



# TRABAJO FIN DE GRADO

*Proyecto de innovación educativa*

*Doble grado de Educación Primaria e Infantil*

**Alumno:** María Alonso Álvarez

**Director:** Laura Serrano Fernández

**Curso:** 2021-2022

Fecha: Abril 2022

*“¿Especial? Lo que tengo de especial son unos padres y un entorno que han luchado por que sea lo más autónomo posible.”*

-Pablo Pineda, 2020

## **Programa de adquisición de segunda lengua (inglés) para personas con síndrome de Down**

# ÍNDICE

|   |           |
|---|-----------|
| <b>RESUMEN</b> .....  | <b>6</b>  |
| <b>ABSTRACT</b> .....   | <b>6</b>  |
| <b>PALABRAS CLAVE</b> .....   | <b>7</b>  |
| <b>KEY WORDS</b> .....  | <b>7</b>  |
| <b>JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO</b> .....   | <b>8</b>  |
| <b>MARCO TEÓRICO</b> .....  | <b>10</b> |
| <i>CAPÍTULO 1: ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES</i> .....               | <i>10</i> |
| – 1.1 RECORRIDO LEGISLATIVO Y CONCEPTO:.....  | 10        |
| – 1.2 DISCAPACIDAD:.....  | 12        |
| <i>CAPÍTULO 2: SÍNDROME DE DOWN</i> .....   | <i>14</i> |
| – 2.1 QUÉ ES.....   | 14        |
| – 2.2 CARACTERÍSTICAS .....   | 15        |
| – 2.3 RESPUESTA EDUCATIVA ACTUAL AL ALUMNADO CON SÍNDROME DE<br>DOWN .....            | 17        |
| <i>CAPÍTULO 3: ENSEÑANZA DE INGLÉS EN ESPAÑA</i> .....                                | <i>18</i> |
| – 3.1 OFERTA EDUCATIVA.....   | 18        |
| – 3.2 FOCOS DE ATENCIÓN .....   | 19        |
| – 3.3 METODOLOGÍAS .....  | 19        |
| <i>CAPÍTULO 4: ENSEÑANZA DE INGLÉS A PERSONAS CON SÍNDROME DE DOWN</i> ...            | <i>20</i> |
| – 4.1 ADQUISICIÓN DE SEGUNDA LENGUA EN PERSONAS CON SD Y BENEFICIOS<br>.....          | 20        |
| – 4.2 METODOLOGÍAS PARA LA ENSEÑANZA DE UNA SEGUNDA LENGUA AL<br>ALUMNADO ACNEE ..... | 21        |
| <b>PROPUESTA</b> .....  | <b>24</b> |

|    |  |           |
|----|--|-----------|
| A) | PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA .....                                 | 24        |
| B) | OBJETIVOS CONCRETOS QUE PERSIGUE LA PROPUESTA .....                | 25        |
| C) | CONTEXTO EN EL QUE SE APLICA O PODRÍA APLICARSE LA PROPUESTA ..... | 26        |
| D) | METODOLOGÍA, RECURSOS, ETC. ....                                   | 28        |
| E) | ACTIVIDADES.....   | 30        |
| 1. | <i>VOCABULARIO CON FLASHCARDS</i> .....                            | 30        |
| 2. | <i>BINGO</i> .....   | 32        |
| 3. | <i>WEEKLY SCHEDULE</i> .....                                       | 34        |
| 4. | <i>MEMORY</i> .....  | 35        |
| 5. | <i>CALENDAR OF THE YEAR</i> .....                                  | 36        |
| 6. | <i>JUEGOS</i> .....  | 37        |
| –  | La Oca .....   | 38        |
| –  | Detectives .....   | 39        |
| –  | Sing along.....  | 40        |
| –  | Color months.....  | 41        |
| F) | CRONOGRAMA DE APLICACIÓN.....                                      | 43        |
| G) | EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA.....                                    | 48        |
| 1. | <i>EVALUACIÓN DEL ALUMNADO</i> .....                               | 48        |
| –  | 1.1 Adquisición de vocabulario .....                               | 49        |
| –  | 1.2 Uso del lenguaje oral .....                                    | 50        |
| –  | 1.3 Comprensión oral y escrita.....                                | 50        |
| 2. | <i>EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA</i> .....                            | 51        |
|    | <b>CONCLUSIONES.....</b>   | <b>53</b> |
|    | <b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>                             | <b>56</b> |
|    | <b>ANEXOS.....</b>   | <b>61</b> |

|    |                                |    |
|----|--------------------------------|----|
| 1. | FICHAS VOCABULARIO .....       | 61 |
| 2. | BINGO .....                    | 62 |
| 3. | CALENDARIO SEMANAL.....        | 66 |
| 4. | MEMORY .....                   | 67 |
| 5. | TARJETAS CALENDARIO ANUAL..... | 68 |
| 6. | OCA .....                      | 69 |
| 7. | DETECTIVES .....               | 70 |
| 8. | COLOR MONTHS.....              | 71 |

## RESUMEN

Este Trabajo de Fin de Grado busca dar una respuesta educativa a la enseñanza de la primera lengua extranjera, en concreto, inglés, a alumnos con síndrome de Down. El objetivo es conseguir que esta población adquiera herramientas para la comunicación en inglés, y de este modo, tener la oportunidad de ser partícipes de la sociedad globalizada del siglo XXI. Esta propuesta se centra en una adaptación del método AMCO, teniendo en cuenta las capacidades y las dificultades de aprendizaje de los estudiantes.

El proyecto está dividido en tres grandes bloques. En primer lugar, se presenta un marco teórico que fundamenta las adaptaciones que se van a llevar a cabo. En la segunda parte se desarrolla la propuesta, teniendo en cuenta objetivos, contextualización, metodología y actividades. Finalmente, se puede encontrar un apartado de conclusiones en el que se valoran las fortalezas y debilidades de la propuesta, así como la utilidad que puede tener en las aulas.

## ABSTRACT

This Final Degree Project seeks to provide an educational response to teaching foreign languages, in this case, English, to students with Down syndrome. The goal is to ensure that this population acquires the necessary abilities to communicate in English. By this, Down syndrome people will be given the opportunity to be participants of the globalized society of the 21<sup>st</sup> century. This proposal focuses on an adaptation of the AMCO method, taking into account the abilities and learning obstacles of the students.

The project is divided into three large blocks. In the first place, a theoretical framework that justifies the adaptations that are going to be carried out. The second part is where the proposal is detailed, it includes objectives, contextualization, methodology and activities. Finally, there is a section of conclusions in which the strengths and weaknesses of the proposal are assessed. It also refers to the usefulness this project can have in the classroom.

## PALABRAS CLAVE

Síndrome de Down, Primera Lengua Extranjera, Participación Social, Adaptación Metodológica.

## KEY WORDS

Down Syndrome, Foreign Language, Social Participation, Methodology Adaptation.

## JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

La temática de este trabajo surge tras la reflexión sobre la enseñanza de inglés a personas con discapacidad intelectual, especialmente, personas con síndrome de Down y el interés de hacer una aportación al área de educación a personas con Necesidades Educativas Especiales, así como a la enseñanza del inglés.

La globalización ha llevado al mundo a estar en un contacto permanente con otras culturas, y como medio para ese intercambio se emplea la lengua inglesa, por lo tanto, si el objetivo es que las personas con síndrome de Down sean partícipes de la sociedad, es fundamental que tengan acceso al aprendizaje de este idioma (Ramos, 2011).

Por otro lado, se recomienda que el aprendizaje de nuevas lenguas se dé en edades tempranas, pues son etapas en las que la capacidad de absorción de conocimientos es mayor (Medina et al, 2013), por ello esta propuesta va dirigida a alumnos del primer curso de educación Primaria.

En cuanto a la justificación personal me gustaría hacer referencia a tres ámbitos en los que he vivido en primera persona la relación entre alumnado con síndrome de Down y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

En primer lugar, en el ámbito escolar. A lo largo de toda la formación escolar he tenido la oportunidad de compartir los aprendizajes con compañeros que tienen síndrome de Down. Esto ha ocurrido principalmente en el Colegio Sagrado Corazón de Chamartín, en Madrid, España. En concreto en mi aula había una compañera con síndrome de Down, ella estaba en la clase ordinaria la mayoría de las horas, pero durante las sesiones de inglés salía al aula de apoyo, es decir, no recibía la enseñanza en inglés, y como esta compañera, muchos más alumnos del mismo centro. Desde entonces me ha surgido la duda de por qué no podían aprender inglés con nosotros cuando, en el caso de mi compañera, sí existía la capacidad cognitiva para aprender otros idiomas, pues su familia era de procedencia francesa y se comunicaba perfectamente tanto en español como en francés. Entonces, ¿será porque el inglés es muy complejo para el alumnado con NEE?



Por razones laborales y familiares estuve dos años residiendo en la Ciudad de México y acudiendo a un centro llamado Westhill Institute, colegio americano, de titularidad privada, en el cual la mayoría de las asignaturas se impartían en inglés. Esta escuela era más pequeña que la anterior y aunque había varios alumnos con NEE, solo uno de ellos tenía síndrome de Down. Este compañero cursaba todas las asignaturas con las adaptaciones correspondientes, lo único que no variaba era el idioma de enseñanza, por lo tanto, se resolvió mi duda, las personas con síndrome de Down, en general, tienen capacidad de aprender inglés.

Unos años después también por motivos familiares y laborales me desplazé a Connecticut, E.E.U.U, lo que me lleva a la segunda razón de esta justificación. Mi hermana pequeña tiene SD, cuando nos mudamos a Estados Unidos su conocimiento de inglés era mínimo, sabía saludar, decir por favor y gracias. Ella asistía a la escuela pública del pueblo, en la que todas las clases se impartían en inglés y únicamente un par de profesores hablaban español, por lo que la situación le llevó a aprender inglés para poder comunicarse con los compañeros y poder aprender los contenidos correspondientes. Cinco años después puedo afirmar que su nivel de inglés era incluso mayor que el de español. Por lo tanto, reafirmo, las personas con SD sí pueden aprender inglés.

El último ámbito que justifica este trabajo es de carácter laboral. Tras realizar las prácticas curriculares en un centro inclusivo en Madrid, he podido observar cómo se llevan a cabo las clases de inglés y qué adaptaciones se hacen de cara al alumnado con síndrome de Down. Dos de las alumnas con las que he trabajado en las prácticas tienen SD y atendían las clases de inglés al igual que el resto de las asignaturas. La conclusión a la que he llegado tras la observación durante este periodo es que las adaptaciones que se llevan a cabo no siempre son significativas, es decir, no garantizan la adquisición de los conocimientos en el alumnado, desaprovechando las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes con SD.

## MARCO TEÓRICO

### CAPÍTULO 1: ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

#### – 1.1 RECORRIDO LEGISLATIVO Y CONCEPTO:

A lo largo de la Historia, la legislación educativa ha reflejado la existencia de alumnos con diversas necesidades educativas. Si bien es cierto que cada vez que una reforma educativa ha tenido lugar, el ámbito de la inclusión de personas con discapacidad cada vez ha cobrado una mayor importancia. Bernabé et al., (2016) resaltan que, en la mayoría de las ocasiones, los cambios propuestos han sido poco significativos para el avance del currículum, pero, sin embargo, han tenido un gran impacto positivo en la sensibilización social a la hora de reconocer y dar importancia a la diversidad.

