mejora y excelencia educativa, esta propuesta de intervención para la mejora ortográfica se basa en el estudio y análisis de la teoría de las Inteligencias Múltiples (IM) de Gardner y de la Programación Neurolingüística (PNL) como rama de la psicología y las aúna. En un análisis más abierto y holístico, vemos que ambas teorías forman un todo global a nivel cognitivo contemplando el uso y el conocimiento de los diferentes procesos cognitivos como vía de aprendizaje, aspecto fundamental para situarlas en el punto de partida de aquellas investigaciones o propuestas de intervención educativa que traten de incidir en los procesos mentales de los alumnos de dos formas, bien por separado o de bien de forma complementaria.

Tanto la teoría de las IM de Gardner como las aportaciones de la PNL son investigaciones que tienden a superar las prácticas tradicionales que se han ido repitiendo durante la educación formal y que, fundamentalmente, son la base de este contexto teórico. Todos los alumnos utilizan en distintos porcentajes y con diversos perfiles sus distintas inteligencias (IM) y éstas se relacionan con los canales de aprendizaje visual, auditivo y kinestésico (PNL).

La consideración y aplicación conjunta de los aportes de ambas teorías puede ayudar a los alumnos a conocer sus procesos mentales para hallar la vía más adecuada que los conduzca al dominio de las habilidades ortográficas y los haga conscientes de las estrategias que les pueden ser más útiles para ello. A tales efectos, son numerosas las investigaciones y aportaciones efectuadas con el objetivo de mejorar el rendimiento ortográfico partiendo aisladamente bien de la teoría de las IM de Gardner o

bien del marco de la PNL. Sin embargo son menos abundantes las investigaciones que aúnan las aportaciones de ambas teorías para el desarrollo ortográfico competente.

Este punto de partida no es aleatorio ni pretende hacerse eco de las últimas teorías educativas triunfantes sino que es un intento de revisión de la didáctica de la ortografía adaptándola a la diversidad de perfiles que conforman los estilos cognitivos de los alumnos. Aunque la ortografía cumple estructuras fijas e inamovibles, su didáctica puede ser mucho más enriquecedora si se aplica de forma más “plástica” de acuerdo a la diversidad de perfiles e inteligencias que conforman los estilos cognitivos de los alumnos.

Si nos basamos exclusivamente en la teoría de las IM podemos resolver o mejorar diferentes tipos de problemas, como la didáctica de la ortografía, mediante actividades que permitan fijar los contenidos de forma significativa y personalizada según los distintos potenciales. Esto significa que según las diversas potencialidades de los alumnos, éstos tendrán mayor o menor predisposición a determinados aprendizajes. Asimismo, podemos ayudarlos a descubrir dichas potencialidades para después promoverlas y utilizarlas en el aprendizaje ortográfico ofreciendo pautas concretas en entornos variados y significativos según la composición de los perfiles.

Si, por el contrario, nos centramos en la PNL, podemos contribuir a la mejora ortográfica utilizando el modelado durante el aprendizaje y los canales de evocación y de recuperación adecuados durante el procesamiento de la información, controlando las llamadas claves de acceso que según la PNL son los movimientos oculares que se realizan inconscientemente mientras se piensa y conociendo el canal sensorial más representativo para cada alumno respecto a la entrada de información, visual, auditivo o cenestésico, como posible facilitador del aprendizaje ortográfico. Pero si además consideramos que el aprendizaje con actividades diseñadas para trabajar las IM está relacionado por sí mismo con los canales de aprendizaje visual, auditivo y kinestésico (PNL), podemos decidirnos a diseñar una propuesta de intervención educativa que aúne ambas teorías.

De esta idea nace la siguiente propuesta educativa en la que se aúna con un mismo propósito el conocimiento de los perfiles de las IM con el enfoque visual de la ortografía que proponen Gabarró y Puigarnau desde la PNL. Así pues, este es el punto de vista que adopto para tratar de mejorar el aprendizaje de la ortografía de una clase de 5º de Educación Primaria en dos fases diferenciadas, las cuales intervienen conscientemente en los procesos cognitivos y corresponden a la aplicación práctica de las respectivas teorías.

3.2. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

El objetivo general de este trabajo es plantear una propuesta de intervención en el área de didáctica de la ortografía que atienda a los diferentes procesos mentales de los alumnos de 5º curso de Educación Primaria. En esta propuesta se aúna la teoría de las IM de Gardner y la PNL como un todo global materializado en una estructura de recursos didácticos con la que los alumnos afronten el aprendizaje de la ortografía de forma consciente y personalizada aplicando una metodología al amparo de investigaciones y programas de enseñanza-aprendizaje más innovadores basados en orientaciones cognitivas.

Para el cumplimiento de este objetivo general nos planteamos varios objetivos específicos:

1. Identificar los diferentes perfiles de inteligencias potenciales que poseen los alumnos de 5º curso de Educación Primaria mediante cuestionarios, uno para los alumnos y otro para los padres, que revelan información clave sobre los diferentes procesos cognitivos que predominan en los alumnos y sus capacidades intelectuales originales de forma individual y personalizada.
2. Según la hipótesis de los movimientos oculares de la PNL, averiguar hacia dónde mira cada uno de los alumnos cuando piensa o recuerda para tener información adicional sobre su forma de procesar la información y así poder presentar las listas de palabras con las que trabajamos por grupos desde distintos enfoques visuales en el aula. Los alumnos se colocarán a la izquierda, derecha o centro respecto a la pizarra digital para visualizar en un primer contacto inicial las listas de palabras con el sentido de la mirada según el funcionamiento de sus hemisferios cerebrales. En principio se presentarán las palabras objeto de aprendizaje desde enfoques visuales distintos para que los alumnos tengan un primer contacto fundamental que refuerce la imagen ortográfica en función de sus innatos enfoques visuales durante el procesamiento de la información.
3. Según las aportaciones de la PNL, averiguar qué canal sensorial o qué sistema es más representativo para cada alumno respecto a la entrada de información, visual, auditivo o cenestésico, como posible facilitador del aprendizaje ortográfico.
4. Diseñar actividades concretas en entornos variados y significativos que permitan trabajar la ortografía de las palabras según sus combinaciones de IM para fijar los contenidos de forma significativa y personalizada según los distintos potenciales.

5. Ayudar a los alumnos a descubrir y conocer los elementos que componen sus propios procesos cognitivos para hallar la vía más adecuada que los conduzca al dominio de las habilidades ortográficas y, al mismo tiempo, los haga conscientes de las estrategias que les pueden ser más útiles para ello.
6. Diseñar e implementar una metodología de trabajo que enseñe a los alumnos cuáles son las estrategias mentales que conducen exitosamente al dominio de la ortografía aunando IM y PNL.

3.3. ACTIVIDADES

3.3.1. Actividades iniciales

Esta propuesta de intervención educativa para los alumnos de 5º curso de Educación Primaria está pensada, diseñada y planificada en torno al calendario escolar del curso 2013-2014 (*Anexo 1*).

En una primera fase de contacto con los alumnos se les explica cómo va a ser este proceso de enseñanza-aprendizaje ortográfico a lo largo del curso, qué procedimiento se van a seguir y qué aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales pretendemos que desarrollen y consigan apropiarse adecuadamente.

Veamos los pasos a seguir con más detalle:

1. Explicar a los alumnos la importancia que tienen los movimientos oculares en el proceso de evocación dentro del procesamiento de la información, ya que, siguiendo la PNL, según la zona hacia la que se mira cuando se piensa, así se procesa la información (Serrat, 2005, p. 42). Los informamos de que vamos a averiguar qué enfoque visual es el más adecuado para cada alumno para así poder presentar listas de palabras por grupos y desde distintos enfoques visuales en el aula para que la información les entre más directamente.
2. Informar a los alumnos de los distintos potenciales de inteligencia que todos poseemos en distintas proporciones según la teoría de las IM y explicarles nuestra intención de aprovechar esos potenciales para aprender ortografía con actividades que ayuden a fijar los contenidos de forma significativa y personalizada. Se tendrán en cuenta las tres primeras inteligencias destacadas para cada persona, desarrollando el trabajo ortográfico de forma

rotativa en torno a ellas, una inteligencia en cada trimestre. Esta decisión estará sujeta a posibles cambios en función de la revisión constante del proceso y de los intereses y el esfuerzo demostrado por los alumnos.

3. Dar información a los alumnos sobre los distintos canales sensoriales que poseen las personas, visual, auditivo y cenestésico, y explicarles que según la PNL cada persona utiliza uno de ellos con más frecuencia (Serrat, 2005, p. 42). Conocer y diagnosticar estos canales a nivel individual puede ser eficaz y un gran facilitador en el aprendizaje ortográfico porque los alumnos podrán utilizar el canal que más les convenga según su sistema cognitivo. También invitamos a los alumnos a exponer sus ideas y opiniones sobre qué canal sensorial creen que les es más representativo.

3.3.2. Actividades de investigación

Una vez comprendido el objetivo de esta propuesta didáctica ortográfica, se pasa a una fase de investigación y realización de test durante la primera quincena que coincide con el inicio del curso escolar y con la adaptación de los alumnos a la dinámica escolar. Estos test se realizan dentro de las 4,5 horas lectivas semanales de Lengua castellana y literatura y son fundamentales para que la propuesta de intervención ortográfica tenga efectividad y validez durante todo el curso:

1. Test para averiguar los canales de acceso ocular y descubrir hacia dónde mira cada alumno en el proceso de evocación y recuperación del procesamiento de la información (*Anexo 2*). La validez de los resultados será contrastada mediante la observación del profesor en las habituales sesiones en el aula durante las dos primeras semanas de curso, de forma natural y sin forzar.
2. Test para obtener un despliegue detallado del perfil de inteligencias de cada alumno. Para ello se utilizan dos cuestionarios, uno para los alumnos (*Anexo 3*) y otro para los padres (*Anexo 4*), pero con preguntas de estilo muy similar para que sean lo más complementarios y aclaratorios posible. La principal diferencia radica en la forma en la que se efectúan las preguntas, correspondientes a los ocho tipos de inteligencia: diez preguntas para cada una de las inteligencias que se distribuyen al azar dentro del cuestionario para evitar que las respuestas de los alumnos se posicionen por defecto en una línea determinada de acuerdo a un tema. Anotamos las respuestas en una tabla con bloques diferenciados y con preguntas numeradas que se identifican con cada inteligencia. El grado de afinidad con las respuestas, de mayor a menor, determina cómo están representados los bloques de inteligencia en los

alumnos en orden decreciente (*Anexo 5*). Este estudio se contrasta posteriormente por el profesorado y el equipo de psicólogos mediante el trabajo en el aula y las observaciones en el entorno escolar de manera que se evalúan de nuevo para cada alumno los ocho tipos de capacidades, pudiendo dar lugar a posibles modificaciones finales. En el diseño de la propuesta de intervención prima el análisis y resultado docente por considerarse más objetivo y confiable.

3. Prueba de observación para establecer qué canal sensorial o qué sistema es más representativo para cada alumno respecto a la entrada de información, visual, auditivo o cenestésico. En adultos sería válido realizar el test de O'Brien (1990), con 36 preguntas y 5 opciones de respuesta (*Anexo 6*), pero decidimos no realizar este test a los alumnos de 5º curso por el grado de abstracción y madurez que requiere identificarse entre el escaso margen de amplitud que representan las 5 opciones de respuesta. Apostamos por recabar esta información a través del equipo de profesores del curso anterior y observar durante estas primeras semanas sus comportamientos para determinar qué canal utiliza más frecuentemente cada alumno (*Anexo 7*). Entre los aspectos investigados destacan la conducta, la lectura, la memoria, la ortografía, la imaginación, el aprendizaje, la comunicación y la conducta en periodos de ocio.

Una vez realizados los test y analizados los mismos sobre los diferentes procesos cognitivos que predominan en los alumnos, se pone en práctica la propuesta didáctica ortográfica para el grupo de 5º de Primaria según cada canal de acceso ocular en el procesamiento de información, según cada inteligencia identificada individualmente y según el canal sensorial preferente. Cada alumno tendrá conocimiento de tres aspectos personales fundamentales según:

1. Canal de acceso ocular en el procesamiento de información: centro, derecha o izquierda.
2. Tres tipos de inteligencia predominantes, trabajando uno cada trimestre.
3. Canal sensorial de entrada de información: visual, auditivo o cenestésico.

Para llevar a cabo esta propuesta de fusión entre IM y PNL, recogemos la excelente distribución de contenidos según los cursos de Educación Primaria aportada por Gabarró (2010). Se trata de una clasificación y distribución entre los distintos cursos de Primaria de una lista con las palabras más usuales de la lengua castellana ordenadas de mayor a menor frecuencia de uso. Este listado de palabras que Gabarró recoge es el llamado "vocabulario básico cacográfico" elaborado inicialmente por un grupo de investigadores que tras analizar el lenguaje escrito han determinado qué palabras son de más uso y cuáles son las que causan un mayor porcentaje de errores ortográficos. Véase la

lista de Gabarró con las 100 palabras que se trabajan durante el primer trimestre (*Anexo 8*), el segundo trimestre (*Anexo 9*) y el tercero (*Anexo 10*).

La lista de las 100 palabras y los grupos de palabras presentados son los mismos para todos los alumnos de 5º de Primaria. En esta propuesta dichas palabras se distribuyen dentro de 21 actividades en total, concretamente 7 actividades para cada trimestre: véase el *Anexo 11* para el primer trimestre, el *Anexo 12* para el segundo y el *Anexo 13* para el tercero.

3.3.3. Esquema de presentación y descripción de las actividades

Consideramos que la novedad de esta propuesta radica en trabajar la ortografía con variadas actividades teniendo en cuenta los aspectos personales fundamentales analizados según las teorías de las IM y la PNL que permiten a los alumnos intervenir en los procesos cognitivos.

Así pues, para conjugar las aportaciones de las IM y la PNL en nuestra propuesta, las actividades se organizan de forma esquematizada en los siguientes procesos:

PNLv	Se trabaja el canal de acceso ocular (v: visión) encargado de la entrada y el procesamiento de información: centro, derecha o izquierda.
Act. IM	Se trabajan los tres tipos de IM predominantes en el alumno.
PNLcs	Se trabaja el canal sensorial (cs) de entrada de información: visual, auditivo o cenestésico.
PNLv	Reforzamos el canal de acceso ocular (v: visión).
Act. IM	Volvemos a una actividad de IM.
Eval.	Evaluamos el proceso de aprendizaje.

Como se puede observar, cada uno de estos seis procesos va precedido de una nomenclatura estándar marcada en negrita que lo identifica.