Nos remontamos a la primera ley educativa española, la Ley Moyano (1857). Con la entrada en vigor de esta legislación surgen ligeros avances, pues se crea el Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales en 1910. Pero no es hasta 1917 que surgen las primeras escuelas destinadas a las personas con discapacidad, en aquel entonces llamadas *anormales* (Rubio, 2017). Estas escuelas se encontrarían en Madrid y Barcelona.

Continuando con el recorrido legislativo, en 1970 se instaura la Ley General de Educación (LGE), última ley educativa preconstitucional, mediante la cual se establece que la educación especial se llevará a cabo de forma paralela al sistema educativo ordinario. Cinco años después de la puesta en marcha de esta ley surge el Instituto Nacional de Educación Especial, el cual depende del Ministerio de Educación y cuyo objetivo es velar por la labor y organización de la educación del alumnado con discapacidad lo que supondrá un importante crecimiento en aquellos centros paralelos al sistema educativo ordinario (Rubio, 2017).

Con la llegada de la Constitución Española en 1978 tienen lugar cambios más notables, empezando por el Artículo 27 por el que se establece que todos los

individuos tienen derecho a la educación (Constitución Española, 1978). Pero esta época no trae cambios únicamente a España, otros países como Reino Unido toman una serie de decisiones que generarán un gran cambio en el sistema educativo, marcando un antes y un después en la educación del alumnado con necesidades educativas especiales y que tendrán una gran repercusión internacional.

Es en 1978 cuando un comité de profesionales confecciona el Informe Warnock, documento creado con el objetivo principal de incluir en el ámbito académico a las personas con dificultades de aprendizaje (Rubio, 2017). Es decir, a través de este Informe, se deja de hablar de la educación especial como un tipo de educación paralela a la ordinaria. Además, es de este informe de donde surge el término ACNEE (Alumnado con Necesidades Educativas Especiales).

Si bien es cierto que el Informe Warnock fue publicado hace al menos 40 años, hoy en día tiene gran vigencia en el sistema educativo español, pues, aunque en cuanto a teoría se han deducido muchos de sus métodos, en la práctica todavía se pueden emplear muchas de las recomendaciones expuestas (Montero, 1991).

A nivel nacional en 1982 surge la Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI), que ponía en el foco diversos aspectos del día a día de las personas con discapacidad, entre las que se encontraban asuntos educativos, acercándonos así a un modelo de integración de la educación especial en el sistema educativo general (Rubio, 2017).

Con la llegada de la nueva década entra en vigor la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativa (LOGSE), que finalmente logra la existencia de un único sistema educativo en el cual se introduce la educación especial en el sistema educativo ordinario. Y logra que por primera vez se use el concepto ACNEE en la legislación (Rubio, 2017). Lorenzo (2009) asegura que esta nueva ley desembocó un gran cambio en la integración de los alumnos.

Con el cambio de gobierno, tiene lugar una reforma educativa regulada por la Ley Orgánica de Educación (2006), de la cual destaca que el concepto ACNEE no hace referencia únicamente a personas con discapacidad. Rubio (2017) destaca el artículo 74.1 en el cual se expresa de forma clara que se quiere optar definitivamente por una

inclusión educativa. Es por ello que esta ley tiene un gran impacto en el avance hacia la educación inclusiva.

En 2013 se presenta la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, que, en relación con las leyes anteriores, aporta pocas novedades en el ámbito de la educación inclusiva (Rubio, 2017). Se puede observar que se hace una referencia específica al Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH).

Finalmente, en 2019 se aprueba la última ley educativa de España conocida como LOMLOE (Ley Orgánica de Modificación de la LOE). Con esta última legislación se busca dar solución a lo planteado por el Comité de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad acerca de la educación especial de España, pues establecía que esta modalidad educativa suponía una discriminación a las personas con discapacidad y se recomendaba la eliminación de la segregación de aquellos alumnos con discapacidad (García-Barrera, 2021).

Además, volviendo al Informe Warnock (1978), se considera que el sistema de educación especial debe ser complementario al ordinario, en vez de paralelo. Por lo tanto, el objetivo actual es que 472 centros de educación especial con el tiempo se conviertan en lugares de referencia y apoyo para las escuelas ordinarias, de forma que un gran porcentaje de los 36.512 alumnos que actualmente atienden a centros específicos, sean matriculados en colegios ordinarios, y poder lograr así un sistema más inclusivo que integrador, con el objetivo de alcanzar una educación de calidad para todo el alumnado. Para ello, García-Barrera (2021) da importancia a la necesidad de modificar la formación inicial de los maestros.

#### – 1.2 DISCAPACIDAD:

Entendemos por discapacidad aquella situación que actúe como impedimento a la hora de llevar a cabo cualquier actividad. Más específicamente el DSM-5 define la discapacidad intelectual como “un trastorno que comienza durante el periodo de desarrollo y que incluye limitaciones del funcionamiento intelectual como también del

comportamiento adaptativo en los dominios conceptual, social y práctico.” (DSM-5, 2013, p.18).

García (2005) declara que la discapacidad se explica como una situación en la que un déficit actúa como obstáculo a la hora de realizar una actividad en igualdad de condiciones al resto de los participantes. Por otro lado, expresa que las desventajas no se han de atribuir al individuo si no a factores del entorno que impiden que se dé la igualdad de condiciones mencionada anteriormente. Es decir, que un individuo se va a encontrar con obstáculos a la hora de realizar una tarea, no por un déficit si no cómo esté organizada y planteada esa actividad. Es por ello que este autor entiende la discapacidad como un fenómeno social que requiere que los ciudadanos busquen una serie de cambios que posibiliten que todas las personas formen parte de las diferentes actividades de la sociedad.

Teniendo todo esto en cuenta, se entiende que un alumno que presenta necesidades educativas especiales es aquel que debido a condiciones físicas, sensoriales, cognitivas, emocionales y sociales manifiesta dificultades a la hora de acceder a los aprendizajes propios de su etapa, razón por la cual demanda apoyos (López, Valenzuela, 2015).

Otros autores como Moreno (2018) hacen referencia también a las necesidades educativas especiales como un término que establece que el alumnado requiere ciertas ayudas, ya sean de forma permanente o temporal, para alcanzar los objetivos educativos. Esas ayudas que se mencionan son las adaptaciones del entorno a la cuales hacía referencia García (2005).

Teniendo todo esto en cuenta, se puede concluir que las NEE necesitan ser cubiertas por el sistema educativo y, es por ello que se buscan continuamente soluciones para atender las necesidades de todo el alumnado. Una de las propuestas educativas que veremos más adelante de forma detallada es la educación inclusiva en la que se da la oportunidad de que los alumnos con NEE tengan acceso a una cultura común, sin ningún tipo de diferenciación (Carrión, Santos, 2019)

Hablamos entonces de las Necesidades Educativas Especiales y su clasificación. Estas se dividen en dos grandes grupos, permanentes y transitorias. Cuando un

alumno presenta una NEE permanente recibe un apoyo escolar durante toda la etapa educativa. Mientras que un alumno con una NEE transitoria, solo recibe el apoyo en el momento en el que las necesidades se manifiestan. Algunos ejemplos de Necesidad Educativa Especial permanente son discapacidades múltiples, intelectuales (entre las que se encuentra el síndrome de Down), sensoriales o Trastorno del Espectro Autista. Y de NEE transitorias son, trastornos específicos del lenguaje o aprendizaje, déficit de atención, trastornos emocionales, conductuales, etc. (López, Valenzuela, 2015)

## CAÍTULO 2: SÍNDROME DE DOWN

### – 2.1 QUÉ ES

El síndrome de Down es una condición genética que ocurre cuando la división celular anormal resulta en una copia adicional de todo o parte del cromosoma 21, y se caracteriza por variaciones en el desarrollo mental del individuo, así como en unos rasgos físicos propios (Courtney, 2019). Además, Madrigal (2004) explica que el término *síndrome* hace referencia a que los individuos manifiestan diversos síntomas, ya sean de carácter cognitivo, físico o médico.

Debido a que la copia adicional tiene lugar en el cromosoma 21, este síndrome también se conoce como trisomía 21.

Madrigal (2004) expone las diferentes categorías que existen debido a los trastornos en la división celular. En primer lugar, se encuentra la *trisomía del par 21*, es la causa más común del síndrome de Down y se debe a la presencia de un cromosoma extra en el par 21. Sin embargo, cuando lo que sucede es un error en la división celular que como consecuencia se presenta un número de cromosomas distinto, estamos ante un caso de *SD por Mosaicismo*. La última categoría que podemos encontrar se conoce como *SD por Translocación*, esta tiene lugar cuando en uno de los 23 pares de cromosomas hay adjunto material genético perteneciente a un cromosoma 21.

Cabe destacar que esta alteración cromosómica ocurre en alrededor de uno de cada setecientos cincuenta niños nacidos. Por otro lado, mencionar, que existe cierta correlación entre la edad de la madre y la posibilidad de que el bebé tenga síndrome de Down (Courtney, 2019).

Hoy en día, el síndrome de Down es la causa más común de discapacidad intelectual, debido a exceso de material genético que éste presenta. Este síndrome, por el momento, no tiene cura, pero sí que existen una serie de actuaciones, que se recomienda llevar a cabo durante los primeros años de vida, que pueden llegar a tener un gran impacto en la calidad de vida y autonomía de la persona (Madrigal, 2004).

## – 2.2 CARACTERÍSTICAS

Las personas con síndrome de Down tienen una serie de características que les identifican.

En el área intelectual y cognitivo Malak et al., (2013) mencionan que la mayoría de las personas con síndrome de Down manifiestan un retraso mental entre leve y moderado. Díaz-Cuéllar et al (2016) añaden que una minoría presenta un retraso intenso y los demás tienen una capacidad cognitiva límite. Además, esta población realiza mejor las tareas que requieren la inteligencia concreta que la abstracta, y por consiguiente cuando alcanzan la adolescencia, las diferencias con otras personas de su edad es más notable, pues durante esta etapa de desarrollo se alcanza el razonamiento abstracto. Una vez más, retomamos la idea de ofrecer diferentes ayudas al bebé con SD, pues programas como la estimulación pueden variar el nivel intelectual de la persona.

En cuanto a la memoria, podemos decir que destaca la visual sobre la auditiva, teniendo siempre en mente que las personas que padecen este síndrome tienen problemas de memoria tanto a largo como a corto plazo. Otro aspecto muy característico es que tienen un buen progreso de la memoria operativa y procedimental, razón por la cual llevan a cabo tareas secuenciales y en necesario que terminen una cosa para comenzar la siguiente (Madrigal, 2004).

Su umbral de respuesta es superior que el de otros individuos, por lo tanto, es importante que los estímulos sean de una intensidad alta y mayor duración para que les permita reaccionar a ellos.

Para finalizar las características intelectuales, haremos referencia a la capacidad de atención. Les resulta complicado prestar atención durante un periodo largo de tiempo en una misma tarea.

Analizando el área de la personalidad, según Madrigal (2004) las personas con síndrome de Down carecen de iniciativa, por lo tanto, es importante animarles a formar parte de las actividades que se estén llevando a cabo. Su forma de reacción frente a lo que ocurre alrededor también es diferente, pareciendo que muestran desinterés ante lo que se presenta. Esto se suele deber a la dificultad que tienen para interpretar algunos estímulos externos. Cabe destacar que las personas con síndrome de Down son muy perfeccionistas, de ahí su tenacidad, responsabilidad y constancia.

Si nos referimos a los rasgos físicos, podemos observar que las personas con síndrome de Down tienen el rostro considerablemente plano, los ojos almendrados, nariz, boca y orejas pequeñas, sin embargo, la lengua es grande. Las manos cuadradas y pequeñas, con una arruga profunda en la palma. Los pies también son pequeños. Su estatura media suele ser menor a la del resto de la población y tienen tendencia al sobrepeso (López, 2005). En cuanto a aspectos psicomotrices, presentan una hipotonía muscular e hiperflexibilidad. Además, las dificultades de psicomotricidad gruesa y fina generan mayor lentitud y torpeza en los movimientos (Madrigal, 2004).

En el ámbito del lenguaje y la comunicación, estas personas se caracterizan por presentar cierta dificultad a la hora de dar respuestas verbales debido a la falta de fluidez verbal y a los tartamudeos ocasionales. A la hora de hablar repiten parte del mensaje mientras piensan en la siguiente palabra o frase. Estas dificultades no significan que el nivel del lenguaje comprensivo sea menor, si no todo lo contrario, es mayor al expresivo. Para facilitar su comunicación usan el lenguaje de gestos de apoyo, así como las onomatopeyas (Fernández, 2016).



– 2.3 RESPUESTA EDUCATIVA ACTUAL AL ALUMNADO CON SÍNDROME DE DOWN

Actualmente el alumnado con síndrome de Down en España dispone de diferentes respuestas educativas. A la hora de escoger un tipo de escolarización, pueden optar por centros ordinarios, de integración o inclusión, centros de educación especial, o una modalidad combinada, cualquiera de estas opciones se puede llevar a cabo en centros de titularidad privada o pública.

Los centros ordinarios cuentan con un alumnado mixto, pues hay personas con NEE y personas sin ellas. En estas escuelas los alumnos con NEE cuentan con apoyos dentro y fuera del aula que cubran sus necesidades personas para que el estudiante no fracase en el mundo académico (Díaz y Bacas, 2021) Para que el desarrollo escolar sea adecuado, es fundamental contar con los recursos necesarios y un profesorado bien formado (Ruiz, 2012).

La modalidad combinada es un sistema en el estudiante atiende a centros ordinarios y especiales de forma simultánea. Este tipo de escolarización no suele sugerirse a personas con síndrome de Down debido a su dificultad a la hora de adaptarse a diferentes ámbitos, pues en cada centro el alumno trabajaría de una forma diferente y podría requerir un sobre esfuerzo por parte del estudiante (Díaz, Bacas, 2021)

Los centros de educación especial cuentan con un alumnado cuyas limitaciones individuales a nivel curricular alcanzan un nivel muy alto, y se considera que la mejor opción es atender a este tipo de centros en los que se podrá desarrollar sus capacidades individuales al máximo (Martín, 2010)

Para el acceso a cualquiera de las modalidades educativas existentes para el alumnado con Necesidades Educativas Especiales es necesario que un equipo de Atención Temprana o de Orientación Educativa y Psicopedagógica haga una valoración, y tras este proceso y con el consentimiento de los padres se hace la recomendación.

Siendo esta la situación que presenta el marco legal en este momento cabe destacar también el plan a futuro que enuncia la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), pues la intención es dotar a los centros de educación ordinaria de recursos para que los alumnos con NEE no tengan que ir a centros de educación especial. Pero estos centros específicos no desaparecerían por completo, sino que pasarían a ser centros de referencia y apoyo a los centros ordinarios (García-Barrera, 2021).

### CAPÍTULO 3: ENSEÑANZA DE INGLÉS EN ESPAÑA

#### – 3.1 OFERTA EDUCATIVA

Zayas (2013) expone la evolución de la enseñanza del inglés en España. Explica que este aspecto de la educación ha ido cobrando importancia tras diferentes eventos, como fue la entrada de España en la Unión Europea, un evento que movilizó a la población a aprender inglés para poder participar en la actividad de esta comunidad. Otro acontecimiento importante fue la crisis económica en la que muchas personas perdieron su puesto laboral y tuvieron que viajar al extranjero en busca de trabajo, para ello el idioma actuó como obstáculo en muchos casos y se decidió que esa situación debía cambiar.

Desde entonces, la enseñanza de la lengua extranjera, inglés, en España, es obligatoria en todos los centros como primera lengua extranjera. Esto lo vemos reflejado en las competencias de comunicación, que establecen que el objetivo para los idiomas es expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones de la vida cotidiana (LOMLOE, 2020). Aún siendo obligatoria la enseñanza de otras lenguas, este aspecto es una de las asignaturas pendientes del sistema educativo en cuanto a efectividad, pues la forma de impartir estos contenidos no logra que los alumnos alcancen los niveles de bilingüismo esperados.

### – 3.2 FOCOS DE ATENCIÓN

El objetivo del aprendizaje de cualquier lengua extranjera es la comunicación en dicho idioma, pero la realidad de las aulas no siempre es la misma. En los cursos de primaria, el foco de atención se pone en el vocabulario y, en cierto modo, en la gramática (Misas, 2021) como consecuencia, los alumnos se enfrentan a clases muy teóricas en las que predomina la traducción más que la comunicación y el uso del idioma, es decir, cuando hay que poner lo aprendido en práctica el alumno tiene que hacer un esfuerzo extra.

Siendo esta la situación, Uribe et al (2008) exponen que la motivación de los alumnos españoles para aprender una segunda lengua es muy baja. Como consecuencia del foco de atención y de la motivación del alumnado, el nivel de expresión oral de los estudiantes es mucho más bajo de lo deseado (Garrido, 2007)

### – 3.3 METODOLOGÍAS

En la actualidad son muchas las metodologías que se emplean para la enseñanza de idiomas, entre las que se encuentra CLIL (Content Language Integrated Learning), o en español, AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) (Halbach, 2019). Esta metodología se suele dar en los centros bilingües en los que se imparten contenidos del currículo en una lengua extranjera, pues lo que se busca es la integración de los contenidos y la segunda lengua, de forma que el idioma sirve de vehículo para alcanzar los contenidos.

Más específicamente en las clases de Inglés se busca el desarrollo de estrategias comunicativas a través del uso de textos generalmente de carácter escrito. Esta junto con la metodología tradicional son los métodos de enseñanza de lengua extranjera más comunes en España (Misas, 2021). Pero son muchas las opciones que existen a la hora de trabajar estos contenidos.

Cada vez más nos encontramos con profesores que trabajan a través de proyectos, con metodologías lúdicas, o *mobile learning*, aprendizaje con dispositivos electrónicos, preferiblemente tablets. El objetivo que tienen estas metodologías es

crear un vínculo positivo entre la lengua extranjera y el estudiante, pues al pensar en la clase de inglés tendrán un recuerdo agradable y de disfrute que logra despertar la motivación del alumnado y de esta forma el aprendizaje que se lleva a cabo es mucha más significativo (Camacho, 2018).

## CAPÍTULO 4: ENSEÑANZA DE INGLÉS A PERSONAS CON SÍNDROME DE DOWN

### – 4.1 ADQUISICIÓN DE SEGUNDA LENGUA EN PERSONAS CON SD Y BENEFICIOS

El aprendizaje y uso de segundas lenguas proporciona una serie de beneficios entre los que se encuentran aspectos relacionados con la salud mental, por lo tanto, puede retrasar la aparición de síntomas de enfermedades como el Alzheimer (Morales, 2017), trastorno común en las personas con síndrome de Down.

Rondal (2009) tras llevar a cabo un estudio, concluye en que el aprendizaje de una segunda lengua en personas con síndrome de Down no tiene ningún efecto perjudicial en la competencia comunicativa. No obstante, destaca que las habilidades para la adquisición de un nuevo idioma varían considerablemente entre los individuos con SD.

Pese a que la creencia general es que las personas con síndrome de Down demuestran mayores dificultades a la hora de aprender un segundo idioma que el resto de alumnado, Buckley (2002) aclara que estas diferencias se ven igualmente reflejadas en la adquisición de la lengua materna. Por ello, el contraste observable en relación con el alumnado ordinario es igual al que presentan a la hora de adquirir cualquier aprendizaje.

Ramos (2011) resalta que los beneficios que se pueden dar mediante la enseñanza de una segunda lengua se ven reflejados tanto en la lengua materna como en la extranjera, pues se ponen una serie de mecanismos en el cerebro que tienen un gran impacto en el desarrollo del individuo. Otro aspecto que menciona este autor

es la importancia de dotar a todo el alumnado, ya tengan o no síndrome de Down, de herramientas para poder participar en la sociedad actual, una colectividad cada vez más globalizada.

Retomando la segunda idea de Ramos (2011), la interacción con la sociedad es fundamental, se debe tener en cuenta que la adquisición del lenguaje se da mediante el intercambio lingüístico con personas adultas, expertas en el lenguaje. Esta actividad la pueden realizar con normalidad las personas con síndrome de Down, aunque requieran más tiempo para adquirir un nivel lingüístico de calidad, sobre todo, teniendo en cuenta la capacidad cognitiva de cada individuo (Arregi, 1997).

Cifuentes et al., (2017) hablan del impacto que tiene el aprendizaje de vocabulario en una segunda lengua en la autoestima del alumnado con síndrome de Down. Esto se debe a que el aprendizaje y comprensión de un segundo idioma les permite adquirir ciertas habilidades sociales, y cuando sean mayores les puede incluso ayudar en su vida laboral y a la hora de viajar y conocer nuevas culturas.

Por último, hay que destacar que la adquisición de una segunda lengua tiene un beneficio a nivel cultural, además, el alumnado con NEE han demostrado aprovechar y obtener resultados de éxito cuando se han adaptado los contenidos al nivel del individuo (Connelly, 2021)

#### – 4.2 METODOLOGÍAS PARA LA ENSEÑANZA DE UNA SEGUNDA LENGUA AL ALUMNADO ACNEE

Algunas de las metodologías más comunes empleadas en la enseñanza de idiomas a personas con NEE son la gamificación, la lectura de textos que da un contexto a los contenidos, uso de representaciones visuales, y asociación de signos a los diferentes conceptos que se están trabajando.

Nieves y Vélez (2018) explican que oír, ver y sentir hacen que las experiencias de aprendizaje en las personas con síndrome de Down sean más significativas. Estas autoras hacen hincapié en el uso de gestos, expresiones corporales y movimientos como apoyo en la comunicación, pues mediante estos recursos el alumnado podrá

entender con mayor facilidad qué significa aquello que están escuchando. Un elemento facilitador del aprendizaje son las *flashcards*, pues como veíamos antes los individuos con SD tienen mayor memoria visual que auditiva (Madrigal, 2004). Finalmente, un aspecto muy importante es adaptar el trabajo a su ritmo de aprendizaje para darles la oportunidad de que realicen actividades de calidad logrando el objetivo, aprender una segunda lengua.

Cada alumno con síndrome de Down es único, por lo que diversos estudios recomiendan que la adaptación de materiales y evaluaciones se base en los intereses y capacidades individuales de cada uno de ellos, dándoles así la oportunidad de expresar todo lo que saben y lograr que las tareas sean motivacionales y no generen sentimientos de frustración en el estudiante. Para ello, la clave está en la observación constante, ya que esto permitirá conocer al alumno y ver en qué áreas necesita más apoyo, así como las adaptaciones que serán necesarias (Abrasian y Ebrahimi, 2020).

A la hora de trabajar con personas con síndrome de Down se recomienda hacerlo mediante grupos cooperativos, ya que también es importante aprender de los iguales y permite que el alumnado con SD se pueda desenvolver en un ambiente cómodo para él. Además, para el aprendizaje de lenguas, emplear un enfoque comunicativo permite que el alumno relacione aquello que está aprendiendo con situaciones reales de su vida, tanto del día a día como de eventos extraordinarios (Izuel, 2017).