Veamos ahora con detenimiento cómo se trabaja en cada uno de estos procesos:

PNLv: Gracias al estudio previo realizado para averiguar hacia dónde mira cada alumno durante su proceso cognitivo, ahora sabemos qué canal de acceso ocular utiliza, qué enfoques visuales usan

individualmente en el procesamiento de la información, derecha, izquierda o centro. Utilizamos el canal de procesamiento como canal de entrada para facilitar con una entrada favorable, un procesamiento aún más efectivo. Tenemos en el aula tres equipos visuales y cada alumno pertenece a uno de ellos: derecha, izquierda o centro. Los alumnos se colocarán a la izquierda, derecha o centro respecto a la pizarra digital para visualizar en un primer contacto inicial las listas de palabras que les vamos a presentar desde enfoques visuales distintos en el aula de manera que puedan trabajar según su concreto canal de evocación o procesamiento de información variando el sentido de la mirada hacia la derecha, la izquierda o el centro según el funcionamiento de sus hemisferios cerebrales. Intentamos que las palabras aparezcan en la parte superior de la pizarra digital destacando las letras conflictivas de forma notable porque el enfoque hacia arriba siempre está asociado al procesamiento visual (PNL indica actividad de Programación Neurolingüística, “v” indica que se trabaja el enfoque visual y, a continuación, colocamos un número correspondiente a la actividad y a la lista de palabras correspondiente a la actividad).

Act. IM: Las actividades, numeradas de la 1 a la 7, siempre trabajan las potencialidades del perfil de inteligencias de cada alumno según la teoría de las IM. Los alumnos saben que van a trabajar sus tres primeras potencialidades de forma rotatoria en los tres trimestres, de forma que si estamos en el primer trimestre y un alumno tiene diagnosticado el siguiente perfil, 1º Lingüística, 2º Espacial y 3º Intrapersonal, en la primera actividad trabajará las palabras correspondientes al primer trimestre y realizará la correspondiente actividad de Inteligencia Lingüística.

PNLcs: Esta actividad está pensada para que los alumnos trabajen la ortografía con el canal sensorial que utilizan más frecuentemente. Para ello se pasan tres dictados adaptados a cada canal sensorial con tres historias que incluyen las palabras clave. La clave de la aplicación de la PNL consiste en que para la narración de la historia se utilizan verbos adecuados al canal sensorial que representa más a cada alumno, potenciando así la comunicación, la cercanía y el entendimiento con estos, de forma que les entra la información ortográfica con mucha más fuerza.

- Verbos utilizados para el canal visual: ver, mirar, imaginar, parecer.
- Verbos utilizados para el canal cenestésico: sentir, sospechar, lastimar, molestar.
- Verbos utilizados para el canal auditivo: oír, escuchar, decir, preguntar, hablar.

Se les anima a leerlo varias veces durante 10 minutos y se les insta a concentrarse en las palabras en negrita. Pasados estos 10 minutos se hace un dictado de palabras que dura 5 minutos. Posteriormente analizaremos la efectividad de la actividad en función de los resultados obtenidos.

- Texto para los alumnos con canal sensorial visual (*Anexo 17*).
- Texto para alumnos con canal sensorial cenestésico (*Anexo 18*).
- Texto para alumnos con canal sensorial auditivo (*Anexo 19*).

PNLv: Se vuelven a presentar las palabras por grupos desde distintos enfoques visuales en el aula y se refuerza el aprendizaje vía canal de evocación o procesamiento de información de cada alumno: derecha, izquierda o centro. Empieza a ser una tarea de fijación ortográfica.

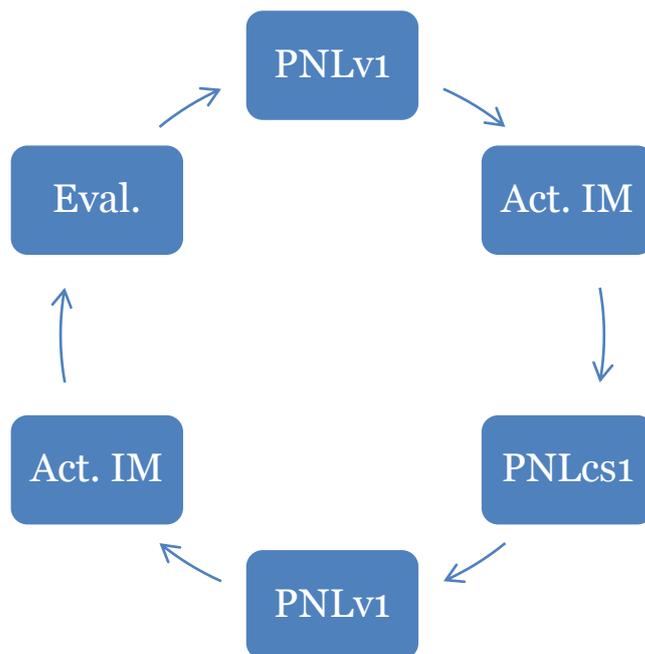
Act. IM: En este proceso volvemos a las IM. Los alumnos que lo necesiten seguirán trabajando en el segundo proceso. Los compañeros que se encuentren en el mismo grupo de IM se ayudarán entre sí y eventualmente se unirán a compañeros de otro grupo. Algunos de ellos explicarán y expondrán su actividad ante el resto de compañeros, se realizarán demostraciones, role playing... e intentamos que las participaciones sean lo más numerosas posibles, motivando y dando oportunidades a todos.

Los alumnos están informados de sus inteligencias potenciales y lejos de quedarse en una mera puntualización teórica comprueban y descubren los elementos que componen sus propios procesos cognitivos en el aprendizaje ortográfico al analizar, evaluar y comparar progresivamente sus propios resultados según sus potencialidades más desarrolladas, trabajándolas de forma rotatoria en cada trimestre. Los alumnos comprobarán sus propios avances utilizando unos u otros procesos cognitivos, de forma que lleguen a concienciarse de que sus propios procesos en el aprendizaje ortográfico no son sólo un aspecto teórico sino un factor de gran valor en la práctica, descubriendo la forma diferencial en que un fenómeno se manifiesta o afecta para poder tomar las medidas oportunas (en cuanto a toma de decisiones, cambio de estrategia, esfuerzo, etc.).

Esta tarea forma parte de la evaluación continua del profesor, que tomará las notas que considere oportunas. En todas las actividades se tienen en cuenta los conocimientos, los procedimientos y la actitud, y todas ellas forman parte de la evaluación de una manera u otra.

Eval.: Es la evaluación final, pero no la única, dado que se complementa con la evaluación continua que el profesor lleva a cabo desde la primera sesión. Lejos de distanciarnos o de romper por completo con los tradicionales métodos de aprendizaje ortográfico, vamos a hacer uso del dictado, puesto que lo consideramos adecuado en este momento como prueba de evaluación ortográfica final de la actividad. Una vez que los alumnos hayan analizado e interiorizado la importancia de sus capacidades en el aprendizaje práctico de la ortografía, es decir, qué inteligencias tienen más desarrolladas, van a contribuir y participar activamente en el método o proceso que los conduce exitosamente al aprendizaje.

En definitiva, la reiteración de estos seis procesos de trabajo en las actividades de nuestra propuesta, da lugar a una metodología de trabajo estable a lo largo de todo el curso que podríamos esquematizar de la siguiente forma:



En cuanto a la temporalización de las actividades, se distribuye en tres trimestres a lo largo del curso académico. Remitimos al *Anexo 14* para la organización del primer trimestre, al *Anexo 15* para el segundo y al *Anexo 16* para el tercero. Dentro de cada uno de ellos podemos ver la duración de cada una de las actividades detalladas en el esquema anterior.

Veamos un ejemplo:

ACTIVIDADES	FECHAS	SESIONES		
		1 ^{era} sesión	2 ^a sesión	3 ^a sesión
1 ^{er} Trimestre		4 ^{era} sesión	5 ^a sesión	6 ^a sesión
PNLv 1, Act.IM, PNLcs 1	23-09-2013 / 27-10-2013	10 minutos	1 hora	15 minutos
PNLv 1, Act. IM, Eval.	30-09-2013 / 04-10-2013	10 minutos	1 hora	10 minutos

Los listados de palabras que se van a trabajar se distribuyen por trimestres y, dentro de cada uno de ellos, por actividades. Remitimos a los *Anexos 11, 12 y 13*.

Veamos un ejemplo:

ACTIVIDADES	FECHAS	LISTA DE PALABRAS
1 ^{er} Trimestre		
1	23-09-2013 / 04-10-2013	Malhumor, kilómetro, olivar, orilla, rayo, prehistórico, película, tobogán, clavel, cobarde, activo, aguacero, almíbar, hablador, azúcar.

3.3.4. Bloques de actividades de IM

3.3.4.1. Bloque 1 de actividades de IM: Inteligencia Lingüística

Primer trimestre (Actividades 1-7):

- 1) Para cada una de las 15 primeras palabras, el alumno escribe una oración de forma que leídas ordenadamente sean parte de una historia. Después, subraya cada una de las palabras con su color favorito.
- 2) Se escriben las palabras que van de la 16 a la 30 y se imaginan escritas en el aire.
- 3) Se utilizan las palabras de la 31 a la 45 para escribir un poema de 3 estrofas titulado con una de las palabras de la lista.
- 4) Imaginamos que el espacio es una pizarra y que el dedo es una tiza mientras escribimos las palabras de la 46 a la 60 con la tiza imaginaria.
- 5) El alumno elabora una carta que contenga las palabras de la 61 a la 75 y que esté dirigida a un amigo o amiga.
- 6) Inventamos una historia que contenga desde la palabra 76 a la 90 que sea lo más coherente posible.
- 7) Se asocia un dibujo a cada una de palabras que van desde la 91 a la 100 de forma que las palabras pasan a ser pictogramas que ayudan a recordar con más facilidad.

Segundo trimestre (Actividades 1-7):

- 1) Resolvemos una sopa de letras en la que se encuentran escondidas las 10 primeras palabras. Coloreamos cada una de las palabras con el color favorito del alumno.
- 2) Las palabras que van de la 11 a la 25 se escriben de una en una en el papel y se imaginan escritas en el aire con el color favorito del alumno. Discutir en grupo cuál creen que es la más fácil y la más complicada de este grupo de palabras y razonar el porqué.
- 3) Inventarse un diario ficticio con las palabras de la 26 a la 40 y leerlo posteriormente al resto de los compañeros.
- 4) Elaborar una carta que contenga las palabras de la 41 a la 55, imaginando que se escribe desde el futuro.
- 5) Los alumnos se imaginan a sí mismos, en parejas, escribiendo las palabras de la 56 a la 70 en un lugar, ámbito o entorno que le produzca sensaciones positivas. Para ello, deben ponerse de acuerdo en la elección de dichos lugares.
- 6) Inventarse una historia que contenga desde la palabra 71 a la 85 y que sea lo más coherente posible.
- 7) Asociar un dibujo a las palabras que van desde la 86 a la 100, de forma que las palabras pasan a ser pictogramas que ayudan a recordar con más facilidad.

Tercer trimestre (Actividades 1-7):

- 1) Relatar en clave de humor entre 7 y 10 párrafos en los que estén incluidas las 15 primeras palabras, remarcando con algún color especial la letra que puede inducir al error. Estos párrafos no tienen que estar necesariamente relacionados los unos con los otros.
- 2) Las palabras que van de la 16 a la 30 se incluyen en una historia inventada entre todos los componentes del grupo. Todos los alumnos redactarán la misma historia pero cada uno escribirá-dibujará libremente las palabras de la lista en forma de palabras-pictograma dentro del texto.
- 3) Realizar varios trabalenguas sencillos que incluyan las palabras de la 31 a la 44.
- 4) Inventarse un diario ficticio con las palabras de la 45 a la 58 y leerlo posteriormente al resto de los compañeros. Puede ser la continuación del diario elaborado en el segundo trimestre o empezarse de nuevo.
- 5) Escribir un pasaje que contenga las palabras de la 59 a la 72 imaginando que se escribe siendo un personaje de la obra de *Alicia en el país de las maravillas* (lectura trabajada este curso).
- 6) Inventarse un poema que contenga desde la palabra 73 a la 86.

- 7) Realizar rimas que incluyan las palabras 87 a la 100.

3.3.4.2. Bloque 2 de actividades de IM: Inteligencia Espacial

Primer trimestre (Actividades 1-7):

- 1) Realizar un dibujo basado en un texto descriptivo que incluya las 15 primeras palabras. Para acabar, escribir en el dibujo las 15 palabras enlazándolas con su representación gráfica.
- 2) Realizar un plano en el que se indique cómo llegar desde el colegio a un lugar escogido libremente por cada alumno. Los nombres de las calles, parques e incluso personajes corresponden a las palabras que van de la 16 a la 30. Debajo del plano se redactarán las instrucciones de desplazamiento.
- 3) Dibujar entre todos los alumnos que trabajan desde el proceso cognitivo espacial un escenario para un cuento que ellos decidan y escojan, que incluya de forma original las palabras que van de la 31 a la 45. El resto de alumnos descubrirá qué obra es y qué representan las palabras.
- 4) Representar mediante dibujos las palabras que van de la 46 a la 60 y relacionar cada una con el lugar o ámbito en que podrían estar representadas o llevarse a cabo.
- 5) Diseñar y crear una sopa de letras en la se encuentren camufladas de la palabra 61 a la 75. Dejarlo resuelto coloreando cada palabra de forma distinta.
- 6) Diseñar y elaborar un puzle en el que se encuentren las palabras desde la 76 a la 90. Cada alumno destacará aquellas letras que considere más complicadas o conflictivas.
- 7) Dibujar y pintar palabras que van desde la 91 a la 100, de forma que las palabras pasan a ser pictogramas que ayudan a recordar con más facilidad.