Cifuentes et al (2017) tras llevar a cabo un estudio comparten las conclusiones acerca de las diferentes metodologías y técnicas que han obtenido resultados favorables en la adquisición de vocabulario inglés en alumnos con SD. En primer lugar, destacan el uso de imágenes grandes y coloridas que ayudan a la retención de la información de manera sencilla. Por otro lado, mencionan la importancia de las inferencias como apoyo para que el alumnado, a través de pequeñas pistas, entienda el significado de un término concreto. Es importante que las pistas sean siempre las mismas para que el educando haga la relación y pueda así acordarse de la palabra a la que se está haciendo referencia. La siguiente estrategia a tener en cuenta consiste en el empleo de preguntas para asegurar la comprensión de aquello que se está estudiando, se recomienda que estas preguntas se hagan al principio de la sesión

para recordar lo que ya se ha trabajado y de este modo, mejorar la memoria y la adquisición de vocabulario. Finalmente, estos autores destacan la una técnica conocida como TPR (*Total Physical Response*), la cual requiere que los alumnos lleven a cabo algún tipo de respuesta física. Por ejemplo, si se están aprendiendo los colores, pedir a los niños que señalen algo de color rojo, la respuesta que dan es física y permite al maestro conocer si el alumno ha aprendido el término o no, sin tener que emplear el lenguaje oral que, ocasionalmente, es un obstáculo para las personas con síndrome de Down.

Un estudio llevado a cabo en Yakarta expone que las metodologías más usadas en la enseñanza de inglés como primera lengua extranjera a personas con síndrome de Down son PPP (*Present, Practice and Produce*), que consiste en la presentación de los contenidos, puesta en práctica en actividades con un nivel de control descendiente, y finalmente en una creación empleando aquello que se ha aprendido. Y el GTM (*Grammas Translation Method*), mediante el cual el maestro enseña a través de la traducción de textos. Las dificultades que se han encontrado con estos métodos de enseñanza son principalmente el conflicto que presenta el alumnado a la hora de usar diferentes patrones gramaticales en comparación con su lengua materna, así como la pronunciación de las palabras empleando fonemas diferentes a lo de su primera lengua (Yanto, 2020).

Por último, Yuliawati (2021) indica que otras técnicas muy comunes entre los maestros a la hora de presentar un segundo idioma a los alumnos con síndrome de Down son la imitación, mediante la cual los alumnos tienen que repetir aquello que les indica el profesor, puede ser tanto en el lenguaje oral como en el escrito, el objetivo es tener como referencia el ejemplo del profesor y partir siempre de esa base, este método tiene un impacto muy positivo en el lenguaje oral, en concreto en la pronunciación. También se emplea el reconocimiento de palabras junto con la discriminación de objetos, con esta técnica el profesor dice o escribe una palabra y el alumno la tiene que relacionar con el objeto adecuado.

## PROPUESTA

### a) PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA

La siguiente propuesta busca adaptar el método AMCO al alumnado con síndrome de Down de forma que puedan llevar a cabo un aprendizaje significativo.

El método AMCO presta atención a las inteligencias múltiples a la hora de llevar a cabo un aprendizaje. Además, una de sus principales características es que únicamente se emplea el idioma que se está aprendiendo, el docente debe abstenerse de comunicarse en la lengua materna del alumno (Pan, 2017). Cabe destacar la importancia que cobra el trabajo cooperativo. El creador de este método tiene como objetivo que el alumnado aprenda la primera lengua extranjera del mismo modo que adquirieron su lengua materna (Gómez, 2019).

Para contextualizar los contenidos se usarán películas de Disney. Cada trimestre se trabajará con una película diferente, por lo que, de esta forma, todo lo que se haga en el aula se podrá relacionar con la trama de la película, con los personajes y con imágenes obtenidas de ellas. Las películas han sido seleccionadas teniendo en cuenta los contenidos que se trabajan en las unidades de cada trimestre.

Principalmente se hará una contextualización del vocabulario y se omitirán algunos contenidos de gramática. De esta forma nos aseguraremos de que los pocos contenidos que se trabajen se aprendan bien.

Al principio del trabajo se menciona la importancia del aprendizaje del inglés en los alumnos con síndrome de Down como herramienta para ser partícipes en la sociedad globalizada, de ahí que los contenidos que se vayan a trabajar formen parte de la vida cotidiana y no sean tan abstractos.

En las sesiones contaremos con un único profesor que dirigirá al grupo, por lo tanto, las adaptaciones que se proponen no requieren que nuestro alumnado ACNEE trabaje con otro maestro o profesional. Además, el profesor que imparte la clase se comunicará con los alumnos únicamente en inglés, si es necesario se apoyará en recursos visuales o empleará gestos.



Las alumnas para quienes está planteado este proyecto podrán seguir participando en las actividades del aula y trabajando en grupos cooperativos o por parejas.

Las alumnas en cuestión tienen siete años, por lo que tienen la misma edad que el resto de los compañeros. Son dos chicas trabajadoras, autónomas y sociales. Tienen un lenguaje oral fluido, teniendo en cuenta las características de las personas con síndrome de Down. Destaca su alto nivel de rendimiento y su capacidad de aprendizaje. En cuanto a aspectos sociales, se relacionan sin problema con los compañeros del aula y los profesores. Les gusta participar en las actividades de clase y trabajar en parejas o grupos.

En esta propuesta destacará el uso de recursos visuales como apoyo para la adquisición de conceptos y el aprendizaje a través del juego. Se empleará ocasionalmente la técnica TPR (Total Physical Response) para que la fluidez verbal no sea un impedimento a la hora de aprender. Esta técnica consiste en el aprendizaje de contenidos a través de la actividad física, de forma que se genera un vínculo entre el movimiento y los contenidos (Widodo, 2005). De esta forma los alumnos dan respuestas físicas en vez de verbales, lo que facilita la participación del alumnado con SD en las actividades. Las actividades estarán pensadas teniendo en cuenta sus intereses para despertar la motivación del alumnado y así captar su atención durante periodos de tiempo más prolongados.

Como nuestro alumnado pertenece al primer curso de Primaria no podemos dejar de integrar el juego en las unidades, pues es una técnica clave para el aprendizaje de los más pequeños.

#### b) OBJETIVOS CONCRETOS QUE PERSIGUE LA PROPUESTA

El **objetivo general** de la propuesta es *desarrollar una propuesta didáctica de adquisición de una segunda lengua (inglés) para alumnado con síndrome de Down*. De este propósito surgen varios **objetivos específicos**:

- Iniciarse en el conocimiento de una segunda lengua, ofreciendo una alternativa comunicativa a la lengua materna.
- Crear un programa didáctico inclusivo que permita la adquisición de contenidos curriculares adaptados a las necesidades educativas especiales del alumnado con síndrome de Down.
- Adquirir nuevas palabras de vocabulario utilizando diversas estrategias metodológicas:
  - Asociación de palabra e imagen
  - Asociación palabra y sonido
  - Discriminación de sonidos
  - Reconocimiento de palabras escritas
- Emplear una pronunciación adecuada en una segunda lengua diferente a la materna
- Usar estructuras gramaticales correctas en una segunda lengua
- Participar en conversaciones usando el inglés
- Comprender textos breves y audios en inglés
- Aplicar los conocimientos a contextos de la vida cotidiana

#### c) CONTEXTO EN EL QUE SE APLICA O PODRÍA APLICARSE LA PROPUESTA

Esta propuesta se plantea para llevarse a cabo en un centro ubicado en la Comunidad de Madrid. Es una escuela de titularidad concertada que cuenta con las etapas de Educación Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Es una entidad católica que forma parte de las escuelas Buena Noticia.

El centro cuenta con tres líneas, A, B y C y en cada aula hay aproximadamente 25 alumnos.

En cuanto a instalaciones, dispone de varias salas para llevar a cabo talleres, una iglesia y una capilla, comedor, patios para Infantil, Primaria y Secundaria y Bachillerato. Para la realización de actividades deportivas hay pistas exteriores y gimnasio cubierto. Cuenta también con un aula de música.

Este colegio destaca en el uso de metodologías innovadoras a través de las que se logra el aprendizaje significativo de los alumnos. El centro del aprendizaje son los estudiantes y la relación con el profesorado es cercana y continua.

Dentro de la Comunidad de Madrid, se encuentra en el barrio de Chamartín, en el interior del perímetro de la M-30. Es un barrio familiar, tranquilo y muy bien comunicado. Alrededor del colegio se pueden encontrar varios centros de características similares, y al lado se encuentra Down Madrid, una fundación que ofrece atención temprana (entre otras muchas opciones), a personas con discapacidad intelectual. Esta fundación trabaja con el colegio, ya que muchos de los alumnos atienden a terapia en Down Madrid.

Las familias son, mayoritariamente, de clase social media-alta. Tienen un gran compromiso con el centro y son muy partícipes de las actividades que se llevan a cabo.

El alumnado es mixto y cuenta con niños de NEE, sumando un total de 1200 alumnos en el centro. Los estudiantes se caracterizan por su empatía, compañerismo e interés hacia el aprendizaje, y participación en actividades culturales del centro.

En concreto, esta propuesta se plantea para un aula de 1° de Primaria con un total de 25 alumnos, de las cuales dos tienen síndrome de Down. Estas alumnas cuentan con un nivel de lectoescritura básico, alta capacidad social y hacen un uso del lenguaje oral básico empleando siempre frases breves y generalmente omitiendo preposiciones y artículos. A la hora de trabajar de forma autónoma deben ser tareas sencillas y que hayan realizado anteriormente. Pueden trabajar en grupo sin ningún tipo de dificultad, sus compañeros saben cómo ayudarles y hacerles partícipes de las tareas encomendadas. A ambas les encanta la música, las películas de Disney y pintar.

#### d) METODOLOGÍA, RECURSOS, ETC.

El centro emplea el método AMCO en la enseñanza de inglés, pertenece a la metodología CLIL en la que se integran contenidos y lenguaje. El método AMCO está basado en las inteligencias múltiples y en el *Generative Voice Theory*, que consiste en abstenerse de usar la lengua materna para permitir que el alumno haga conexiones mentales de lo que está escuchando y aprendiendo con sus conocimientos previos (Pan, 2017). Además, acude al uso de mapas mentales para la organización de los conceptos y poder así generar situaciones de aprendizaje significativo, razón por la cual también se trabaja mucho de forma cooperativa.

Este método usa tres libros de texto cada curso, uno por trimestre. Cada libro se divide en cuatro unidades, todas ellas trabajan *phonology, listening and oral skills, reading and writing skills* (comunicación oral y escrita, lectura, escucha y fonología). A la vez, se recomienda al profesor llevar a cabo una rutina diaria que permita que el alumno se centre en el inglés. Esta actividad es muy participativa por parte de los alumnos y les permite expresarse en la segunda lengua.

En primero de Primaria la división es:

- Book 1:
  - Lesson 1: Greetings, Days of the week, Months of the year.
  - Lesson 2: Weather, Numbers, Number words.
  - Lesson 3: Alphabetical order, nouns, pronouns, parts of speech, I like/ I don't like.
  - Lesson 4: Verbs (present tense), Imperatives, Prepositions.
- Book 2:
  - Lesson 1: My family, Days, Months, Regular Plurals.
  - Lesson 2: Articles, Verb to Be, Nature (plants, animals, water, fire...).
  - Lesson 3: Regular past tense (affirmative, negative, question), adjectives, Present Progressive.
  - Lesson 4: Adjectives (color), What a/an, Here/there, Demonstratives (this, these, that, those), Have/has possessive.

- Book 3:
  - Lesson 1: Face, Body, Let's, Supermarket.
  - Lesson 2: Common names, Proper names, Capital letters, classifying nouns, irregular plurals, places.
  - Lesson 3: Possessive adjectives, regular past tense review, adverbs of degree, telling time, Jobs.
  - Lesson 4: Modal verbs (can), Adverbs of time (yesterday, today, tomorrow).

El vocabulario que se trabaja en las unidades se organiza por fonemas, esto resulta en un listado de palabras poco contextualizado. Por esta razón, se propone una lista nueva para nuestro alumnado con SD, en la cual se incluyen palabras necesarias para la rutina diaria y para la comprensión de las lecturas y actividades de *listening*.

En cuanto a los contenidos gramaticales, se trabajarán los contenidos más básicos, dejando fuera los relacionados con tiempos verbales, distinto al presente simple, preposiciones e irregularidades de algunas palabras.

Cabe destacar que la selección de contenidos se he hecho teniendo en cuenta el nivel lingüístico en la lengua materna, pues resultaría muy complejo tratar de enseñar conceptos que el estudiante no usa en su discurso cotidiano.

Teniendo en cuenta la estructura del método y la división de libros, los contenidos que se van a trabajar con el alumnado con síndrome de Down son los siguientes:

- Book 1:
  - Lesson 1: Greetings, Days of the week, Months of the year.
  - Lesson 2: Weather, Numbers, Number words.
  - Lesson 3: Alphabet, pronouns, I like/ I don't like.
  - Lesson 4: Verbs (present tense).
- Book 2:
  - Lesson 1: My family, Regular Plurals.
  - Lesson 2: Articles, Nature (plants, animals, water, fire...).
  - Lesson 3: Verb to Be, Adjectives.

- Lesson 4: Adjectives (color), Have/has possessive.
- Book 3:
  - Lesson 1: Face, Body, Supermarket.
  - Lesson 2: Classifying nouns, Places.
  - Lesson 3: Possessive adjectives, Jobs.
  - Lesson 4: Modal verbs (can).

En cuanto a recursos materiales, más adelante, se va a desarrollar el trabajo que se haría del *Book 1*, para ello se han preparado una serie de materiales que permitirán el acceso a los contenidos por parte de nuestro alumnado. Tanto los materiales de cada unidad, como los específicos de las actividades desarrolladas en el siguiente apartado se pueden encontrar en: [https://drive.google.com/drive/folders/1-r\\_jPFvkQiKk0u2uRMlr3SYoFFMf3fru?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1-r_jPFvkQiKk0u2uRMlr3SYoFFMf3fru?usp=sharing)

#### e) ACTIVIDADES

Las actividades desarrolladas que se detallan a continuación corresponden al trabajo específico de los contenidos de la Unidad 1 del Método AMCO. A través de las actividades propuestas se pretende dar un ejemplo de cómo se trabajaría en todas las unidades y el tipo de actividades y adaptaciones que se proponen para el alumnado protagonista de esta propuesta.

##### 1. VOCABULARIO CON FLASHCARDS

**-Introducción:** Se trata de una actividad de continuidad. Se va a llevar a cabo al inicio de cada unidad y cada vez que se trabaje vocabulario nuevo para el alumno. Consiste en facilitar el acceso del alumnado a los contenidos y dotarles de una herramienta de trabajo.

**-Objetivos:**

- Adquirir nuevas palabras de vocabulario:

- Asociación de palabra e imagen
- Asociación de palabra y sonido
- Discriminación de sonidos

**-Recursos:** Flashcards con el contenido de cada unidad. En cada tarjeta solo habrá una palabra y la presentación debe ser atractiva para el alumno. Es importante que cada flashcard esté plastificada.

**-Descripción de la actividad:** Para el aprendizaje del vocabulario de cada unidad se llevará a cabo siempre el mismo proceso. Salvo en momentos puntuales este proceso lo trabajarán las dos alumnas con síndrome de Down juntas.

En primer lugar, entregaremos las flashcards plastificadas a nuestras alumnas y les dejaremos que las observen durante 5 minutos. Pasado este tiempo, leeremos una a una las palabras y les pediremos que repitan con nosotros, de esta forma se irán familiarizando con el sonido de las palabras y podrán ir relacionando la pronunciación con la escritura. A continuación, les daremos un rotulador de pizarra tipo *Velleda* para que puedan repasar las palabras.

Una vez estén familiarizadas con las palabras, cogeremos cuatro tarjetas y recordaremos cómo se pronuncian cada una de esas palabras. El siguiente paso consiste en seleccionar dos de las tarjetas que se han repasado y decir el nombre de una de ellas, las alumnas tendrán que señalar la tarjeta correspondiente a lo que el profesor está diciendo.

Solo trabajaremos con cuatro tarjetas porque les vamos a pedir que señalen la palabra que estamos diciendo, por lo que les resultará más sencillo acordarse de cuatro y poder identificarlas que tener que recordar toda la lista. De esta forma

evitamos que hagan la selección de forma aleatoria y lograremos que haya un procesamiento de la información detrás de cada pregunta.

Cuando se hayan hecho las cuatro palabras se cogerán otras cuatro y se repetirá el mismo proceso hasta acabar la lista de palabras.

Finalmente, de forma individual las alumnas realizarán una ficha en la que tengan que seleccionar o unir el vocabulario trabajado (ver anexo 1). Si las palabras eran sencillas y el profesor detecta un buen manejo de éstas por parte de las estudiantes, se intentará que hagan la ficha sin ver las tarjetas de vocabulario. Sin embargo, si las palabras son más complejas, la lista es más larga, o simplemente, las alumnas no demuestran un buen manejo de los términos, existe la posibilidad de que hagan la actividad con las flashcards.

Es recomendable que en las primeras unidades siempre tengan las tarjetas a su disposición para que se sientan cómodas en todo momento y no despierten ningún sentimiento negativo hacia la asignatura.

La flexibilidad a la hora de trabajar con alumnos con ACNEE es primordial, por ello no se establecen tiempos concretos para cada una de las fases de la adquisición del vocabulario. Es preferible que el alumno complete cada fase con éxito antes de pasar al siguiente paso, a que complete todas las fases sin comprender y aprender los contenidos.

## 2. BINGO

**-Introducción:** Esta actividad se llevará a cabo después de que las alumnas se hayan familiarizado con el vocabulario. Consiste en jugar al bingo con las palabras de vocabulario que se han aprendido.

### **-Objetivos:**

- Adquirir nuevas palabras de vocabulario utilizando diversas estrategias
  - Asociación de palabra e imagen



- Asociación de palabra y sonido
- Discriminación de sonidos

**-Recursos:** Cartones de bingo

**-Descripción de la actividad:** Consistirá en jugar al bingo, pero los cartones en vez de tener números tendrán palabras de vocabulario (ver anexo 2). Es conveniente repasar todo el vocabulario antes de empezar a jugar.

Puede haber varias modalidades de juego:

- Imagen + palabra: en los cartones encontramos escrita la palabra y la imagen dentro de una misma casilla. Este nivel sería el más básico, la información que aparece en los cartones es la misma que la que han visto en las flashcards.
- Imagen: los cartones solo tienen la imagen, pero no la palabra, por lo tanto, es necesario que el alumno haga una asociación entre la imagen y la palabra que escuchen.
- Palabra: los cartones carecen de imágenes, únicamente tendrán la palabra. Es necesario que se haga una asociación entre lo que escuchan y lo que pone escrito.
- Mixto: los cartones contarán con casillas de los tres tipos mencionados anteriormente. Este nivel es el más complejo, por lo tanto, solo se podrá llevar a cabo si el alumnado es experto en el tema. Además, se recomienda que jueguen en parejas para aprender con los demás.

El profesor es totalmente libre a la hora de escoger la modalidad de juego, pero debe basarse en los conocimientos y capacidades de las alumnas.

Recordamos que el uso de juegos en el aula debe servir como herramienta motivadora y no generar sentimientos de frustración en el alumnado.

### 3. WEEKLY SCHEDULE

**-Introducción:** Esta actividad busca conectar los contenidos trabajado en el aula con la vida cotidiana del alumno mediante el uso de horarios semanales.

**-Objetivos:**

- Adquirir nuevas palabras de vocabulario utilizando diversas estrategias metodológicas:

- Asociación de palabra e imagen
- Asociación de palabra y sonido
- Discriminación de sonidos

- Participar en conversaciones usando el inglés

- Aplicar los conocimientos a contextos de la vida cotidiana

**-Recursos:** Calendario semanal

**-Descripción de la actividad:** A la hora de aprender los días de la semana es fundamental que el alumnado vea cómo estos contenidos forman parte de su vida cotidiana. Para ello, una vez que han aprendido el vocabulario, cogeremos un calendario semanal en el que apuntaremos las actividades que tienen nuestras alumnas (ver anexo 3). Como el objetivo no es que aprendan el nombre de las asignaturas, pondremos únicamente si tienen colegio o no, y las actividades extraescolares que tienen, o quien les recoge del cole cada día.

Para hacer esta tarea podemos pedir ayuda en casa para que nos digan qué actividades tienen cada día y así poder completarlo en clase. Volviendo a lo de antes, el objetivo de vocabulario está en los días de la semana, por lo tanto, todo lo que añadamos al documento será mediante imágenes o pictogramas para que el alumno solo vea escrito el vocabulario que se está trabajando.

Una vez tengamos listo el calendario semanal podemos practicar la comprensión haciéndoles preguntas sobre sus semanas. Las preguntas pueden ser ¿qué día tienes ballet?, o ¿dónde está el lunes?, ¿hay clase los domingos?, ¿qué haces el martes por la tarde? Con esta dinámica permitimos al alumno que practique la pronunciación de palabras y que demuestra la comprensión de los contenidos.

#### 4. MEMORY

**-Introducción:** Recurrimos de nuevo a la gamificación para continuar trabajando el vocabulario. Los alumnos jugarán al juego “*memory*” en el que tendrán que emparejar contenidos del vocabulario.

**-Objetivos:**

- Adquirir nuevas palabras de vocabulario utilizando diversas estrategias metodológicas.

- Reconocimiento de palabras escritas.

**-Recursos:** Tarjetas con las palabras (ver anexo 4)

**-Descripción de la actividad:** Las alumnas trabajarán juntas, enfrentándose entre sí para ver quién consigue hacer más parejas.

La dinámica es sencilla. En primer lugar, se colocan todas las tarjetas boca abajo encima de una mesa. La primera jugadora levantará dos tarjetas, si forman una pareja se las llevará y las guardará para el recuento final. Luego la otra jugadora levantará dos tarjetas, en caso de que no formen una pareja deberá darles la vuelta de nuevo y le vuelve el turno a la primera jugadora. Cuando se acaben las tarjetas se hace un recuento y la que más tarjetas tenga será la ganadora.

## 5. CALENDAR OF THE YEAR

**-Introducción:** Esta actividad se va a realizar a nivel de aula, por lo tanto, las alumnas con SD estarán integradas en los grupos de trabajo. Consiste en la elaboración de un calendario de aula en el que se incorporarán eventos importantes.

### **-Objetivos:**

- Adquirir nuevas palabras de vocabulario utilizando diversas estrategias metodológicas:

- Asociación de palabra e imagen
  - Asociación de palabra y sonido
  - Discriminación de sonidos
- Participar en conversaciones usando el inglés
- Aplicar los conocimientos a contextos de la vida cotidiana

**-Recursos:** papel continuo, calendarios académicos, tarjetas de cumpleaños, materiales plásticos (colores, pinturas, rotuladores...)