Segundo trimestre (Actividades 1-7):

- 1) Realizar un dibujo basado en un texto fantástico que incluya las 10 primeras palabras. Para acabar, escribir en el dibujo las 15 palabras enlazándolas con su representación gráfica.
- 2) Realizar un plano en el que se indique cómo llegar desde el hogar de cada alumno hasta el domicilio de otro amigo o amiga. Los nombres de las calles, parques e incluso personajes corresponden a las palabras que van de la 11 a la 25. Debajo del plano se redactan las instrucciones de desplazamiento.
- 3) Dibujar entre todos los alumnos que trabajen desde el proceso cognitivo espacial un escenario para un cuento que ellos decidan y escojan que incluya de forma original las

- palabras que van de la 26 a la 40. El resto de alumnos descubrirá qué obra es y qué representan las palabras.
- 4) Escoger en Google imágenes aquellos dibujos o fotografías que se ajustan a las palabras que van de la 41 a la 55 según su criterio personal, reflejarlo en una ficha de Word y relacionarlas con cada palabra concreta específicamente.
 - 5) Diseñar y crear una sopa de letras con forma de *tetris* en la que se encuentren camufladas de la palabra 56 a la 70. Dejarlo resuelto coloreando cada palabra de forma distinta.
 - 6) Utilizar WordArt para escribir las palabras desde la 71 a la 85 destacando aquellas letras que considere más complicadas o conflictivas y rellenando el espacio con esas mismas palabras repetidas con variedad de estilos, colores y formas.
 - 7) Dibujar y pintar las palabras que van desde la 86 a la 100, de forma que las palabras pasan a ser pictogramas que ayudan a recordar con más facilidad. Recortarlas, juntarlas todas y crear un pequeño fichero.

Tercer trimestre (Actividades 1-7):

- 1) Realizar un dibujo basado en una carta descriptiva y con instrucciones que incluya las 15 primeras palabras. Para acabar, escribir en el dibujo las 15 palabras enlazándolas con su representación gráfica.
- 2) Realizar un plano en el que se indique cómo llegar desde un lugar a otro. Escoger los puntos al azar con la participación del resto de componentes del grupo. Los nombres de las calles, parques e incluso personajes corresponden a las palabras que van de la 16 a la 30. Debajo del plano se redactan las instrucciones de desplazamiento.
- 3) Dibujar entre todos los alumnos que trabajan desde el proceso cognitivo espacial un escenario para una situación cotidiana que ellos decidan y escojan, que incluya de forma original las palabras que van de la 31 a la 44. El resto de alumnos descubrirá qué situación puede ser y qué representan las palabras.
- 4) Escoger en recortes de prensa, revistas, propaganda, trípticos... aquellos dibujos o fotografías que se ajustan a las palabras que van de la 45 a la 58 según su criterio personal y relacionar cada recorte con cada palabra escrita y vinculada.
- 5) Diseñar y crear una silueta escogida libremente con las palabras que van desde la 59 a la 72. Colorear cada palabra de forma distinta de forma que la figura sea policromada y fácil de desgranar visualmente.
- 6) Realizar entre todos los componentes del grupo un sencillo *flipbook* con las palabras desde la 73 a la 86 destacando con formas o colores aquellas letras que considere más complicadas o conflictivas.

- 7) Dibujar las palabras que van desde la 87 a la 100 en forma 3D emulando el estilo de los grafitis.

3.3.4.3. Bloque 3 de actividades de IM: Inteligencia Musical

Primer trimestre (Actividades 1-7):

- 1) Inventar una canción que incluya las 15 primeras palabras y en las que se especifique el rasgo o letra conflictiva de la palabra. Por ejemplo: “Malhumor se enfadó con su hache, a la orilla acudió a quejarse, y en la elle se comía un guirlache”.
- 2) Buscar, nombrar y opcionalmente cantar un extracto de una canción para cada una de las palabras que van de la 16 a la 30, que tengan relación con cada una de ellas. Por ejemplo, para almíbar, “La calle del almíbar” de Pasión Vega o “Almíbar y centeno” de Joaquín Sabina.
- 3) Coordinar con manos y pies y dar palmas, golpes y silencios con un sencillo ritmo para recitar el poema de 3 estrofas que han creado los compañeros del grupo de inteligencia lingüística con las palabras que van de la 31 a la 45. Resaltar tales palabras.
- 4) Desarrollar un baile asociado a un ritmo determinado y sugerido por las palabras que van de la 46 a la 60. Se realiza en equipos de dos alumnos.
- 5) Inventar una canción descriptiva que incluya las palabras que van de la 61 a la 75, resaltando los aspectos ortográficos más importantes.
- 6) Inventar una canción basada en un cuento conocido que incluya las palabras que van de la 76 a la 90.
- 7) Inventarse un rap que incluya las palabras que van de la 91 a la 100.

Segundo trimestre (Actividades 1-7):

- 1) Inventar una canción que incluya las 10 primeras palabras y en la que se especifique el rasgo o letra conflictiva de la palabra.
- 2) Realizar una búsqueda, nombrar y opcionalmente cantar un extracto de una canción para cada una de las palabras que van de la 11 a la 25, que tenga relación con cada una de ellas.
- 3) Poner música a la letra para canción que el grupo de inteligencia lingüística ha creado para las palabras de la 26 a la 40.
- 4) Inventar y cantar una canción romántica con las palabras que van de la 41 a la 55.
- 5) Crear un sencillo ritmo ayudados de manos, pies, palmas, golpes y silencios para recitar a modo de estribillo las palabras que van de la 56 a la 70.

- 6) Desarrollar un baile asociado a un ritmo determinado y sugerido por las palabras que van de la 71 a la 85. Se realiza en equipos de dos alumnos, de forma que simulan en el baile los rasgos ortográficos.
- 7) Inventar un hip-hop divertido que incluya las palabras que van de la 86 a la 100.

Tercer trimestre (Actividades 1-7):

- 1) Realizar una presentación en grupo en la pizarra digital para el resto de compañeros con el juego interactivo musical de Cold War Kids (2012). Un alumno del grupo hace que suenen o se silencien los intérpretes del grupo interactivo, mientras que sus compañeros cantan una canción con las palabras que van de la 1 a la 15. Al activar y desactivar intérpretes interactivos, así como las características de los ritmos y silencios escogidos por los alumnos del aula, se utilizan los recursos musicales para destacar los rasgos ortográficos más importantes de las palabras.
- 2) Realizar una presentación en grupo en la pizarra digital para el resto de compañeros con el juego interactivo musical de Zanorg (2013). De forma grupal e interactiva, los alumnos han creado su propia música especificando la palabra en cuestión, un silencio y la característica objeto de aprendizaje. Se trabajan las palabras que van de la 16 a la 30. Por ejemplo, van presentando su melodía online y cantan “iovación! + silencio + icon uve!”
- 3) Buscar, nombrar y opcionalmente cantar un extracto de una canción para cada una de las palabras que van de la 31 a la 44, que tenga relación con cada una de ellas.
- 4) Para el pasaje inventado por los compañeros del grupo de inteligencia lingüística que contiene las palabras de la 45 a la 58, en el que se simula ser un personaje de *Alicia en el país de las maravillas*, poner música interactiva de batería allí donde se localicen las palabras clave objeto de aprendizaje. Esta batería virtual se encuentra disponible en Ken’s Virtual Drumkit (2014) y los alumnos podrán escoger según su criterio musical personal aquel sonido de batería (entre una amplia oferta) que mejor se ajusta al contexto y palabra en cuestión.
- 5) Desarrollar un baile asociado a un ritmo determinado y sugerido por las palabras que van de la 59 a la 72. Se realiza en equipos de dos alumnos, de forma que simulen en el baile los rasgos ortográficos.
- 6) Utilizar la melodía de una canción conocida y cambiarle la letra por otra que contenga las palabras objeto de estudio que van de la 73 a la 86, intentando crear nuevas expectativas en el resto de alumnos u oyentes.
- 7) Por parejas, crear una canción dialogada original que contenga las palabras que van de la 87 a la 100.

3.3.4.4. Bloque 4 de actividades de IM: Inteligencia Lógico-Matemática

Primer trimestre (Actividades 1-7):

- 1) Con las primeras 15 palabras de la lista realizar una clasificación entre acción, lugar, persona, animal o cosa, y reescribirlas a continuación en el orden de más cercano al alumno a menos (si lo conoce o desconoce, si lo es, si ha estado, probado...).
- 2) Para cada una de las siguientes 15 palabras escribir tres características básicas de cada una de ellas. Luego revisar y redistribuir las que pueden ser compartidas de forma común y aislar aquellas que no pueden incluirse en ningún supuesto o criterio al resto de palabras.
- 3) Extraer y componer los fragmentos de un diario fantástico y de un diario real que entrega el profesor y que contiene las palabras que van de la 31 a la 45. Resolverlo atendiendo a la distinta naturaleza de ambos.
- 4) Extraer y componer los fragmentos de una descripción del colegio y de un museo que entrega el profesor y que contiene las palabras que van de la 46 a la 60. Resolverlo atendiendo a la distinta naturaleza de ambos.
- 5) Ordenar de forma lógica los 5 fragmentos de un cuento que proporciona el profesor y que incluye las palabras que van de la 61 a la 75.
- 6) Resolver un rompecabezas digital hecho por el profesor en el que se incluyen dentro de un fondo de cajas con distintos tamaños y formas las palabras que van de la 76 a la 90. Las letras más conflictivas objeto de estudio quedan resaltadas al estar muy cerca de la línea de partición de las piezas.
- 7) Clasificar las palabras que van de la 91 a la 100 dentro de cinco cuentos Disney según el criterio de cada alumno. Posteriormente especificar a qué personajes, lugares o cosas están asociadas.

Segundo trimestre (Actividades 1-7):

- 1) Con las primeras 10 palabras de la lista realizar una clasificación entre acción, lugar, persona, animal o cosa, y posteriormente reordenar cada grupo de palabras según el grado en el que los alumnos se identifican con ellas, de mayor a menor, respondiendo a preguntas de vinculación o desvinculación.
- 2) Para cada una de las siguientes 15 palabras escribir tres características básicas para cada una de ellas. Posteriormente revisar y redistribuir las que pueden ser compartidas de forma común y aislar aquellas que no pueden ser incluidas bajo ningún supuesto o criterio al resto de palabras.

- 3) Extraer y componer los fragmentos de la descripción de un personaje fantástico y de la descripción de un personaje real que entrega el profesor y que contienen las palabras que van de la 26 a la 40. Resolverlo atendiendo a la distinta naturaleza de ambos.
- 4) Extraer y componer los fragmentos de un diálogo amistoso y de un diálogo de cortesía que entrega el profesor y que contienen las palabras que van de la 41 a la 55. Resolverlo atendiendo a la distinta naturaleza de ambos.
- 5) Ordenar de forma lógica los cinco fragmentos de un cuento que proporciona el profesor y que incluye las palabras que van de la 56 a la 70.
- 6) Resolver un rompecabezas digital hecho por el profesor en el que se incluyen, dentro de un fondo de cajas con distintos tamaños y formas, las palabras que van de la 71 a la 85. Las letras más conflictivas objeto de estudio quedan resaltadas al estar muy cerca de la línea de partición de las piezas.
- 7) Clasificar las palabras que van de la 86 a la 100 dentro de cinco cuentos Disney según el criterio de cada alumno y especificar a qué personajes, lugares o cosas estas asociadas.

Tercer trimestre (Actividades 1-7):

- 1) Introducir dentro de una sencilla clasificación propuesta por el profesor las 15 primeras palabras de forma ilógica, deducir cuáles son y solucionarlo reorganizando las palabras en una nueva clasificación.
- 2) El profesor proporciona a los alumnos un cuento en 15 imágenes. Lo presenta de forma desordenada, de forma que los alumnos deberán reordenar cada escena para llegar a la secuencia lógica de la historia. Posteriormente los alumnos deberán asociar, seleccionar y anotar para cada una de las escenas, una palabra de la siguiente lista (15 en total).
- 3) El profesor entrega la siguiente lista de palabras, que van de la 31 a la 44. Cada palabra se encuentra escrita dentro de un dibujo. Los alumnos se inventarán y explicarán para cada palabra y dibujo un problema al que podría enfrentarse un posible protagonista. Se trata de resolver problemas a partir de las palabras de forma creativa e ingeniosa.
- 4) El profesor reparte las siguientes 15 palabras (de la 45 a la 58) en distintos grupos. Los alumnos deben averiguar qué razonamiento lógico puede tener dicha clasificación, pudiendo modificarla siempre y cuando esté justificado por el alumno.
- 5) Resolver un rompecabezas digital hecho por el profesor en el que se incluyan en un fondo variado con motivos de distintos tamaños y formas las palabras que van de la 59 a la 72. Las letras más conflictivas objeto de estudio están resaltadas en tonos más fuertes.
- 6) Extraer y componer los fragmentos de la historia de un viaje a una población de montaña y de la historia de un viaje a una zona turística de playa que entrega el profesor y que contiene

las palabras que van de la 73 a la 86. Resolverlo atendiendo a la distinta naturaleza de ambos.

- 7) Clasificar las palabras que van de la 87 a la 100 dentro de cinco escenarios diferentes según cada alumno y justificar de forma escrita cada escenario o historia escogida.

3.3.4.5. Bloque 5 de actividades de IM: Inteligencia Cenestésico-Corporal

Primer trimestre (Actividades 1-7):

- 1) Escribir en el aire con el dedo índice las primeras 15 palabras al mismo tiempo que el alumno las repite y las deletrea.
- 2) Representar con plastilina las palabras que van de la 16 a la 30 y nombrar las palabras a las que se hace alusión.
- 3) Describir una situación en la que el protagonista sea el alumno bailando y en la que aparezcan escritas coherentemente las palabras que van de la 31 a la 45.
- 4) Actuar o representar cada una de las palabras que van de la 46 a la 60.
- 5) Situar frente al espejo mientras el alumno nombra las palabras que van de la 61 a la 75 y observar el movimiento de la boca a medida que las pronuncia.
- 6) Inventarse en grupo una sencilla obra de teatro en la que aparezcan las palabras que van de la 76 a la 90 y representarla delante de la clase. Se permite utilizar el guión.
- 7) Utilizar el ordenador para escribir las palabras que van de la 91 a la 100 de forma repetida, intentando plasmar una forma, dibujo o perfil determinado.

Segundo trimestre (Actividades 1-7):

- 1) Hacer mímica con las primeras 10 palabras y representar el significado de éstas.
- 2) Representar con plastilina las palabras que van de la 11 a la 25 y nombrar las palabras a las que se hace alusión.
- 3) Describir una situación en la que el protagonista sea el alumno cantando, en la que aparezcan escritas coherentemente las palabras que van de la 26 a la 40.
- 4) Realizar el camino dibujando las palabras que van de la 41 a la 55 mientras el alumno levanta los brazos al llegar a la letra conflictiva.
- 5) Escribir con el dedo índice en la espalda de un compañero del grupo cenestésico-corporal las palabras que van de la 56 a la 70 e intentar que éste las adivine.
- 6) Inventarse en grupo una sencilla obra de teatro en la que aparezcan las palabras que van de la 71 a la 85 y representarla delante de la clase. Se permite utilizar el guión.

- 7) Escribir con el pie en el suelo las palabras que van de la 86 a la 100 intentando plasmar una forma, dibujo o perfil determinado.

Tercer trimestre (Actividades 1-7):

- 1) Repetir de una en una las primeras 15 palabras, numerando las letras que tiene cada una de ellas, y representarlas realizando tantos saltos como letras tenga la palabra.
- 2) Representar las palabras que van de la 16 a la 30 en un collar realizado con papel. Se destaca con un color especial la letra conflictiva y el alumno se lo regala a un compañero cuyo nombre tenga esa letra.
- 3) Nombrar cada una de las palabras que van de la 31 a la 44 e ir señalando las mesas de los compañeros a medida que cuentan y pasan las letras. Al llegar a la letra conflictiva de cada palabra, el alumno se levanta y se le pone la letra de papel en la espalda.
- 4) Bailar representando las palabras que van de la 45 a la 58.
- 5) Realizar el camino dibujando las palabras que van de la 59 a la 72 mientras el alumno se queda inmóvil al llegar a la letra conflictiva.
- 6) Numerar las letras del alfabeto y enlazar cada número con cada alumno según su número en la lista de alumnos del aula. Entonces representar las palabras que van de la 73 a la 86 tocando a los alumnos que coinciden con las letras de cada palabra. La tienen que adivinar.
- 7) Escribir con el dedo índice en la espalda de un compañero del grupo cenestésico-corporal las palabras que van de la 87 a la 100 e intentar que éste las adivine.

3.3.4.6. Bloque 6 de actividades de IM: Inteligencia Naturalista

Primer trimestre (Actividades 1-7):

- 1) Escribir una frase para cada una de las primeras 15 palabras con la condición de que en cada una de ellas aparezca el nombre de un animal.
- 2) Escribir una frase para cada una de las siguientes 15 palabras que además esté relacionada con un elemento de la naturaleza a escoger por el alumno.
- 3) Inventarse una historia en el contexto del medio ambiente, real o imaginaria, en la que se incluyan las palabras que van de la 31 a la 45.
- 4) Escribir una historia sobre la destrucción del medio ambiente incluyendo las palabras que van de la 46 a la 60.
- 5) Inventar una historia cuyo protagonista sea el animal favorito de cada alumno y que incluya las palabras que van de la 61 a la 75.

- 6) Imaginar que el alumno se encuentra en un bosque o campiña y que en su mano tienen una rama seca, mientras los alumnos escriben en el suelo las palabras de la 76 a la 90 con la rama imaginaria.
- 7) Los alumnos realizan un dibujo sobre un animal o sobre la naturaleza para cada una de las palabras que van desde la 91 a la 100, de forma que las palabras pasan a ser pictogramas que se adapten a sus gustos y recuerden con más facilidad.

Segundo trimestre (Actividades 1-7):

- 1) Escribir una frase para cada una de las primeras 10 palabras con la condición de que en cada una de ellas aparezca el nombre de un árbol.
- 2) Escribir una frase para cada una de las siguientes 15 palabras que además esté relacionada con un elemento de la naturaleza en peligro de extinción a escoger por el alumno.
- 3) Inventarse una historia en el contexto del medio ambiente, real o imaginaria, en la que se incluyan las palabras que van de la 26 a la 40.
- 4) Escribir una historia sobre el cuidado del medio ambiente incluyendo las palabras que van de la 41 a la 55.
- 5) Inventar una historia cuyo protagonista sea el animal fantástico favorito de cada alumno y que incluya las palabras que van de la 56 a la 70.
- 6) Imaginar que el alumno se encuentra en una isla tal cual a él le gustaría que fuese, y que en su mano tienen una rama seca, mientras los alumnos escriben en el suelo las palabras de la 71 a la 85 con la rama imaginaria.
- 7) Los alumnos realizan un dibujo sobre un animal o sobre la naturaleza para cada una de las palabras que van desde la 86 a la 100, de forma que las palabras pasan a ser pictogramas que se adaptan a sus gustos y recuerdan con más facilidad.

Tercer trimestre (Actividades 1-7):

- 1) Los alumnos dibujan 15 animales, los que ellos escojan, y dibujan un bocadillo de diálogo para cada uno de ellos representando cómo nombran cada una de esas 15 palabras respectivamente.
- 2) Los alumnos escriben verticalmente las siguientes 15 palabras hacia arriba imaginando que son los troncos o tallos de 15 tipos de árboles o plantas distintos. A continuación completarán el dibujo con las ramas, hojas, flores u otros detalles que ellos escojan.
- 3) Escribir una frase para cada una de las palabras que van de la 31 a la 44 con la condición de que cada una de ellas se relacione con el nombre de un naturalista notable de la historia.

- 4) Escribir una historia sobre una excursión imaginaria a la naturaleza que incluya las palabras que van de la 45 a la 58.
- 5) Relacionar las palabras que van de la 59 a la 72 con animales o otros sustantivos relacionados con la naturaleza. Por ejemplo, si es una palabra que se escribe con la letra “g”, relacionarla con la “g” de gato, si contiene una “v”, relacionarla con vaca, etc.
- 6) Escribir una frase para cada una de las palabras que van de la 73 a la 86 con la condición de que en cada una de ellas aparezca el nombre de un animal fantástico.
- 7) Escribir una frase para cada una de las palabras que van de la 87 a la 100 con la condición de que en cada una de ellas aparezca el nombre de una planta o árbol.

3.3.4.7. Bloque 7 de actividades de IM: Inteligencia Intrapersonal

Primer trimestre (Actividades 1-7):

- 1) Reflexionar sobre las primeras 15 palabras de la lista y escribir en qué grado o situación el alumno se pudo sentir identificado o totalmente opuesto a estas.
- 2) Imaginar de qué colores son las siguientes 15 palabras de la lista, deletrearlas desde el final hacia el principio y decir el número de letras que tiene.
- 3) Escribir con las siguientes 15 palabras una historia en la que el alumno es el protagonista y se desenvuelve según sus propias características.
- 4) Escribir con las palabras que van de la 46 a la 60 una historia en la que el alumno es el protagonista, se encuentra en el futuro y se desenvuelve según sus propias características. Imaginar en dicho contexto.
- 5) Trabajar y escribir con las palabras que van de la 61 a la 75 realizando las autocorrecciones en color rojo, y a continuación revisar y realizar una autoevaluación del trabajo dedicando especial atención especial a las partes que contengan errores ortográficos.
- 6) Imaginar que el alumno tiene la edad de 55 años y desea enviar una carta al pasado para él mismo, utilizando las palabras que van de la 76 a la 90.
- 7) Con las palabras que van de la 91 a la 100 crear un diccionario de palabras personalizado.

Segundo trimestre (Actividades 1-7):

- 1) Con las primeras 10 palabras escenificar delante de los demás compañeros una historia o situación ficticia en la que el alumno sea el personaje protagonista.
- 2) Con las siguientes 15 palabras escribir un diario personal afín a las propias características que describa un período de dos o tres días.

- 3) Se escriben las palabras que van de la 26 a la 40 y después se imaginan a ellos mismos elevados en el aire mientras las escriben.
- 4) Se utilizan las palabras que van de la 41 a la 55 para escribir un poema en el que los propios alumnos con potencialidad intrapersonal son los protagonistas.
- 5) El alumno se imagina a sí mismo escribiendo las palabras de la 56 a la 70 en un lugar, ámbito o entorno que le sea significativo y le produzca sensaciones positivas.
- 6) Realizar rimas que incluyan las palabras que van de la 71 a la 85 y en las que el alumno sea protagonista o elemento destacable.
- 7) Escoger una obra pictórica famosa y describir en una carta la obra incluyendo las palabras que van de la 86 a la 100 e imaginando que el alumno es uno de los protagonistas reflejados en el cuadro.

Tercer trimestre (Actividades 1-7):

- 1) Inventarse un diario personal con las primeras 15 palabras imaginando que el alumno estudia en un colegio encantado.
- 2) Inventar entre todos los alumnos que trabajan con inteligencia intrapersonal un cuento en el que se integren las palabras que van de la 16 a la 30 y en el que ellos sean los protagonistas.
- 3) Reflexionar sobre las palabras que van de la 31 a la 44 y escribir en qué grado o situación el alumno se pudo sentir identificado o totalmente opuesto con estas.
- 4) Se utilizan las palabras que van de la 45 a la 58 integrándolas en la descripción de unas vacaciones en las que los propios alumnos con potencialidad intrapersonal son los protagonistas.
- 5) Escribir con las palabras que van de la 59 a la 72 una historia en la que el alumno es el protagonista, se encuentra en otro planeta y se desenvuelve según sus propias características.
- 6) Continuar la carta que los alumnos, con la supuesta edad de 55 años, se envían a sí mismos al pasado utilizando las palabras que van de la 73 a la 86.
- 7) Con las palabras que van de la 87 a la 100 realizar un diccionario de palabras personalizado.

3.3.4.8. Bloque 8 de actividades de IM: Inteligencia Interpersonal

Primer trimestre (Actividades 1-7):

- 1) Con las primeras 15 palabras inventar una historia en la que los compañeros de clase sean los protagonistas e intentar representar algunas de sus características.
- 2) Reflexionar sobre las palabras que van de la 16 a la 30 y relacionarlas con aquellos compañeros a los que identifican o a los que, por el contrario, se oponen. Se puede justificar.
- 3) Escenificar con mímica ante el resto de la clase el significado de las palabras que van de la 31 a la 45 y pedirles que las intenten adivinar.
- 4) Escribir una carta dirigida a un niño que ha recibido muchos regalos en la noche de Reyes para hablarle de los niños que no tienen regalos, incluyendo las palabras que van de la 46 a la 60 e imaginando que él es uno de los niños sin regalos.
- 5) Escribir una entrevista ficticia a dos amigos en la que aparezcan las palabras de la 61 a la 75.
- 6) Inventar la historia de una visita al hospital para ver a un amigo que incluya las palabras que van de la 76 a la 90.
- 7) Incluir las palabras que van de la 91 a la 100 en la descripción de las vacaciones que tendría un compañero de clase en el futuro, con 50 años, expresándose con empatía desde el punto de vista del compañero.

Segundo trimestre (Actividades 1-7):

- 1) Realizar un role-playing utilizando las primeras 10 palabras simulando ser un compañero que vuelve de vacaciones y explica sus aventuras, expresándose con empatía.
- 2) Jugar al ahorcado con otro compañero de la clase utilizando las palabras que van de la 11 a la 25.
- 3) Describir a dos compañeros en el futuro con las palabras que van de la 26 a la 40.
- 4) Con las palabras que van de la 41 a la 55 jugar al “dictiopinta” con todos compañeros de clase.
- 5) Inventarse un diálogo ficticio pero con empatía protagonizado por compañeros de clase en el que se utilizan las palabras de la 56 a la 70.
- 6) Crear un juego con tres columnas de palabras, una con nombres de compañeros, otra con palabras que se ocurran al azar y la tercera con las palabras que van de la 71 a la 85.

Relacionarlas por sorteo e inventar una frase para cada relación. Se puede realizar conjuntamente entre todos los compañeros de aula.

- 7) Crear una sopa de letras que contenga escondidas las palabras de la 86 a la 100 para que otra persona o el resto de compañeros puedan resolverla.

Tercer trimestre (Actividades 1-7):

- 1) Crear tarjetas o fichas duplicadas para cada una de las 15 primeras palabras y jugar cooperativamente al “Memory” con el resto de compañeros.
- 2) Jugar a la “palabra intrusa” con el resto de compañeros. Para ello se realizan diversas listas de palabras por temáticas incluyendo una palabra totalmente desvinculada que es una de las palabras que van de la 16 a la 30. Entre todos deberán descubrirla.
- 3) Con las palabras que van de la 31 a la 44 inventar una historia en la que los compañeros de clase sean los protagonistas, e intentar representar algunas de sus características.
- 4) Crear un crucigrama con pistas cuyas resoluciones conduzcan a las palabras que van de la 45 a la 58. Resolverlo entre todos.
- 5) Jugar al ahorcado con otro compañero de la clase utilizando las palabras que van de la 59 a la 72.
- 6) Realizar una representación utilizando las palabras que van de la 73 a la 86 simulando ser un compañero que vuelve de la prehistoria y explica sus aventuras expresándose con empatía.
- 7) Escenificar con mímica ante el resto de la clase el significado de las palabras que van de la 87 a la 100 y pedirles que las intenten adivinar.

4. CONCLUSIONES

El presente trabajo de fin de grado ofrece una propuesta didáctica que contribuye al proceso de enseñanza y aprendizaje de la ortografía aunando las teorías de las Inteligencias Múltiples de Gardner y las aportaciones de la Programación Neurolingüística.

Consideramos que esta propuesta tiene un gran potencial didáctico, ya que permite reforzar el aprendizaje de los alumnos de forma activa, consciente, personalizada y motivadora, siendo incluso extrapolable (con los correspondientes matices en contenidos) a cualquier aprendizaje constructivista o sugerencia de intervención en los procesos cognitivos de los alumnos, siempre al hilo de la innovación y flexibilidad educativa.

Tanto la fase de investigación previa como el consiguiente diseño de la propuesta de intervención ortográfica, que entrelaza IM con PNL, nos conduce a la consecución de los objetivos propuestos inicialmente como vamos a explicar a continuación.

Inicialmente, se han identificado los diferentes perfiles de inteligencias potenciales que poseen los alumnos de 5º curso de Educación Primaria revelando información clave sobre los diferentes procesos cognitivos que predominan y sus capacidades intelectuales originales. Esto permite aprender ortografía en entornos variados y significativos según sus combinaciones de Inteligencias Múltiples fijando los contenidos de forma significativa y personalizada según los distintos potenciales. Los alumnos aprenden ortografía a la vez que intervienen conscientemente en sus procesos cognitivos mediante IM.

Asimismo, según la hipótesis de los canales de acceso oculares de la PNL se averigua hacia dónde mira cada alumno cuando piensa o rememora para tener información adicional sobre su forma de procesar la información. De este modo, se refuerza la imagen ortográfica en función de sus innatos enfoques oculares durante el procesamiento de la información. Los alumnos aprenden ortografía a la vez que intervienen conscientemente en sus procesos cognitivos mediante PNL.

Siguiendo con las aportaciones de la PNL, se averigua el canal de acceso sensorial más representativo para cada alumno: visual, auditivo o cenestésico. La ortografía se trabaja con el canal sensorial que utilizan más frecuentemente, de forma que se funde en el proceso cognitivo con más fuerza. Los alumnos aprenden ortografía a la vez que intervienen conscientemente en sus procesos cognitivos mediante PNL.

Aunando todo ello, los alumnos de 5º de Educación Primaria aprenden ortografía de forma consciente y personalizada teniendo en cuenta sus procesos cognitivos, sin centrarse en los métodos tradicionales y al amparo de teorías basadas en orientaciones cognitivas como son las IM de Gardner y la PNL.