**-Descripción de la actividad:** Los contenidos que se están trabajando en la unidad son los días de la semana y los meses del año. Para contextualizar estos contenidos vamos a trabajar con un calendario que nos permita ver con perspectiva aquello que se está aprendiendo.

Primero identificaremos todos los meses del año, repasando los nombres de cada uno de ellos. A continuación, dividiremos la clase en cuatro grupos, cada una de nuestras alumnas estará en un grupo diferente, y cada grupo se encargará de una cosa.

-Grupos 1 y 2: en papel continuo crearán un calendario para la clase. No hace falta que dividan los meses en semana, únicamente tendrán que hacer doce apartados,

uno para cada mes. Escribirán los nombres de todos los meses y decorarán el cartel.

-Grupo 3: se encargarán de recoger información, tendrán que preguntar a todos sus compañeros cuándo es su cumpleaños (tanto la pregunta como la respuesta debe ser en inglés). Si hay tiempo suficiente podrán preguntarles a sus profesores también. Dispondrán de carteles, con la silueta de una tarta de cumpleaños dibujada, en los cuales escribirán el nombre de cada alumno y la fecha de su cumpleaños (ver anexo 5).

-Grupo 4: dispondrán de un calendario académico con todas las festividades (el calendario estará en inglés), previamente le explicaremos que las festividades están puestas de un color para que sea más sencilla la búsqueda de información. En un cuarto de hoja los alumnos deberán hacer un cartel especial para cada una de estas fiestas.

Cuando los grupos 1 y 2 hayan acabado el resto de los grupos pondrá la información en el calendario.

Nuestras dos alumnas con SD estarán en los grupos 1 y 2 creando el calendario. Es el área en el que más cómodas van a estar y de forma indirecta seguirán familiarizándose con los contenidos. Cuando les pregunten su fecha de cumpleaños el profesor les ayudará a que la digan de forma correcta.

Cuando todos los grupos hayan finalizado su trabajo, cada uno de los alumnos pegará en el calendario el cartel de su cumpleaños y entre todos organizarán los carteles de las fiestas que ha hecho el grupo 4.

## 6. JUEGOS

A continuación, se incluye una serie de juegos que se pueden llevar a cabo en el aula como cierre de la unidad. Aunque nuestro centro de atención sea el alumnado con SD, es más divertido si juegan con el resto de los compañeros, y también les permitirá dar un paso más en su aprendizaje, además, cabe destacar que los

contenidos que trabajan nuestras alumnas con síndrome de Down también los estudian el resto de los compañeros por lo que les puede servir de repaso del temario.

Como previamente se han realizado algunos juegos, durante esta sesión podremos recuperarlos y volver a jugar, pero esta vez con el resto de los compañeros (ver anexos 2 y 4).

Cada grupo podrá estar un máximo de 15 minutos en cada juego para poder rotar las actividades, si todos han acabado antes del tiempo establecido podrán cambiar antes.

De la lista de juegos proporcionada el profesor seleccionará los que prefiera para cada unidad, no hace falta que sean siempre los mismos.

– La Oca

**-Introducción:** En este juego los alumnos jugarán a la Oca con un tablero adaptado. Para poder avanzar tendrán que poner en práctica los contenidos que se han trabajado a lo largo de la unidad.

**-Objetivos:**

- Adquirir nuevas palabras de vocabulario utilizando diversas estrategias metodológicas:

- Asociación de palabra e imagen
- Discriminación de sonidos

**-Recursos:** tablero, fichas y dados

**-Descripción de la actividad:** Los alumnos dispondrán de un tablero de la oca con contenidos de los temas trabajados. En el caso de la unidad 1, será sobre *Greetings, days of the week, y months of the year* (ver anexo 6).

Jugarán en grupos de 5 para que no se alargue mucho la partida.

El alumno tirará el dado y avanzará el número de casillas que éste indique. En la casilla que caiga tendrá un reto, pregunta, actividad..., que si resuelve correctamente podrá quedarse en la casilla que le toca, si falla retrocederá a la casilla en la que estaba. El primero en acabar gana.

– Detectives

**-Introducción:** Los alumnos realizarán una gymkana en la que se ponga en práctica lo aprendido a lo largo de la unidad. Será fundamental el trabajo en equipo.

**-Objetivos:**

- Adquirir nuevas palabras de vocabulario utilizando diversas estrategias metodológicas:

- Asociación de palabra e imagen
- Reconocimiento de las palabras escritas
- Emplear una pronunciación adecuada en una segunda lengua diferente a la materna.
- Usar estructuras gramaticales correctas en una segunda lengua
- Aplicar los conocimientos a contextos de la vida cotidiana

**-Recursos:** sobres con pistas y palabra escondida

**-Descripción de la actividad:** Los alumnos tendrán que ir pasando por varios retos para conseguir pistas y poco a poco encontrar la palabra escondida (ver anexo 7).

En este juego las alumnas con SD serán las portavoces del equipo, de esta forma lograremos que se esfuercen por pronunciar la palabra lo mejor posible Serán sus

compañeros los que les ayuden a pronunciar de forma correcta. Además, tendrán a su disposición las *flashcards* en todo momento, para que cuando tengan que decir la respuesta el resto de los integrantes del equipo les ayuden a encontrar la palabra entre sus tarjetas y asegurarnos así de que saben lo que están respondiendo y que no están diciendo simplemente una palabra sin saber lo que ésta significa.

Para empezar, le daremos un sobre a los alumnos, con una pregunta relacionada con el temario. Para facilitar la comprensión leeremos en alto la pregunta y entre todos los miembros del equipo tendrán que dar la respuesta. Si la respuesta es incorrecta tendrán que volver a su “centro de investigación” para ver si logran dar con la respuesta. Si la solución es correcta les daremos una (o varias) letras de la palabra escondida y la siguiente prueba.

La segunda prueba consiste en unir palabras con imágenes, habrá mínimo 5 parejas por lo que cada miembro del equipo tendrá que aportar una respuesta.

La siguiente prueba será ordenar una serie de palabras (ej.: los días de la semana en orden cronológico).

El cuarto reto requerirá que los alumnos busquen algo por la clase (ej.: en qué mes es el cumpleaños de...).

El último reto consistirá en resolver una sopa de letras con cuatro palabras del vocabulario trabajado.

Cuando tengan todas las letras de la palabra escondida tendrán que colocarlas para encontrar la respuesta final y acabar el juego.

– Sing along

**-Introducción:** en esta actividad recurriremos a las canciones para repasar lo aprendido. Los alumnos harán un karaoke de las canciones usadas para presentar cada contenido.



**-Objetivos:**

- Discriminación de sonidos
- Emplear una pronunciación adecuada en una segunda lengua diferente a la materna.
- Comprender audios en inglés

**-Recursos:** videos de YouTube

**-Descripción de la actividad:** Como para presentar los distintos bloques de vocabulario han escuchado una canción, este juego consiste en continuar la canción que pongamos en la pizarra.

Primero pondremos la canción durante un minuto y dejaremos que los alumnos canten con la música. Pasado este tiempo pararemos el vídeo y tendrán que seguir cantando. Si lo hacen bien ganarán 2 puntos, si lo hacen más o menos bien 1, y si se equivocan 0.

Es muy importante que todos canten y que canten lo mismo, por lo que les podremos dejar tiempo para que se pongan de acuerdo y luego continúen la canción.

- Color months

**-Introducción:** En esta actividad los alumnos colorearán para demostrar lo aprendido.

**-Objetivos:**

- Reconocimiento de palabras escritas

**-Recursos:** ficha y colores

**-Descripción de la actividad:**

En esta actividad los alumnos tendrán que colorear una serie de letras para conseguir los meses del año (ver anexo 8).

Cada miembro del equipo tendrá una hoja con muchas letras sueltas. Su objetivo es colorear esas letras para formar los nombres de los meses. Cuando las tengan todas coloreadas escribirán los meses en la parte inferior de la hoja.

Para nuestras alumnas con síndrome de Down pondremos las palabras que tienen que formar en una lista de forma que solo se tengan que fijar en las letras que tiene cada palabra e ir coloreando según indique. Además, tendrán que volver a escribir los nombres de los meses para practicar la grafía.

## f) CRONOGRAMA DE APLICACIÓN

| Cronograma de actividades |          |          |          |          |            |          |          |          |          |            |          |          |          |          |            |
|---------------------------|----------|----------|----------|----------|------------|----------|----------|----------|----------|------------|----------|----------|----------|----------|------------|
|                           | BOOK 1   |          |          |          |            | BOOK 2   |          |          |          |            | BOOK 3   |          |          |          |            |
|                           | LESSON 1 | LESSON 2 | LESSON 3 | LESSON 4 | EXTRA DAYS | LESSON 1 | LESSON 2 | LESSON 3 | LESSON 4 | EXTRA DAYS | LESSON 1 | LESSON 2 | LESSON 3 | LESSON 4 | EXTRA DAYS |
| DAYS                      | 1 to 15  | 16 to 28 | 29 to 40 | 41 to 50 | 51 to 55   | 1 to 12  | 13 to 24 | 25 to 36 | 37 to 49 | 50 to 55   | 1 to 11  | 12 to 24 | 25 to 36 | 37 to 49 | 50 to 55   |
| CONTENIDOS                |          |          |          |          |            |          |          |          |          |            |          |          |          |          |            |
| Daily routine             |          |          |          |          |            |          |          |          |          |            |          |          |          |          |            |
| Movie                     |          |          |          |          |            |          |          |          |          |            |          |          |          |          |            |
| Greetings                 |          |          |          |          |            |          |          |          |          |            |          |          |          |          |            |
| Days of the week          |          |          |          |          |            |          |          |          |          |            |          |          |          |          |            |
| Months of the year        |          |          |          |          |            |          |          |          |          |            |          |          |          |          |            |
| Listening                 |          |          |          |          |            |          |          |          |          |            |          |          |          |          |            |
| Reading                   |          |          |          |          |            |          |          |          |          |            |          |          |          |          |            |
| Weather                   |          |          |          |          |            |          |          |          |          |            |          |          |          |          |            |
| Numbers                   |          |          |          |          |            |          |          |          |          |            |          |          |          |          |            |
| Alphabet                  |          |          |          |          |            |          |          |          |          |            |          |          |          |          |            |
| Pronouns                  |          |          |          |          |            |          |          |          |          |            |          |          |          |          |            |
| I like / don't like       |          |          |          |          |            |          |          |          |          |            |          |          |          |          |            |
| Verbs                     |          |          |          |          |            |          |          |          |          |            |          |          |          |          |            |
| Family                    |          |          |          |          |            |          |          |          |          |            |          |          |          |          |            |
| Plurals                   |          |          |          |          |            |          |          |          |          |            |          |          |          |          |            |
| To be                     |          |          |          |          |            |          |          |          |          |            |          |          |          |          |            |
| Articles                  |          |          |          |          |            |          |          |          |          |            |          |          |          |          |            |
| Nature                    |          |          |          |          |            |          |          |          |          |            |          |          |          |          |            |
| Adjectives                |          |          |          |          |            |          |          |          |          |            |          |          |          |          |            |
| Have / Has                |          |          |          |          |            |          |          |          |          |            |          |          |          |          |            |
| Body parts                |          |          |          |          |            |          |          |          |          |            |          |          |          |          |            |
| Supermarket               |          |          |          |          |            |          |          |          |          |            |          |          |          |          |            |
| Nouns                     |          |          |          |          |            |          |          |          |          |            |          |          |          |          |            |
| Places                    |          |          |          |          |            |          |          |          |          |            |          |          |          |          |            |
| Possesive                 |          |          |          |          |            |          |          |          |          |            |          |          |          |          |            |
| Jobs                      |          |          |          |          |            |          |          |          |          |            |          |          |          |          |            |
| Modal verbs (can)         |          |          |          |          |            |          |          |          |          |            |          |          |          |          |            |

El siguiente cronograma empieza el conteo desde el tercer día de clases para poder usar los primeros dos días como presentación de la asignatura y profesor, toma de contacto con el inglés y establecimiento de las normas de clase y la rutina.