Diseñar esta propuesta educativa basada en la combinación de las Inteligencias Múltiples y de la Programación Neurolingüística me ha motivado a leer, investigar, a plantearme muchas preguntas, a enfrentarme a mis propias limitaciones, a ilusionarme y querer continuar formándome sobre dos de las teorías más influyentes de los últimos tiempos sobre métodos pedagógicos y psicología de la educación, con el objeto de contribuir a la excelencia educativa mediante un método personalizado y efectivo.

5. PROSPECTIVA

Para finalizar, cabe destacar que para que esta propuesta de intervención sea viable, debe aplicarse en un colegio cuyo Proyecto Educativo de Centro esté en consonancia con la teoría de las Inteligencias Múltiples, lo que implica reconocer las habilidades naturales de los alumnos y promover el desarrollo de las mismas en una visión universalizadora de intereses y capacidades que contribuya al desarrollo integral. También es aconsejable que el centro reconozca y valore la aplicación de la Programación Neurolingüística como modelo de intervención cognitiva que puede incorporarse a la práctica educativa de forma complementaria con otras actividades que también son de naturaleza cognitiva.

En este sentido, es fundamental que el equipo de profesores esté formado en procesos de aprendizaje y enseñanza basados en intervenciones cognitivas como son las Inteligencias Múltiples de Gardner y las aportaciones de la Programación Neurolingüística. Cabe señalar que para realizar todos los test necesarios para nuestra propuesta de la forma más natural y eficaz posible es vital contar con la ayuda y apoyo de toda la comunidad educativa, alumnos, familias y equipo de profesores.

Es importante añadir que esta propuesta ha sido pensada, diseñada y planteada para solucionar o mejorar el problema ortográfico en 5º curso de Educación Primaria, pero como vía de trabajo futura es aconsejable que se adelante la aplicación de esta propuesta a niveles de 2º curso de Educación Primaria, adaptando la lista y la distribución cacográfica de Gabarró al primer Ciclo de Primaria. De esta forma, la propuesta didáctica se convierte en una intervención ortográfica de etapa que ofrece más oportunidades de intervención cognitivas y genera resultados a largo plazo. En este supuesto, tanto el porcentaje de palabras distribuidas como el grado de dificultad de las actividades debe ir progresivamente en aumento en los sucesivos cursos.

En el caso de decidir ampliar esta propuesta de curso a toda la etapa, los test y pruebas sobre IM y sobre PNL deberán realizarse en los niveles inferiores en los que se aplica la propuesta, si es posible en colaboración del equipo psicólogo escolar.

Asimismo, se hace necesario realizar un análisis complementario para valorar en qué medida es recomendable que los alumnos conozcan el significado de las variables evaluadas en cada test y si este puede ser un condicionante o un generador de prejuicios y posicionamientos futuros que resten validez a los resultados. Esta consideración deja la puerta abierta al debate, revisión y posible modificación de esta fase de la propuesta bajo la premisa de la autoevaluación y mejora permanente.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Armstrong, T. (2004). *Inteligencias múltiples: cómo descubrirlas y estimularlas en sus hijos*. Santafé de Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Armstrong, T. (2012). *Inteligencias múltiples en el aula: guía práctica para educadores*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1997). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Barberá, V., Collado, J. C., Morató, J., Pellicer, C. y Rizo, M. (2004). *Didáctica de la ortografía. Estrategias para su aplicación práctica*. Barcelona: CEAC.
- Bartolomé, A. (1999). *Nuevas tecnologías en el aula. Guía de supervivencia*. Barcelona: Graó.
- Caballer, N. (2012). El 60% de los alumnos suspenden en matemáticas y en idiomas. *El País* (18 de septiembre de 2012). Recuperado de http://ccaa.elpais.com/ccaa/2012/09/18/valencia/1347990473_170859.html
- Campo, M^a E., Manso, A. J., Prieto, J. L. y Rojas, P. (1996). *Dificultades de aprendizaje: escritura, ortografía y cálculo*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Carmona, S. M. (2009). *Aproximación a la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner y sus posibilidades de aplicación en el aula*. Trabajo de fin de grado. Facultad de Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/1885/1/370152C287.pdf>
- Casanova, A. (2013). 17 de noviembre de 2013. Recuperado de <http://edutic.azaharacasanova.es/course/index.php?categoryid=2>
- Cold War Kids (2012). Recuperado de <http://www.coldwarkids.com/iveseenenough/>
- Dido, J. C. (2001). *Clínica de ortografía: una búsqueda abierta a nuevos recursos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Europa Press (2013). Gomendio llama a los jóvenes a que cuiden su ortografía. *Europa Press*. Madrid, 15 de noviembre de 2013. Recuperado de <http://www.europapress.es/sociedad/educacion/noticia-gomendio-llama-jovenes-cuiden-ortografia-20131115111558.html>

- Gabarró, D. y Puigarnau, C. (2010). *Buena Ortografía sin esfuerzo con PNL: propuesta metodológica para docentes*. Lleida: Boira Editorial.
- Gabarró, D. y Puigarnau, C. (2011). *Nuevas Estrategias para la enseñanza de la ortografía. En el marco de la Programación Neurolingüística (PNL)*. Archidona: Aljibe Ediciones.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gardner, H. (2013). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Instituto Americano de Formación e Investigación (2014). *Práctica de Sistemas de Representación (Práctica de accesos oculares)*. Recuperado de http://www.iafi.com.ar/pnl/ejercicios-pnl/pnl_sistemas.php
- John Dewey College (2010). *Estilos de aprendizaje*. Currículo. Oficina de Asuntos Académicos. Recuperado de <http://mmoctezuma.files.wordpress.com/2013/01/estilos-de-ensenanza-aprendizaje-sept-2010.pdf>
- Ken's Virtual Drumkit (2014). Recuperado de <http://www.kenbrashear.com>
- Méndez, D. (2013). *Las inteligencias múltiples y el Colegio Montserrat*. Domingo, 27 de enero de 2013. Recuperado de <http://domingomendez.blogspot.com.es/2013/01/las-inteligencias-multiples-y-el.html>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *PISA 2012 Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. OCDE. Informe español*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012lineavolumeni.pdf?documentoId=0901e72b81786310>
- O'Brien, L. (1990). *Test del Canal de Aprendizaje de Preferencia. PNL*. Recuperado de <http://www.iafi.com.ar/post/test/Test-para-saber-el-Canal-de-Aprendizaje:-Visual,-Auditivo-o-Kinestesico.html>
- Piaget, J. (1976). Development explains learning. En Campbell, S. F. (Ed.), *Piaget sampler: An introduction to Jean Piaget in his own words*. New York: John Wiley and Sons.
- Pujol, M. (1999). *Análisis de errores grafemáticos en textos libres de estudiantes de enseñanzas medias*. Tesis doctoral, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la

Universidad de Barcelona. Recuperada de <http://www.filologia.org.br/soletras/15sup/An%C3%A1lises%20de%20errores%20grafem%C3%A1ticos%20en%20textos%20libres%20de%20estudiantes%20de%20ense%C3%B1anzas%20medias%20-%20MARIO%20PUJOL%20LLOP.pdf>

Ramírez, A. (2005). Soluciones de los problemas ortográficos a través de las Inteligencias Múltiples. En González, J.M. (coord.), *El español de los jóvenes universitarios* (pp. 257-286). México: Facultad de lenguas extranjeras de la Universidad de Colima, Publicaciones Cruz O, S.A.

Ríos, P. (1999). El constructivismo en educación. *Laurus*, 5 (8), 18-23 Recuperado de http://fundedu.homestead.com/files/Articulo_definicion_del_Constructivismo-laurus.pdf

Serrano, M. (1990). *El proceso de enseñanza aprendizaje*. Mérida, Talleres gráficos universitarios ULA.

Serrat, A. (2005). *PNL para docentes*. Barcelona: Graó.

Universidad Nacional de Cuyo (2013). *Curso para el Desarrollo Inteligente de la Competencia Ortográfica*. Recuperado de

http://www.rectorado.uncu.edu.ar/documentos/digesto/2013/08/R_CS_0437_2013.pdf

<http://www.uncuvirtual.uncu.edu.ar/novedades/index/curso-de-ortografia-para-estudiantes>

Zanorg (2013). Recuperado de <http://www.zanorg.com/prodperso/automachine.htm>

6.1. Bibliografía

Acosta, J. M. (2009). *El tiempo, la PNL y la inteligencia emocional*. Barcelona: Gestión 2000.

Álvarez, R. (2006). *Manual práctico de PNL*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Antunes, C. A. (2002). *Las inteligencias múltiples: cómo estimularlas y desarrollarlas*. México D.F / Madrid: Alfaomega / Narcea.

Arnal, J., Rincón, D. del y Latorre, A. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Grup92.

- Bandler, R. y Grinder, J. (1980). *La Estructura de la magia I*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Bandler, R. y Grinder, J. (2001). *De sapos a príncipes: Transcripción del seminario de los creadores de la PNL*. Madrid: Gaia Ediciones.
- Dilts, R. (1999). *Creación de modelos con PNL*. Barcelona: Urano.
- Echauri, J. M. (2012). ¿Reformar la ortografía o reformar la enseñanza de la ortografía? *Cuadernos Cervantes de la lengua española*. Recuperado de http://www.cuadernoscervantes.com/art_30_ortografia.html
- Quizfarm (2013). Recuperado el 30/10/2013 de <http://quizfarm.com/quizzes/Inteligencias+Multiples/profesorrod/test-de-inteligencias-multiples/>
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española* (v. 2). Madrid: Espasa Calpe (22^a ed.).
- Real Academia Española (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Salgado, H. (1997). *Aprendizaje ortográfico en la didáctica de la escritura*. Buenos Aires: Aique grupo editor.

7. ANEXOS

7.1. ANEXO 1

Horario escolar del curso 2013-2014 para Educación Primaria:

Curso Escolar 2013 - 2014																	
		SEPTIEMBRE-2013							OCTUBRE-2013								
		L	M	Mi	J	V	S	D	L	M	Mi	J	V	S	D		
Inicio curso (Ed. Inf, Ed. Prim y Ed. Esp.)	10							1		1	2	3	4	5	6		
		2	3	4	5	6	7	8	7	8	9	10	11	12	13		
		9	10	11	12	13	14	15	14	15	16	17	18	19	20		
Inicio curso (SO, Bach, FP, EOI, Art y EPA)	16	16	17	18	19	20	21	22	21	22	23	24	25	26	27		
		23	24	25	26	27	28	29	28	29	30	31					
		30															
		NOVIEMBRE-2013							DICIEMBRE-2013								
		L	M	Mi	J	V	S	D	L	M	Mi	J	V	S	D		
Fiesta Todos los Santos	1					1	2	3							1		
		4	5	6	7	8	9	10	2	3	4	5	6	7	8	6	
		11	12	13	14	15	16	17	9	10	11	12	13	14	15	9	
		18	19	20	21	22	23	24	16	17	18	19	20	21	22		
		25	26	27	28	29	30		23	24	25	26	27	28	29	23-	
									30	31							
		ENERO-2014							FEBRERO-2014								
		L	M	Mi	J	V	S	D	L	M	Mi	J	V	S	D		
Fin vac. Navidad	-6			1	2	3	4	5							1	2	
Día no lectivo para: Ed. Inf, Ed. Prim y Ed. Esp.	7	6	7	8	9	10	11	12	3	4	5	6	7	8	9		
		13	14	15	16	17	18	19	10	11	12	13	14	15	16		
		20	21	22	23	24	25	26	17	18	19	20	21	22	23		
		27	28	29	30	31			24	25	26	27	28				
		MARZO-2014							ABRIL-2014								
		L	M	Mi	J	V	S	D	L	M	Mi	J	V	S	D		
Día comunidad educativa	3						1	2		1	2	3	4	5	6	14-	
Día no lectivo	4	3	4	5	6	7	8	9	7	8	9	10	11	12	13	-20	
		10	11	12	13	14	15	16	14	15	16	17	18	19	20	21	
		17	18	19	20	21	22	23	21	22	23	24	25	26	27		
		24	25	26	27	28	29	30	28	29	30						
		31															
		MAYO-2014							JUNIO-2014								
		L	M	Mi	J	V	S	D	L	M	Mi	J	V	S	D		
Fiesta del Trabajo	1				1	2	3	4							1		
Día no lectivo	2	5	6	7	8	9	10	11	2	3	4	5	6	7	8		
		12	13	14	15	16	17	18	9	10	11	12	13	14	15		
		19	20	21	22	23	24	25	16	17	18	19	20	21	22		
		26	27	28	29	30	31		23	24	25	26	27	28	29	23	
									30								
		Días lectivos (Ed. Inf., Ed. Prim. y Ed. Esp.)							Días lectivos (ESO,Bach,FP,EOI,Art y EPA)								
		1er. Trimestre: 71							1er. Trimestre: 67								
		2º Trimestre: 64							2º Trimestre: 65								
		3er. Trimestre: 43							3er. Trimestre: 43								
		Total: 178							Total: 175								

7.2. ANEXO 2

Test para conocer los accesos oculares de los alumnos:

1	¿Quién es la primera persona que has visto al llegar al colegio?
2	¿Qué frase recuerdas haber oído en el pasillo antes de entrar aquí?
3	Describe cómo te imaginas vestido/a de superestrella del rock.
4	Imagínate con el pelo de color amarillo.
5	¿De qué color te gustaría que fuese tu próxima mochila?
6	¿En qué parte del cuerpo tienes más pecas?
7	¿En tu casa, e incluyéndote a ti, quién ha recibido o regalado flores la última vez?
8	¿Qué dedos tienes más anchos, los de la mano derecha o los de la mano izquierda?
9	¿Quién tiene en tu familia los ojos más claros?
10	¿Recuerdas de quién te despediste por última vez en las vacaciones pasadas?
11	¿Qué es lo último que has comido últimamente que no te ha gustado nada?
12	¿Cuándo fue la última vez que cogiste el teléfono pero llegaste tarde y ya se había cortado la comunicación?
13	¿Cuándo fue la última vez que tuviste fiebre y te tuviste que meter en la cama?
14	¿Cuál es la fiesta en la que recuerdas habértelo pasado mejor?
15	¿Quién es el más alto de tus amigos/as?
16	¿Puedes distinguir entre la sirena de una ambulancia y la sirena de la policía?
17	¿Puedes recordar la última vez que te empapaste en la calle por no llevar paraguas?
18	¿Cuánto es $748 + 37$?
19	Imagínate cómo te verías a ti mismo, tal y como vas, mirándote desde atrás.
20	¿Qué canción te gustaría aprenderte para cantarla a la perfección?