La estructura que se va a llevar a cabo será igual en todas las unidades, de esta forma, nuestras alumnas saben con antelación cómo van a trabajar y así podrán ganar cierta autonomía.

A continuación, se presenta más desarrollado el cronograma del primer libro, ya que este nos servirá como pauta, pues las adaptaciones en los otros dos libros serán igual, únicamente cambiarán los contenidos (que se determinan más arriba) y por ende los materiales.

Por otro lado, podremos observar que cada libro cuenta con unas sesiones extra, estas se pueden usar según las preferencias del profesor para realizar actividades extracurriculares, repasar contenidos que no hayan quedado muy claros, hacer talleres de lectura o de expresión oral... Aunque en el cronograma se ubiquen al final, el docente podrá contar con estas sesiones cuando considere conveniente, no hace falta esperar hasta los últimos días del trimestre.

| <b>BOOK 1: TOY STORY</b> |               |  |   |
|--------------------------|---------------|--|---|
| Lesson 1                 |               |  |   |
| Día 1                    | Rutina diaria | Visualización de la película Toy Story |   |
| Día 2                    | Rutina diaria | Visualización de la película Toy Story |   |
| Día 3                    | Rutina diaria | Greetings                              | <a href="https://youtu.be/gghDRJVxFxU">https://youtu.be/gghDRJVxFxU</a> |
| Día 4                    | Rutina diaria | Greetings                              | Flashcards  |
| Día 5                    | Rutina diaria | Greetings                              | Bingo   |
| Día 6                    | Rutina diaria | Listening                              | Flashcards y libro  |
| Día 7                    | Rutina diaria | Days of the week                       | <a href="https://youtu.be/mXMofxtDPUQ">https://youtu.be/mXMofxtDPUQ</a> |
| Día 8                    | Rutina diaria | Days of the week                       | Flashcards  |
| Día 9                    | Rutina diaria | Days of the week                       | Weekly Schedule   |
| Día 10                   | Rutina diaria | Days of the week                       | Memory game   |
| Día 11                   | Rutina diaria | Reading                                | Flashcards y libro  |

|          |               |                    |   |
|----------|---------------|--------------------|---|
| Día 12   | Rutina diaria | Months of the year | <a href="https://youtu.be/Fe9bnYRzFvk">https://youtu.be/Fe9bnYRzFvk</a> |
| Día 13   | Rutina diaria | Months of the year | Flashcards  |
| Día 14   | Rutina diaria | Months of the year | Calendar  |
| Día 15   | Rutina diaria | Repaso Lesson 1    | Juegos  |
| Lesson 2 |               |                    |   |
| Día 16   | Rutina diaria | Weather            | <a href="https://youtu.be/tfAB4BXSHOA">https://youtu.be/tfAB4BXSHOA</a> |
| Día 17   | Rutina diaria | Weather            | Flashcards  |
| Día 18   | Rutina diaria | Weather            | Flashcards y dibujo   |
| Día 19   | Rutina diaria | Weather            | Flashcards y mapa meteorológico   |
| Día 20   | Rutina diaria | Listening          | Flashcards y libro  |
| Día 21   | Rutina diaria | Numbers            | <a href="https://youtu.be/DR-cfDsHCGA">https://youtu.be/DR-cfDsHCGA</a> |
| Día 22   | Rutina diaria | Numbers (1-5)      | Flashcards  |
| Día 23   | Rutina diaria | Numbers (1-5)      | Flashcards y canicas  |
| Día 24   | Rutina diaria | Numbers (6-10)     | Flashcards  |
| Día 25   | Rutina diaria | Numbers (6-10)     | Flashcards y canicas  |
| Día 26   | Rutina diaria | Numbers (1-10)     | Juego   |
| Día 27   | Rutina diaria | Reading            | Flashcards y libro  |
| Día 28   | Rutina diaria | Repaso Lesson 2    | Fichas  |

| Lesson 3 |               |                      |   |
|----------|---------------|----------------------|---|
| Día 29   | Rutina diaria | Alphabet             | <a href="https://youtu.be/yseWMJS8IHw">https://youtu.be/yseWMJS8IHw</a> |
| Día 30   | Rutina diaria | Alphabet             | Flashcards y nombres de clase   |
| Día 31   | Rutina diaria | Alphabet             | Juego relevos con flashcards  |
| Día 32   | Rutina diaria | Listening            | Flashcards y libro  |
| Día 33   | Rutina diaria | Pronouns             | <a href="https://youtu.be/9BmvvC9qe2s">https://youtu.be/9BmvvC9qe2s</a> |
| Día 34   | Rutina diaria | Pronouns             | Flashcards  |
| Día 35   | Rutina diaria | Pronouns             | Juego del dado  |
| Día 36   | Rutina diaria | Reading              | Flashcards y libro  |
| Día 37   | Rutina diaria | I like/ I don't like | <a href="https://youtu.be/frN3nvhlHUK">https://youtu.be/frN3nvhlHUK</a> |
| Día 38   | Rutina diaria | I like/ I don't like | Flashcards y clasificación  |
| Día 39   | Rutina diaria | I like/ I don't like | Juego   |
| Día 40   | Rutina diaria | Repaso Lesson 3      | Fichas  |
| Lesson 4 |               |                      |   |
| Día 41   | Rutina diaria | Verbs                | <a href="https://youtu.be/dUXk8Nc5qQ8">https://youtu.be/dUXk8Nc5qQ8</a> |
| Día 42   | Rutina diaria | Verbs                | Flashcards y Simon says   |
| Día 43   | Rutina diaria | Verbs                | Juego de la Oca (verbos)  |
| Día 44   | Rutina diaria | Verbs                | Crucigrama verbos   |
| Día 45   | Rutina diaria | Listening            | Flashcards y libro  |

|            |               |                  |  |
|------------|---------------|------------------|--|
| Día 46     | Rutina diaria | Verbs            | Mímica   |
| Día 47     | Rutina diaria | Verbs            | ¿Qué hacen?<br><a href="https://youtu.be/0TUkzBqapZ4">https://youtu.be/0TUkzBqapZ4</a> |
| Día 48     | Rutina diaria | Reading          | Flashcards y libro   |
| Día 49     | Rutina diaria | Verbs & Numbers  | Juego  |
| Día 50     | Rutina diaria | Repaso Lesson 4  | Fichas   |
| Extra days |               |                  |  |
| Día 51     | Rutina diaria | Conversación     | ¿Cuál es tu ..... favorito?  |
| Día 52     | Rutina diaria | Halloween        | Actividades  |
| Día 53     | Rutina diaria | Christmas        | Actividades  |
| Día 54     | Rutina diaria | Christmas        | Actividades  |
| Día 55     | Rutina diaria | Reading workshop | Cuentos en inglés  |

| <b>BOOK 2: TINKER BELL: SECRET OF THE WINGS</b> |  |            |
|---|--|------------|
| Lesson 1  | My family, Regular Plurals.                        | Días 1-12  |
| Lesson 2  | Articles, Nature (plants, animals, water, fire...) | Días 13-24 |
| Lesson 3  | Verb to Be, Adjectives                             | Días 25-36 |
| Lesson 4  | Adjectives (color), Have/ has possessive           | Días 37-49 |
| EXTRA   | Teacher's choice activities                        | Días 50-55 |

| <b>BOOK 3: CLOUDY WITH A CHANCE OF MEATBALLS</b> |                             |            |
|--|-----------------------------|------------|
| Lesson 1   | Face, Body, Supermarket     | Días 1-11  |
| Lesson 2   | Classifying nouns, Places   | Días 12-24 |
| Lesson 3   | Possessive adjectives, Jobs | Días 25-36 |
| Lesson 4   | Modal verbs (can)           | Días 37-49 |
| EXTRA  | Teacher's choice activities | Días 50-55 |

#### g) EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

##### 1. EVALUACIÓN DEL ALUMNADO

La evaluación del alumnado se hará mediante rúbricas. Sería preferible medir la evaluación del aprendizaje en: conseguido, en proceso y no conseguido, pero en Primaria se utilizan notas numéricas, de ahí la escala que se puede observar en la rúbrica.

Los aspectos que se van a evaluar son:

- Adquisición de vocabulario
- Uso del lenguaje oral
- Comprensión oral y escrita

Para la evaluación será fundamental la observación constante del profesor. Para aspectos más concretos como el vocabulario se podrá evaluar alguna de las actividades que se lleven a cabo para poder tener constancia del trabajo realizado. Además, cabe destacar que la evaluación será continua.



En el ámbito del lenguaje oral, todas las valoraciones se fundamentan a partir de una realidad de dificultad de pronunciación, pues como se ha mencionado anteriormente esta es una de las características de las personas con síndrome de Down.

– 1.1 Adquisición de vocabulario

|                                       | 0-4   | 5-6  | 7-8  | 9-10  |
|---------------------------------------|---|--|--|---|
| Asociación palabra-imagen             | El alumno presenta grandes dificultades para relacionar palabras con su representación gráfica          | El alumno relaciona ocasionalmente las palabras con su representación gráfica    | El alumno relaciona casi siempre las palabras con su representación gráfica      | El alumno relaciona palabras con su representación gráfica de forma adecuada          |
| Asociación palabra-sonido             | El alumno presenta grandes dificultades para relacionar la palabra escrita con la pronunciación de esta | El alumno en ocasiones relaciona la palabra escrita con la pronunciación de esta | El alumno casi siempre relaciona la palabra escrita con la pronunciación de esta | El alumno relaciona la palabra escrita con la pronunciación de esta de forma adecuada |
| Reconocimiento de palabras (oral)     | El alumno tiene grandes dificultades para reconocer las palabras de forma oral                          | El alumno ocasionalmente reconoce las palabras de forma oral                     | El alumno suele reconocer las palabras de forma oral                             | El alumno reconoce las palabras de forma oral adecuadamente.                          |
| Reconocimiento de palabras (escritas) | El alumno presenta grandes dificultades para reconocer las palabras de forma escrita                    | El alumno ocasionalmente reconoce las palabras de forma escrita                  | El alumno suele reconocer las palabras de forma escrita                          | El alumno reconoce las palabras de forma escrita adecuadamente                        |

– 1.2 Uso del lenguaje oral

|                                 | 0-4   | 5-6   | 7-8  | 9-10   |
|---------------------------------|---|---|--|--|
| Pronunciación adecuada          | El alumno presenta grandes dificultades en la pronunciación (más acusadas que en su idioma materno) | El alumno presenta dificultades leves en la pronunciación (teniendo en cuenta las características del alumno) | El alumno presenta una buena pronunciación (teniendo en cuenta las características del alumno) | El alumno presenta una pronunciación excelente (teniendo en cuenta las características del alumno) |
| Estructuras gramaticales        | El alumno emplea estructuras gramaticales incorrectas   | El alumno emplea estructuras gramaticales poco adecuadas  | El alumno emplea estructuras gramaticales adecuadas  | El alumno emplea estructuras gramaticales perfectas  |
| Uso del vocabulario             | El alumno no integra el vocabulario aprendido   | El alumno ocasionalmente integra el vocabulario aprendido   | El alumno suele integrar el vocabulario aprendido  | El alumno integra perfectamente el vocabulario aprendido   |
| Participación en conversaciones | El alumno no participa en conversaciones  | El alumno ocasionalmente participa en conversaciones  | El alumno suele participar en conversaciones   | El alumno siempre participa en conversaciones  |

– 1.3 Comprensión oral y escrita

|                                | 0-4  | 5-6  | 7-8   | 9-10  |
|--------------------------------|--|--|---|---|
| Comprensión de textos escritos | El alumno presenta grandes dificultades en la comprensión de textos escritos | El alumno presenta dificultades leves en la comprensión de textos escritos | El alumno presenta una buena comprensión de textos escritos | El alumno presenta una comprensión excelente de textos escritos |

|                              |  |  |   |   |
|------------------------------|--|--|---|---|
| Comprensión de audios        | El alumno presenta grandes dificultades en la comprensión de audios        | El alumno presenta dificultades leves en la comprensión de audios        | El alumno presenta una buena comprensión de audios        | El alumno presenta una comprensión excelente de audios        |
| Comprensión de instrucciones | El alumno presenta grandes dificultades en la comprensión de instrucciones | El alumno presenta dificultades leves en la comprensión de instrucciones | El alumno presenta una buena comprensión de instrucciones | El alumno presenta una comprensión excelente de instrucciones |

## 2. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

Para llevar a cabo una evaluación de la propuesta y cerciorarnos si el método que se está llevando a cabo está teniendo un impacto positivo en el aprendizaje del alumnado hay que observar y analizar los resultados que logra el alumno.