Test de elaboración propia a partir de Instituto Americano de Formación e Investigación (2014).

7.3. ANEXO 3

Cuestionario perfil de inteligencias para alumnos:

Nº	PREGUNTA	SIEMPRE	EN OCASIONES	NUNCA
1	¿Te gusta ir a lugares como prados o campiñas?			
2	¿Utilizas algunas partes de tu cuerpo (brazos, manos, cabeza...) para explicar sucesos de tu vida?			
3	¿Disfrutas cuando juegas en solitario?			
4	¿Utilizas aparatos caseros como acompañamiento musical (tapaderas de cazuelas como baterías, ollas como tambores...)?			
5	¿Sumas o restas cosas de forma automática en la normalidad de tu día a día?			
6	¿Buscas espacios apartados para reflexionar sobre tu vida?			
7	¿Te gustan los juegos de construcción de encajar y montar, como el Lego, el Tetris, el Stocks, o el Minecraft?			
8	¿Te gusta escuchar programas informativos o entrevistas?			
9	¿Tienes pensamientos como “no sé qué es lo que me pasa”?			
10	¿Entiendes claramente los sentimientos de los que te rodean?			
11	¿Te supone sencillo realizar trabajos manuales?			
12	¿Disfrutas cuando moldeas plastilina?			
13	¿Te agrada hacer ejercicios de matemáticas?			
14	¿Puedes controlar sin problemas tu tono de voz?			
15	Si realizas una actividad ¿prefieres hacerla sobre el césped antes que sobre una mesa?			
16	¿Aprendes con facilidad vocabulario en inglés?			
17	¿Realizas contento los dibujos y los mapas que te piden en el colegio?			
18	¿Te gustaría tener una mascota o animal en casa? En el caso de tener uno en casa contestar “sí”.			
19	¿Disfrutas de las visitas que te hacen tus amigos?			
20	¿Puedes entender tus estados de ánimo y lo que los causa?			
21	¿Tocas algún instrumento musical?			
22	¿Te mueves, meces o revuelves cuando estás sentado en una silla?			
23	¿Te es sencillo resolver los problemas de matemáticas que te ponen en el cole?			
24	¿Te gusta anotar en un diario?			
25	¿Te gustaría ser artista de cine, teatro o televisión?			

26	¿Te gusta conversar sobre animales, plantas o árboles?			
27	¿Te gusta ser quien dirige los juegos que realizas con tus amigos?			
28	¿Escribes anotaciones personales en las que meditas sobre tu vida?			
29	¿Aprendes a bailar diferentes compases con facilidad?			
30	¿Realizas ilustraciones o dibujos de sitios que recuerdas?			
31	¿Ordenas tu habitación siguiendo procesos lógicos, por ejemplo, ordenas por volumen, color, fechas...?			
32	¿Te gusta que te lean relatos e historias?			
33	¿Comparas la conducta de algunas personas con la conducta de otras?			
34	¿Extraes diferencias entre las razas de perros?			
35	¿Te gusta solucionar laberintos?			
36	¿Reconoces y comentas a alguno de tus padres tus dificultades ante alguna asignatura del colegio?			
37	¿Realizas con facilidad y ligereza las actividades de educación física?			
38	¿Reproduces perfectamente las letras de las canciones que te gustan mucho?			
39	¿Normalmente te gusta hacer cosas con números?			
40	¿Te dedicas a leer aunque no te lo haya exigido el colegio?			
41	¿Tienes dificultades al dibujar imágenes en tu mente?			
42	¿A menudo emites frases del tipo: “soy un crack”, “soy el mejor”, “soy insuperable”?			
43	¿Solucionas rompecabezas contento/a?			
44	¿Te inventas y escribes letras para canciones?			
45	¿Solucionas problemas con gran soltura?			
46	¿Se te da bien manipular juguetes como el yoyó o el diábolo?			
47	¿Prefieres un programa de animales antes que uno de dibujos animados?			
48	¿Crees que eres habilidoso explicando o inventando historias?			
49	¿Sientes que necesitas tocar a las personas cuando hablas con ellas?			
50	¿Reconoces muchos de los detalles de un lugar cuando vuelves otra vez?			
51	¿Te gusta tener quien te haga compañía mientras haces tus actividades?			
52	¿Puedes solucionar solo las actividades de matemáticas?			
53	¿Te propones objetivos a corto o medio plazo como ser el mejor en un examen, ganar un partido o ganar el premio de un concurso escolar?			
54	¿Te gustaría estar dentro de un grupo que investigue			

	peculiaridades del sistema solar?			
55	¿Te gustaría participar dentro de un grupo de baile?			
56	¿Comentas con soltura y naturalidad lo que sientes?			
57	¿Eres capaz de distinguir entre distintos tipos de árboles?			
58	¿Prefieres oír la radio que ver la televisión?			
59	¿Te gusta entretenerte y dedicarle tiempo a los dibujos que haces?			
60	¿Te atrae aprender a dominar los usos y el manejo monetario?			
61	¿Crees que tienes actitudes atrevidas, temerarias o audaces como hacer fechorías, replicar a los adultos o picar a tus amigos?			
62	¿Copias y reproduces fácilmente los rasgos y gestos de los demás?			
63	¿Haces visitas a tus amistades?			
64	¿Inventas y redactas poemas o versos?			
65	¿Te atraen las excursiones que incluyen bañarse en un lago?			
66	¿Practicas más de una actividad física o deporte?			
67	¿Interpretas y lees los gráficos, los diagramas y las tablas con claridad?			
68	¿Te gusta comentar los aspectos positivos de los que te rodean?			
69	¿Prefieres inventarte una canción o estribillo que redactar una carta?			
70	¿Crees que le tienes miedo a muchas cosas, como un examen, un castigo, una noche de truenos...?			
71	¿Te gusta que te regalen libritos con sudokus, adivinanzas, enigmas numéricos?			
72	¿Te gusta resolver crucigramas o pasatiempos de letras?			
73	¿Te resulta sencillo relacionar formas automáticamente, por ejemplo cuadrado-cuadro, círculo-reloj, rectángulo-puerta...?			
74	¿Cuando cuentas experiencias propias describes minuciosamente los lugares donde sucedieron los hechos?			
75	¿Realizas actividades en grupo sin que te lo manden en el colegio?			
76	¿Tu estado de ánimo varía en función de la música que oyes?			
77	¿Te cuesta asumir tus propios errores?			
78	¿Disfrutas cuando juegas con las piedras, los troncos o el barro?			
79	¿Te gusta copiar gestos y coreografías de los que ves en la televisión?			
80	¿Se te quedan en la memoria las historias en general?			

Cuestionario de elaboración propia a partir de Carmona (2009, pp. 91-97).

7.4. ANEXO 4

Cuestionario perfil de inteligencias para padres:

Nº	PREGUNTA	SIEMPRE	EN OCASIONES	NUNCA
1	¿Su hijo muestra descontento por ir a lugares como prados o campiñas?			
2	¿Su hijo utiliza algunas partes de su cuerpo (brazos, manos, cabeza...) para explicar sucesos de su vida?			
3	¿Su hijo disfruta cuando juega en solitario?			
4	¿Su hijo utiliza aparatos caseros como acompañamiento musical (tapaderas de cazuelas como baterías, ollas como tambores...)?			
5	¿Su hijo suma o resta cosas de forma automática en la normalidad de su día a día?			
6	¿Su hijo comenta disgustado que el estudio y la reflexión no tienen utilidad alguna?			
7	¿Le ha proporcionado en la infancia a su hijo juegos de construcción de encajar y montar, como el Lego?			
8	¿A su hijo le gusta retener en la memoria las historias que lee?			
9	¿Su hijo en ocasiones emite expresiones como “no sé qué es lo que me pasa”?			
10	¿Su hijo tiene una personalidad y un temperamento fuerte?			
11	¿A su hijo le resulta sencillo realizar trabajos manuales?			
12	¿Su hijo se interesa por jugar a construir cosas como casas de distintos materiales?			
13	¿Su hijo disfruta cuando hace ejercicios de matemáticas?			
14	¿Su hijo se muestra interesado por tocar algún instrumento?			
15	¿Su hijo se asusta y tiene miedo ante los perros y los gatos?			
16	¿Su hijo hace uso del vocabulario que aprende leyendo?			
17	¿El niño realiza contento los dibujos y los mapas que le exigen en el cole?			
18	¿A su hijo le gustaría tener una mascota o animal en casa? En el caso de tener uno en casa contestar “sí”.			
19	¿Su hijo recibe con regularidad las visitas de sus amigos?			
20	¿Su hijo le solicita ayuda para redactar una crítica personal sobre algún ámbito social?			
21	¿Su hijo se descarga música o le pide a usted que se la grabe o que le regale CDs de música en general?			
22	¿Su hijo se mueve o se pone a bailar cuando escucha música?			
23	¿A su hijo le es sencillo resolver los problemas de matemáticas que le exigen en el colegio?			
24	¿A su hijo le gusta anotar en un diario por iniciativa personal?			
25	¿A su hijo le gusta actuar y muestra interés por el ámbito de la interpretación?			
26	¿Su hijo conversa con usted o con los demás sobre animales, plantas o árboles?			
27	¿Su hijo suele ser el dirigente en los juegos que realiza con			

	sus amigos?			
28	¿Su hijo escribe anotaciones personales en las que medita sobre su vida?			
29	¿Su hijo memoriza información sobre la vida y obra de los cantantes que le gustan?			
30	¿Su hijo realiza ilustraciones o dibujos pormenorizados y a escala de su entorno?			
31	¿Su hijo ordena su habitación siguiendo procesos lógicos, por ejemplo ordena por volumen, color, fechas...?			
32	¿A su hijo le gusta que leer relatos e historias o que se las exijan desde el colegio?			
33	¿Su hijo compara la conducta de algunas personas con la conducta de otras?			
34	¿Su hijo extrae diferencias entre las razas de perros?			
35	¿A su hijo le gusta solucionar los laberintos de las revistas de acertijos?			
36	¿Su hijo reconoce y le comenta sus dificultades ante alguna asignatura del colegio?			
37	¿Su hijo se manifiesta especialmente contento los días que tiene educación física en la escuela?			
38	¿Su hijo reproduce perfectamente la letra de las canciones que le gustan mucho?			
39	¿A su hijo normalmente le gusta hacer cosas con números?			
40	¿Su hijo acostumbra a leer aunque no se lo hayan exigido en el colegio?			
41	¿Su hijo a menudo le cuenta sus sueños y anhelos de futuro?			
42	¿Oye a su hijo emitir frases del tipo: “soy un crack”, “soy el mejor”, “soy insuperable”?			
43	¿Su hijo se muestra enfadado cuando tiene que solucionar ejercicios de matemáticas?			
44	¿Percibe en su hijo ganas por incluirse y participar en un grupo de teatro?			
45	¿Ve a su hijo enfadado cuando le llevan la contraria o le rectifican?			
46	¿Su hijo se interesa y muestra desparpajo al hablar en público?			
47	¿Su hijo prefiere un programa de animales antes que uno de dibujos animados?			
48	¿Cree que su hijo es habilidoso e ingenioso inventando historias?			
49	¿Su hijo se muestra disgustado cuando se ensucia con pegamento, pintura u otros materiales propios para elaborar manualidades?			
50	¿Su hijo es habilidoso y muestra interés por colorear sus ilustraciones?			
51	¿A su hijo le gusta tener quien te haga compañía mientras hace sus actividades?			
52	¿Utiliza usted sus conocimientos para ayudar a su hijo en las actividades de matemáticas?			
53	¿Su hijo le comunica, con plena convicción en sí mismo, sus objetivos a corto o medio plazo como ser el mejor en un examen, ganar un partido o ganar el premio de un concurso escolar?			

54	¿A usted o a su cónyuge le gustan los animales en casa?			
55	¿A su hijo le parece una ridiculez o fuera de lugar cantar en público?			
56	¿Su hijo le solicita algunas veces que le explique historias?			
57	¿Su hijo es capaz de distinguir entre distintos tipos de árboles o los mira con interés?			
58	¿Su hijo imita y le gusta identificarse con el aspecto exterior de los artistas y cantantes que le gustan?			
59	¿A su hijo le gusta entretenerse y dedicarle tiempo a los dibujos que hace?			
60	¿Percibe usted que a su hijo le atrae aprender a dominar los usos y el manejo monetario?			
61	¿Detecta usted en su hijo actitudes atrevidas, temerarias o audaces como hacer fechorías, replicar a los adultos o picar a tus amigos?			
62	¿Su hijo se interesa por el deporte de forma destacable?			
63	¿Su hijo muestra interés y necesidad de visitar a sus amigos?			
64	¿Su hijo muestra facilidad para memorizar fechas?			
65	¿A su hijo le atraen las excursiones que incluyen un baño en el lago?			
66	¿Percibe usted que su hijo desempeña el rol de líder cuando juega en solitario?			
67	¿Detecta que su hijo se siente atraído y realizado cuando dibuja?			
68	¿Percibe usted si su hijo suele comentar los aspectos positivos de las personas que le rodean?			
69	¿A su hijo le gusta emitir sonidos especiales hasta tal punto que llama su atención o la de los demás?			
70	¿Detecta usted que su hijo le tiene miedo a muchas cosas, como a un examen, un castigo, una noche de truenos...?			
71	¿Obsequia usted a su hijo con libritos de sudokus, adivinanzas o enigmas numéricos?			
72	¿Disfruta su hijo cuando intenta resolver crucigramas o pasatiempos de letras?			
73	¿A su hijo le resulta sencillo relacionar formas automáticamente, por ejemplo cuadrado-cuadro, círculo-reloj, rectángulo-puerta...?			
74	¿Cuándo su hijo cuenta experiencias propias describe minuciosamente los lugares donde sucedieron los hechos?			
75	¿Su hijo realiza actividades en grupo sin que se lo manden en el colegio?			
76	¿Su hijo distingue y reconoce sonidos que son poco comunes sin conocer previamente la fuente que los emite?			
77	¿A su hijo le cuesta asumir sus propios errores?			
78	¿Su hijo disfruta cuando juega con las piedras, los troncos o el barro?			
79	¿A su hijo le gusta copiar gestos y coreografías de los que ves en la televisión?			
80	¿A su hijo se le quedan en la memoria las historias en general?			

7.5. ANEXO 5

Tabla de perfil de inteligencias individual:

	INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA										Total
Nº de pregunta	8	16	24	32	40	48	56	64	72	80	
Resultado											
	INTELIGENCIA LÓGICO-MATEMÁTICA										Total
Nº de pregunta	5	13	23	31	39	43	52	60	71	73	
Resultado											
	INTELIG. CINESTÉSICO CORPORAL										Total
Nº de pregunta	2	11	22	25	37	46	49	62	66	79	
Resultado											
	INTELIGENCIA MUSICAL										Total
Nº de pregunta	4	14	21	29	38	44	55	58	69	76	
Resultado											
	INTELIGENCIA ESPACIAL										Total
Nº de pregunta	7	12	17	30	35	41	50	59	67	74	
Resultado											
	INTELIGENCIA AMBIENTAL										Total
Nº de pregunta	1	15	18	26	34	47	54	57	65	78	
Resultado											
	INTELIGENCIA INTRAPERSONAL										Total
Nº de pregunta	6	9	20	28	36	42	53	61	70	77	
Resultado											
	INTELIGENCIA INTERPERSONAL										Total
Nº de pregunta	3	10	19	27	33	45	51	63	68	75	
Resultado											

Tabla de elaboración propia a partir de Carmona (2009, p. 63).

7.6. ANEXO 6

Test para determinar el canal de aprendizaje más representativo en las personas (PNL):

Lea cuidadosamente cada oración y piense de qué manera se aplica a usted. En cada línea escriba el número que mejor describe su reacción a cada oración.

Casi siempre: 5 Frecuentemente: 4 A veces: 3 Rara vez: 2 Casi nunca: 1

1. Puedo recordar algo mejor si lo escribo.
2. Al leer, oigo las palabras en mi cabeza o leo en voz alta.
3. Necesito hablar las cosas para entenderlas mejor.
4. No me gusta leer o escuchar instrucciones, prefiero simplemente comenzar a hacer las cosas.
5. Puedo visualizar imágenes en mi cabeza.
6. Puedo estudiar mejor si escucho música.
7. Necesito recreos frecuentes cuando estudio.
8. Pienso mejor cuando tengo la libertad de moverme, estar sentado detrás de un escritorio no es para mí.
9. Tomo muchas notas de lo que leo y escucho.
10. Me ayuda MIRAR a la persona que está hablando. Me mantiene enfocado.
11. Se me hace difícil entender lo que una persona está diciendo si hay ruidos alrededor.
12. Prefiero que alguien me diga cómo tengo que hacer las cosas que leer las instrucciones.
13. Prefiero escuchar una conferencia o una grabación a leer un libro.
14. Cuando no puedo pensar en una palabra específica, uso mis manos y llamo al objeto "coso".
15. Puedo seguir fácilmente a una persona que está hablando aunque mi cabeza esté hacia abajo o me encuentre mirando por una ventana.
16. Es más fácil para mí hacer un trabajo en un lugar tranquilo.
17. Me resulta fácil entender mapas, tablas y gráficos.
18. Cuando comienzo un artículo o un libro, prefiero espiar la última página.
19. Recuerdo mejor lo que la gente dice que su aspecto.
20. Recuerdo mejor si estudio en voz alta con alguien.
21. Tomo notas, pero nunca vuelvo a releerlas.
22. Cuando estoy concentrado leyendo o escribiendo, la radio me molesta.
23. Me resulta difícil crear imágenes en mi cabeza.
24. Me resulta útil decir en voz alta las tareas que tengo para hacer.
25. Mi cuaderno y mi escritorio pueden verse un desastre, pero sé exactamente dónde está cada cosa.
26. Cuando estoy en un examen, puedo "ver" la página en el libro de textos y la respuesta.
27. No puedo recordar una broma lo suficiente para contarla luego.
28. Al aprender algo nuevo, prefiero escuchar la información, luego leer y luego hacerlo.
29. Me gusta completar una tarea antes de comenzar otra.
30. Uso mis dedos para contar y muevo los labios cuando leo.
31. No me gusta releer mi trabajo.
32. Cuando estoy tratando de recordar algo nuevo, por ejemplo, un número de teléfono, me ayuda formarme una imagen mental para lograrlo.

33. Para obtener una nota extra, prefiero grabar un informe a escribirlo.
 34. Fantaseo en clase.
 35. Para obtener una calificación extra, prefiero crear un proyecto a escribir un informe.
 36. Cuando tengo una gran idea, debo escribirla inmediatamente, o la olvido con facilidad.

Resultado del Test del Canal de Aprendizaje de preferencia

- | | | |
|-----------|-----------|-----------|
| 1. _____ | 2. _____ | 4. _____ |
| 5. _____ | 3. _____ | 6. _____ |
| 9. _____ | 12. _____ | 7. _____ |
| 10. _____ | 13. _____ | 8. _____ |
| 11. _____ | 15. _____ | 14. _____ |
| 16. _____ | 19. _____ | 18. _____ |
| 17. _____ | 20. _____ | 21. _____ |
| 22. _____ | 23. _____ | 25. _____ |
| 26. _____ | 24. _____ | 30. _____ |
| 27. _____ | 28. _____ | 31. _____ |
| 32. _____ | 29. _____ | 34. _____ |
| 36. _____ | 33. _____ | 35. _____ |

Total Visual: _____

Visual = puntaje visual = _____%

Total Auditivo: _____

Auditivo = puntaje auditivo = _____%

Total Kinestésico: _____

Kinestésico = puntaje kinestésico = _____%

Total de las 3 categorías: _____

Fuente: O'Brien (1990).

7.7. ANEXO 7

Aspectos observables para determinar el canal de aprendizaje más representativo en los alumnos:

	CANAL VISUAL	CANAL AUDITIVO	CANAL CENESTÉSICO
CONDUCTA	Muestra las emociones en el rostro, cuida su aspecto exterior y es ordenado, observador y se muestra tranquilo.	Muestra las emociones verbalmente, no tiene un interés especial en su aspecto exterior, tiene facilidad de palabra, se distrae fácilmente y a veces habla solo.	Muestra las emociones con el movimiento, en seguida ignora su aspecto exterior, puede desajustarse o arrugarse por la constante actividad, le gusta tocar las cosas, gesticula y se mueve mucho y reacciona positivamente a las muestras físicas de cariño.
LECTURA	Disfruta con las descripciones y a veces se queda con la mirada soñadora porque lo imagina.	Le atraen los diálogos, las obras de teatro, pero no las descripciones largas, no presta atención a las ilustraciones y mueve los labios mientras lee.	No es lector, prefiere las historias de acción y cuando lee se mueve.
MEMORIA	Recuerda lo que ve. Le es fácil recordar una cara pero no su nombre.	Recuerda lo que oye. Le es fácil recordar un nombre que una cara.	Recuerda las cosas que ha hecho o las sensaciones que obtuvo al hacerlas. No recuerda los detalles.
ORTOGRAFÍA	No comete faltas. Para escribir: “ve” la palabra ↓ luego la escribe	Comete faltas. Para escribir: “dice” la palabra → la escribe según su sonido.	Comete faltas. Para escribir: escribe las palabras → y después comprueba si “le causan buena impresión”.
IMAGINACIÓN	Piensa en imágenes y es capaz de visualizar los detalles.	Piensa en sonidos y no es capaz de recordar muchos detalles.	Su cuerpo adquiere recuerdos muy concretos de músculos. Desarrolla la memoria muscular.
APRENDIZAJE	Aprende lo que le entra por la vista, busca una visión pormenorizada y saber exactamente a dónde va.	Aprende lo que oye, repitiéndose el proceso, si se olvida de un paso se descoloca y no presenta una visión holística.	Aprende con el tacto, tocando y haciendo y necesita estar implicado físicamente en lo que hace.
COMUNICACIÓN	Usa palabras como “ver, mirar, parece...” y se pone nervioso si tiene que escuchar mucho tiempo seguido.	Disfruta escuchando pero necesita hablar de inmediato. Describe larga y repetitivamente, y usa palabras como “oír, sonar, ruido, escuchar...”	Le gusta gesticular cuando habla y se acerca a la persona que le escucha pero se aburre pronto. Utiliza palabras como “meter, sentir, sensación, impresión...”
CONDUCTA EN PERIODO DE OCIO	Lee, dibuja o mira concentradamente hacia algo.	Aprovecha para hablar con alguien o tararea a sí mismo.	Necesita moverse.

Elaboración propia a partir de John Dewey College (2010).

7.8. ANEXO 8

Lista de las cien palabras que se trabajarán durante el primer trimestre:

Malhumor	Gavilán	Mellizo/a	Curva	Rizar
Kilómetro	Ciervo	Labios	Deshinchar	Recibo
Olivar	Humano	Olivos	Imaginar	Servir
Orilla	Aguijón	Origen	Imaginación	Sombra
Rayo	Alivio	Récord	Prever	Actor/actriz
Prehistórico	Accidente	Revolotear	Previsor	Avanzar
Película	Cadáver	Vaso	Rebotar	Cabo
Tobogán	Calavera	Vomitar	Tómbola	Equivocación
Clavel	Útilmente	Bizcocho	Varios/as	Hora
Cobarde	Viento	Bicho	Penumbra	Horchata
Activo	Deshilar	Varonil	Avícola	Rehabilitación
Agucero	Fabuloso	Invitado	Buhardilla	Inyectar
Almíbar	Gobernar	Hindú	Extranjeros	Iceberg
Hablador	Habano	Hípico	Embalse	Vándalo
Azúcar	Jilgueros	Rehuir	Alcoholismo	vanguardia
Atravesar	Malhablado	Omnívoro	Chivato/a	Abatimiento
Automóvil	Malhechor	Esquivar	Cacahuete	Alabanza
Automovilista	Malherir	Bovino	Hamburguesa	Comitiva
Desheredar	Valle	Algarrobo	Quehacer	Harapo
Deshidratar	Visillo	Alborno	Visibilidad	hermético

Fuente: Gabarró (2010).

7.9. ANEXO 9

Lista de las 100 palabras que se trabajarán durante el segundo trimestre:

Abanderado	Ovación	Embarazo	Axila	Trascendental
Abalanzarse	Audiovisual	Mahonesa/mayo	Bravo	Tranvía
Voltaje	Auditivo/a	Huraño	Bozal	Jabalina
Visión	Desvalido	Hurgar	Espolvorear	Extinguir
Objetivo	Embalsamar	Suburbano	Espabilar	Extraviado
Ibérico	Eslabón	Vals	Embargar	Embalar
Improvisar	Exportar	Subdesarrollados	Envidia	Cóncavo/a
Inverosímil	Hábitat	Rebosar	Heroína	Cabizbajo/a
Quirúrgico	Civilizar	Trjín/trajinar	Herencia	Alfabetizar
Óvalo	Comprobar	Avaricia	Vislumbrar	Destruyivo/a
Alhaja	Abismo	Analgésico	Ámbito	Inhalar
Desvergonzado/a	Baúl	Azahar	Abrevadero	Hipoteca
Hazmerreír	Concebir	Adverso	Abolir	Novatada
Hipócrata	Emborrachar	Evaporar	Caníbal	Bacteria
Polideportivo	Estabilidad	Estalactita	Calva/o	Adoptivo/a
Patinaje	Flexible	Estalagmita	Cadavérico	Desvanecerse
Pabellones	Frívolo	Hecatombe	Rehusar	Embrague
Travesura	Gabán	Favorable	Vehemente	Embotellamiento
Vegetariano/a	Hipnotizar	Hastío	Vertebral	Evidente
Volumen	Desván	Ambiguo/a	Vulgar	Conmover/a

Fuente: Gabarró (2010).

7.10. ANEXO 10

Lista de las 100 palabras que se trabajarán durante el tercer trimestre:

Banderilla	Ventrílocuo	Desvalijar	Labor	Abreviatura
Constructivo	Venado	Hebra	Laborioso	Abrupto
Embestir	Tribunal	Hebreo	Moribundo	Cerveza
Cápsula	Reventar	Histórico	Pelaje	Efervescente
Carabela	Malhumorado	Inconcebible	Rugido	Devaneos
Convaleciente	Mandíbula	Inconveniencia	Ruin	Exento/a
Flexible	Incoherencia	Incubadora	Universo	Herejía
Desvelar	Hojalata	Jinete	Urgente	Obispo
Contabilidad	Ambiente	Jorobar	Vacante	Novelesco
Contable	Bíblico/a	Margen	Yacer	Subalterno/a
Saliva	Cascarrabias	Vaho	Caverna	Vacilante
Severo	Conversar	Hoyo	Boñiga	Violación
Vídeo	Ahogo	Hollín	Bombín	Llamativo
Vigilante	Abuchear	Mahometano	Bóveda	Noviazgo
Convencer	Blasfemia	Inhumano	Hojarasca	Nutritivo/a
Diluvio	Archivo	Inteligencia	Levadura	Psicópata
Energía	Caviar	Inhóspito	Obesidad	Viceversa
Enmohecer	Desvirtuada/o	Ahuecar	Provocar	Lavavajillas
Anfibio/a	Garbo	Evocar	Proyecto	Enjabonar
Antibiótico	Precavido/a	Ebanista	Progresivo	exaltar

Fuente: Gabarró (2010).

7.11. ANEXO 11

Lista de las 100 palabras que se trabajan durante el primer trimestre distribuidas por actividades:

ACTIVIDADES	FECHAS	LISTA DE PALABRAS
1 ^{er} Trimestre		
1	23-09-2013 / 04-10-2013	Malhumor, kilómetro, olivar, orilla, rayo, prehistórico, película, tobogán, clavel, cobarde, activo, aguacero, almíbar, hablador, azúcar.
2	07-10-2013 / 18-10-2013	Atravesar, automóvil, automovilista, desheredar, deshidratar, gavilán, ciervo, humano, aguijón, alivio, accidente, cadáver, calavera, útilmente, viento.
3	21-10-2013 / 31-10-2013	Deshilar, fabuloso, gobernar, habano, jilgueros, malhablado, malhechor, malherir, valle, visillo, mellizo/a, labios, olivos, origen, récord.
4	04-11-2013 / 15-11-2013	Revolotear, vaso, vomitar, bizcocho, bicho, varonil, invitado, hindú, hípico, rehuir, omnívoro, esquiar, bovino, algarrobo, alboroz.
5	18-11-2013 / 29-11-2013	Curva, deshinchar, imaginar, imaginación, prever, previsor, rebotar, tómbola, varios/as, penumbra, avícola, buhardilla, extranjeros, embalse, alcoholismo.
6	02-12-2013 / 13-12-2013	Chivato/a, cacahuete, hamburguesa, quehacer, visibilidad, rizar, recibo, servir, sombra, actor/actriz, avanzar, cabo, equivocación, hora, horchata.
7	16-12-2013 / 20-12-2013	Rehabilitación, inyectar, iceberg, vándalo, vanguardia, abatimiento, alabanza, comitiva, harapo, hermético.

7.12. ANEXO 12

Lista de las 100 palabras que se trabajan durante el segundo trimestre distribuidas por actividades:

ACTIVIDADES	FECHAS	LISTA DE PALABRAS
2 ^{er} Trimestre		
1	08-01-2014 / 17-01-2014	Abanderado/a, abalanzarse, voltaje, visión, objetivo, ibérico, improvisar, inverosímil, quirúrgico, óvalo.
2	20-01-2014 / 31-01-2014	Alhaja, desvergonzado/a, hazmerreír, hipócrita, polideportivo, patinaje, pabellones, travesura, vegetariano/a, volumen, ovación, audiovisual, auditivo/a, desvalido, embalsamar.
3	03-02-2014 / 14-02-2014	Eslabón, exportar, hábitat, civilizar, comprobar, abismo, baúl, concebir, emborrachar, estabilidad, flexible, frívolo/a, gabán, hipnotizar, desván.
4	17-02-2014 / 28-02-2014	Embarazo, mahonesa, mayo, huracán, hurgar, suburbano, vals, subdesarrollados, rebosar, trajín/trajinar, avaricia, analgésico, azahar, adverso, evaporar, estalactita.
5	03-03-2014 / 14-03-2014	Estalagmita, hecatombe, favorable, hastío, ambiguo/a, axila, bravo, bozal, espolvorear, espabilar, embargar, envidia, heroína, herencia, vislumbrar.
6	17-03-2014 / 28-03-2014	Ámbito, abrevadero, abolir, caníbal, calva/o, cadavérico, rehusar, vehemente, vertebral, vulgar, trascendental, tranvía, jabalina, extinguir, extraviado.
7	31-03-2014 / 11-04-2014	Embalar, cóncavo/a, cabizbajo/a, alfabetizar, destructivo/a, inhalar, hipoteca, novatada, bacteria, adoptivo/a, desvanecerse, embrague, embotellamiento, evidente, conmovedor/a.

7.13. ANEXO 13

Lista de las 100 palabras que se trabajan durante el tercer trimestre distribuidas por actividades:

ACTIVIDADES	FECHAS	LISTA DE PALABRAS
3 ^{er} Trimestre		
1	21-04-2014 / 28-04-2014	Banderilla, constructivo, embestir, cápsula, carabela, convaleciente, flexible, desvelar, contabilidad, contable, saliva, severo, vídeo, vigilante, convencer.
2	29-04-2014 / 07-05-2014	Diluvio, energía, enmohecer, anfibio/a, antibiótico, ventrílocuo, venado, tribunal, reventar, malhumorado, mandíbula, incoherencia, hojalata, ambiente, bíblico/a.
3	08-05-2014 / 16-05-2014	Cascarrabias, conversar, ahogo, abuchear, blasfemia, archivo, caviar, desvirtuada/o, garbo, precavido/a, desvalijar, hebra, hebreo, histérico.
4	19-05-2014 / 26-05-2014	Inconcebible, inconveniencia, incubadora, jinete, jorobar, margen, vaho, hoyo, hollín, mahometano, inhumano, inteligencia, inhóspito, ahuecar.
5	27-05-2014 / 03-06-2014	Evocar, ebanista, labor, laborioso, moribundo, pelaje, rugido, ruin, universo, urgente, vacante, yacer, caverna, boñiga.
6	04-06-2014 / 12-06-2014	Bombín, bóveda, hojarasca, levadura, obesidad, provocar, proyecto, progresivo, abreviatura, abrupto, cerveza, efervescente, devaneos, exento/a.
7	13-06-2014 / 20-06-2014	Herejía, obispo, novelesco, subalterno, vacilante, violación, llamativo, noviazgo, nutritivo, psicópata, viceversa, lavavajillas, enjabonar, exaltar.

7.14. ANEXO 14

Temporalización de las actividades para el primer trimestre:

ACTIVIDADES	FECHAS	SESIONES		
		1 ^{era} sesión 4 ^{era} sesión	2 ^a sesión 5 ^a sesión	3 ^a sesión 6 ^a sesión
1 ^{er} Trimestre				
PNLv 1, Act.IM, PNLcs 1	23-09-2013 / 27-10-2013	10 minutos	1 hora	15 minutos
PNLv 1, Act. IM, Eval.	30-09-2013 / 04-10-2013	10 minutos	1 hora	10 minutos
PNLv 2, Act. IM, PNLcs 2	07-10-2013 / 11-10-2013	10 minutos	1 hora	15 minutos
PNLv 2, Act. IM, Eval.	14-10-2013 / 18-10-2013	10 minutos	1 hora	10 minutos
PNLv 3, Act. IM, PNLcs 3	21-10-2013 / 25-10-2013	10 minutos	1 hora	15 minutos
PNLv 3, Act. IM, Eval.	28-10-2013 / 31-10-2013	10 minutos	1 hora	10 minutos
PNLv 4, Act. IM, PNLcs 4	04-11-2013 / 08-11-2013	10 minutos	1 hora	15 minutos
PNLv 4, Act. IM, Eval.	11-11-2013 / 15-11-2013	10 minutos	1 hora	10 minutos
PNLv 5, Act. IM, PNLcs 5	18-11-2013 / 22-11-2013	10 minutos	1 hora	15 minutos
PNLv 5, Act. IM, Eval.	25-11-2013 / 29-11-2013	10 minutos	1 hora	10 minutos
PNLv 6, Act. IM, PNLcs 6	02-12-2013 / 05-12-2013	10 minutos	1 hora	15 minutos
PNLv 6, Act. IM, Eval.	10-12-2013 / 13-12-2013	10 minutos	1 hora	10 minutos
PNLv 7, Act. IM, PNLcs 7	16-12-2013 / 20-12-2013	10 minutos	1 hora	15 minutos

7.15. ANEXO 15

Temporalización de las actividades para el segundo trimestre:

ACTIVIDADES	FECHAS	SESIONES		
		1 ^{er} sesión 4 ^a sesión	2 ^a sesión 5 ^a sesión	3 ^a sesión 6 ^a sesión
2 ^o Trimestre				
PNLv 1, Act. IM, PNLcs 1 PNLv 1, Act. IM, Eval.	08-01-2014 / 10-01-2014 13-01-2014 / 17-01-2014	10 minutos 10 minutos	1 hora 1 hora	15 minutos 10 minutos
PNLv 2, Act. IM, PNLcs 2 PNLv 2, Act. IM, Eval.	20-01-2014 / 24-01-2014 27-01-2014 / 31-01-2014	10 minutos 10 minutos	1 hora 1 hora	15 minutos 10 minutos
PNLv 3, Act. IM, PNLcs 3 PNLv 3, Act. IM, Eval.	03-02-2014 / 07-02-2014 10-02-2014 / 14-02-2014	10 minutos 10 minutos	1 hora 1 hora	15 minutos 10 minutos
PNLv 4, Act. IM, PNLcs 4 PNLv 4, Act. IM, Eval.	17-02-2014 / 21-02-2014 24-02-2014 / 28-02-2014	10 minutos 10 minutos	1 hora 1 hora	15 minutos 10 minutos
PNLv 5, Act. IM, PNLcs 5 PNLv 5, Act. IM, Eval.	03-03-2014 / 07-03-2014 10-03-2014 / 14-03-2014	10 minutos 10 minutos	1 hora 1 hora	15 minutos 10 minutos
PNLv 6, Act. IM, PNLcs 6 PNLv 6, Act. IM, Eval.	17-03-2014 / 21-03-2014 24-03-2014 / 28-03-2014	10 minutos 10 minutos	1 hora 1 hora	15 minutos 10 minutos
PNLv 7, Act. IM, PNLcs 7 PNLv 7, Act. IM, Eval	31-03-2014 / 04-04-2014 07-04-2014 / 11-04-2014	10 minutos 10 minutos	1 hora 1 hora	15 minutos 10 minutos

7.16. ANEXO 16

Temporalización de las actividades para el tercer trimestre:

ACTIVIDADES	FECHAS	SESIONES				
		1 ^{era} sesión	2 ^a sesión	3 ^a sesión	4 ^a sesión	5 ^a sesión
3 ^{er} Trimestre						
PNLv1, Act.IM, Act. IM, PNLcs 1, Eval.	21-04-2014 / 28-04-2014	10 minutos	1 hora	30 minutos	15 minutos	10 minutos
PNLv2, Act. IM, Act. IM, PNLcs 2, Eval.	29-04-2014 / 07-05-2014	10 minutos	1 hora	30 minutos	15 minutos	10 minutos
PNLv3, Act. IM, Act. IM, PNLcs 3, Eval.	08-05-2014 / 16-05-2014	10 minutos	1 hora	30 minutos	15 minutos	10 minutos
PNLv4, Act. IM, Act. IM, PNLcs4, Eval.	19-05-2014 / 26-05-2014	10 minutos	1 hora	30 minutos	15 minutos	10 minutos
PNLv5, Act. IM, Act. IM, PNLcs5, Eval.	27-05-2014 / 03-06-2014	10 minutos	1 hora	30 minutos	15 minutos	10 minutos
PNLv6, Act. IM, Act. IM, PNLcs6, Eval.	04-06-2014 / 12-06-2014	10 minutos	1 hora	30 minutos	15 minutos	10 minutos
PNLv7, Act. IM, Act. IM, PNLcs 7, Eval.	13-06-2014 / 20-06-2014	10 minutos	1 hora	30 minutos	15 minutos	10 minutos

7.17. ANEXO 17

Texto para los alumnos con canal visual



Estoy en el cine con mis palomitas de **AZÚCAR** mientras veo una **PELÍCULA** sobre los primeros hombres en la tierra. El protagonista es un hombre **PREHISTÓRICO** que a primera vista parece muy **ACTIVO**. Se dedica a vigilar las posibles presas para intentar cazarlas y camina mucho, por lo que imagino que recorre bastantes **KILÓMETROS** a lo largo del día. De pronto se ve cómo cae un **RAYO** en un gran destello de luz y a continuación se ve atrapado en un descomunal **AGUACERO**. El hombre **PREHISTÓRICO** mira hacia un montículo que hay arriba y con los ojos medio cerrados por la lluvia camina medio a ciegas. Está un poco oscuro y no se ve el color de los árboles, pero este lugar se parece al **OLIVAR** de mi tío Juan. Me pregunto si en la **PREHISTORIA** existían los **OLIVOS**... El protagonista no parece nada **HABLADOR** y se le ve de muy **MALHUMOR**, hoy no cazaré ni un **CLAVEL**. Se pone a pensar mirando hacia el frente cuando de pronto se ve cruzar una sombra y pega un brinco asustado. ¡Vaya! Espero que no sea un **COBARDE** y le dé por salir corriendo. Claro que no, poco a poco se acerca para mirar a la orilla del montículo, se inclina sigilosamente hacia delante cuando... ¡ZAS! ¿Qué sucede? ¿Dónde estoy? Me veo en la cama, así es que todo ha sido un sueño! Ni **PELÍCULA** ni **PREHISTÓRICO** ni palomitas de **AZÚCAR**... ¡Parecía tan real! Pues yo aquí no me quedo y me voy al **OLIVAR** a ver a mi tío Juan, con suerte veré a mi tía Carmen haciendo **ALMÍBAR** y a mi primo con sus prismáticos en lo alto del **TOBOGÁN**...



Fuente: Elaboración propia.

7.18. ANEXO 18

Texto para los alumnos con canal cenestésico



Me encuentro en medio de la selva y siento el placer de disfrutar de las vacaciones a **KILÓMETROS** de casa. A veces me molestan un poco los mosquitos, me pican y me hacen sentir de **MALHUMOR**. Tengo la sospecha que les atrae el bote de **ALMÍBAR** que llevo en la mochila. Aun así me siento feliz, como un **PREHISTÓRICO** en plena naturaleza sin nada que me moleste, ni tele, ni móvil, ni... inada! De repente siento mis pies fríos pero continúo hasta que piso una piedra y resbalo a la **ORILLA** de un riachuelo. Creo que me he torcido el tobillo porque me duele como cuando me caí del **TOBOGÁN** de tío Antonio, y ¡que rápido saltó del **OLIVAR** para socorrerme! El resto del grupo no se ha percatado y por un momento me siento **COBARDE**. No puede ser, ¡soy un Tarzán de **PELÍCULA**! No un muñequito de **AZÚCAR**. Así que me incorporo, piso fuerte y siento que recupero la fuerza, vuelvo a sentirme **ACTIVO** y **HABLADOR**. Quizá debería aprovechar para acercarme a Laura y regalarle el **CLAVEL** que cogí del hotel antes de partir, huele de maravilla, como ella. Espero que no le moleste que esté pachucho...Cada vez que la miro, siento un **RAYO** de esperanza en mi corazón, ¿estará enamorado?...



Fuente: Elaboración propia.

7.19. ANEXO 19

Texto para los alumnos con canal auditivo

Estaba tranquilo en el parque cuidando de mi hermano pequeño que jugaba en el **TOBOGÁN**. De pronto oí un estruendo enorme como un trueno, pero no había tormenta ni cayó ningún **RAYO**, pensé que tenía los oídos sucios pero poco después apareció el causante del rugido: llamaba la atención una especie de hombre **PREHISTÓRICO** que además parecía estar de **MALHUMOR** porque solo repetía - *grrr grrr*. La gente primero gritó, pero luego se apartaron a cuchichear y comentaban infinidad de cosas, como que era un actor rodando una **PELÍCULA** de cine mudo, o que era una cámara oculta para hacer reír a la gente. Como tengo fama de **HABLADOR** y me llamaba mucho la atención decidí acercarme para preguntarle si le apetecía un panecillo con **ALMÍBAR**. Me quedé tieso como un **RAYO** cuando le oí decir que quería **AZÚCAR**... Entendí que tenía hambre y pensé en llevarlo al **OLIVAR** de mi amigo Toño a comer moritas, que tienen mucho **AZÚCAR**. Allí solo se oyen los pajarillos y el murmullo del agua que pasa por la **ORILLA** del río, un verdadero concierto para los oídos. Pero ¿y si lo hacía caminar dos **KILÓMETROS** y después no habían ni moras, ni prunas, ni...ni un **CLAVEL**? Entonces ¿qué podría explicarle?, ¿escucharía el **PREHISTÓRICO** mis excusas?, yo no soy **COBARDE** pero lo mejor ante semejante **AGUACERO** sería salir pitando. ¡Mejor le doy el panecillo y me largo haciendo oídos sordos!



Fuente: Elaboración propia.