El uso de las rúbricas como método de evaluación de los aprendizajes nos permite saber claramente dónde se encuentra nuestro alumno en varios aspectos clave de la asignatura, por lo tanto, estos indicadores van a ser la mejor recogida de datos para hacer un análisis introspectivo de la puesta en práctica del modelo. Tras realizar el análisis podremos deducir en las áreas en las que la propuesta está funcionando y en las que habría que hacer algún cambio. Por esta razón también es muy importante que se lleve a cabo una evaluación continua, ya que podremos ver resultados desde los primeros meses que nos permitirán tomar una serie de decisiones para lograr un aprendizaje más significativo, sin necesidad de esperar a final de año. Con esto conseguiremos que los alumnos pasen a los siguientes cursos con una base de conocimiento bien asentada.

Desde el principio de la propuesta se resalta la importancia de que nuestros alumnos con síndrome de Down adquieran herramientas que les permitan participar en la sociedad actual. El grupo de 25 alumnos representan una pequeña muestra de la población y mediante la observación vamos a poder percibir si el objetivo de participación social se está alcanzando. Es muy importante que, en los momentos de

trabajo grupal, en la rutina diaria o momentos de debate y conversación que se lleven a cabo en el aula, el profesor se fije si las alumnas con SD están participando, si muestran una actitud positiva a la hora de realizar una actividad o, si, por lo contrario, se mantienen al margen.

Sería idóneo poder contar con un grupo control en el que no se llevara a cabo esta propuesta. La dificultad que encontramos para hacer esto es que las características del grupo deben ser muy similares y sobre todo las características del alumnado con síndrome de Down. En el hipotético caso de que esto se pudiera realizar, durante un curso académico un grupo estaría recibiendo clases basadas en el modelo propuesto, mientras que el otro grupo seguiría con el método original. Se evaluarían una serie de aspectos al empezar el curso y al finalizar y mediante la comparación de los resultados podríamos ver qué modelo es más eficaz en la enseñanza de inglés a alumnos con síndrome de Down, o en que áreas es mejor emplear cada modelo.

## CONCLUSIONES

El aprendizaje de lenguas extranjeras juega un papel fundamental hoy en día, es un requisito más en la formación de cualquier persona en cualquier etapa académica. Por otro lado, en el mundo de la discapacidad intelectual que se lucha día a día por la inclusión, resalta la importancia de dar oportunidades a todo el mundo en todos los aspectos. Es por ello por lo que esta propuesta busca dar respuesta a un área pendiente que tiene un impacto en muchas personas (Zayas, 2013).

Tras llevar a cabo una investigación sobre cómo se trabaja alrededor del mundo la enseñanza de segundas lenguas, especialmente del inglés, con alumnos con síndrome de Down y ver que se han llevado a cabo pocos estudios y que no suele ser muy común este aprendizaje en este grupo de alumnos, y por otro lado, que aquellos que se habían encontrado en esta situación obtenían diversos beneficios (Ramos, 2011), quise aportar mi grano de arena a la sociedad actual para poco a poco alcanzar un sistema educativo realmente inclusivo.

En la elaboración de esta propuesta se busca dar un contexto a los contenidos para que el aprendizaje que se lleve a cabo sea más significativo. Según Moreno (2007), el aprendizaje de una segunda lengua es inconcebible sin un contexto que justifique la importancia del contenido. El uso de películas de Disney empleado en este proyecto, crea un vínculo de considerable importancia para el alumnado de primero de Primaria entre sus intereses y los contenidos.

Las adaptaciones curriculares son una preocupación constante de los maestros y los equipos de orientación que cada día buscan la forma más adecuada de plantear la enseñanza a los alumnos con discapacidad. Cabe destacar que cada alumno es un caso totalmente diferente al de al lado, lo que impide tener un patrón, pues las necesidades específicas de cada estudiante requieren de unas adaptaciones totalmente individualizadas. Con esta propuesta se busca dar un ejemplo a los profesores, presentar actividades y materiales que pueden ser útiles, pero, sobre todo, se quiere demostrar que no hay que temer a la hora de ser creativos con las adaptaciones, es más, este aspecto va a motivar mucho al alumnado (Connely, 2021). Es muy importante ir más allá del libro, no hay que olvidar que en las clases se puede

jugar, se puede bailar, se puede cantar, que a través de estas actividades también se aprende.

Igual que este proyecto tiene muchos aspectos positivos, también cabe mencionar las **limitaciones** que podemos encontrar a la hora de implementarlo. En primer lugar, es fundamental que el profesorado esté muy bien formado y tenga capacidad de trabajar de forma simultánea con el grupo ordinario y con el alumnado con síndrome de Down, ya que, en ocasiones, este segundo grupo requerirá plena atención por parte del profesor. También se podría contar con un profesor que entre a dar apoyo durante alguna hora de la semana para que cada uno se ocupe de distintos grupos de la clase y así poder atender a las necesidades de aprendizaje de todos, pero esto implica unos recursos de lo que, a lo mejor, el centro no dispone.

Otra dificultad con la que nos podemos encontrar en el aula es que nuestros alumnos con síndrome de Down sean muy diferentes entre sí, tengan distintos ritmos de aprendizaje y, por lo tanto, no puedan trabajar de forma conjunta. Esto dificultaría mucho el papel del profesor ya que, no podría prestar la atención necesaria a cada uno, se llevaría a cabo un aprendizaje mucho más individual y la gestión de aula sería muy compleja. Es cierto que para el grupo para el que se plantea esta propuesta sería sencillo llevarlo a cabo, pero la realidad de cada aula es única.

Rondal (2009) destacaba la diferencia que puede existir entre unos alumnos y otros a la hora de adquirir una segunda lengua. Por este motivo y para atender a las inteligencias múltiples, se ha decidido trabajar a través de diferentes estrategias metodológicas la adquisición de nuevo vocabulario.

Anteriormente se ha mencionado la importancia de la interacción con los demás y la participación social de las personas con síndrome de Down (Ramos, 2011). Es por ello por lo que se han establecido una serie de objetivos que favorezcan estas actividades. Entre ellos podemos encontrar; participación en conversaciones empleando la segunda lengua, uso correcto de estructuras gramaticales y pronunciación o, la comprensión escrita y oral del idioma. Además, Arregi (2007) mencionaba la importancia de la interacción social con un experto en el lenguaje para que el infante pueda aprender, razón por la cual, tanto el método AMCO, como esta

propuesta, consideran un aspecto clave que la comunicación con el docente se lleve a cabo siempre en la lengua extranjera.

Considero que esta propuesta es de gran utilidad para el ámbito de la educación especialmente porque sirve de motivación para aquellos profesores que estén dándole vueltas a cómo adaptar el currículo de la asignatura de inglés de sus alumnos, bien sean de síndrome de Down o cualquier otra discapacidad intelectual. Me enorgullece el hecho de poder plantear esta iniciativa con la que se busca dar respuesta a una situación académica que necesita una solución rápida para poder ofrecer una formación académica completa y de calidad al alumnado con síndrome de Down.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbasian, G. R., & Ebrahimi, F. (2020). Assessing Down Syndrome EFL Learner's Language Ability: Incorporating Learners-Teachers' Perspectives. *English Language Teaching*, 13(3), 45-67.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5<sup>th</sup> ed.). American Psychiatric Association <https://dsm.psychiatryonline.org/doi/book/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Arregi, A. (1997). *Síndrome de Down: Necesidades educativas y desarrollo del lenguaje*. Instituto para el Desarrollo Curricular y la Formación del Profesorado.
- Bernabé, M. M., Alonso, V. y Bermell, M. Á. (2016). Evolución de la terminología relacionada con la atención a la diversidad a través de las diferentes reformas legislativas en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70(1), 79–96. <https://doi.org/10.35362/rie70174>
- Buckley, S. (2002). Can children with Down syndrome learn more than one language?. *Down Syndrome News and Update*, 2(3), 100-102.
- Camacho, A (2018). *El uso de la metodología Mobile Learning para potenciar el área de inglés en Primaria*. [Trabajo fin de máster, Universitat Oberta de Catalunya] <http://hdl.handle.net/10609/124986>
- Carrión, M. E., y Santos, O., C. (2019) Inclusión educativa de las personas con Necesidades Educativas Especiales Permanentes. Universidad Técnica de Machala. *Revista Conrado*, 15(68), 195-202.
- Cifuentes, A. K., Rojas, L. B., Cárdenas, I. P., y Benito, J. A. (2017). *Teaching receptive vocabulary in a foreign language classroom to students with down syndrome through different methodological elements* [Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. <http://hdl.handle.net/10656/5907>
- Connelly, K. (2021). Los Estudiantes con Dificultades de Aprendizaje y la Educación Bilingüe: Una Investigación de los Beneficios. *Celebrating Scholarship and Creativity Day*. 142. [https://digitalcommons.csbsju.edu/ur\\_csccday/142](https://digitalcommons.csbsju.edu/ur_csccday/142)
- Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, núm. 311, de 29 de diciembre de 1978, 29313-29424. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1978-31229>
- Courtney, A. (2019). Down syndrome. Magill's Medical Guide (Online Edition).



- Díaz-Cuéllar, S., Yokoyama-Rebollar, E., & Castillo-Ruiz, D. (2016). Genómica del síndrome de Down. *Acta pediátrica de México*, 37(5), 289-296. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0186-23912016000500289&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0186-23912016000500289&script=sci_arttext)
- Díaz, I. A., y Bacas, D. C. (2021) Revisión histórica de la evolución en la inclusión educativa en niños con síndrome de Down en Educación Primaria The historical evolution of educational inclusion in children with Down syndrome.[ Trabajo fin de grado, Universidad de Zaragoza]. <https://zaguan.unizar.es/record/108831/files/TAZ-TFG-2021-3920.pdf>
- Fernández, A. D. (2016). Aspectos generales sobre el Síndrome de Down. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 2(1), 33-38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6941140>
- García-Barrera, A. (2021). Controversias inclusivas de la LOMLOE: avanzando hacia un modelo de normalización educativa plena. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(2), 240-266.
- García, J. M. (2005). La discapacidad hoy. *Psychosocial Intervention*, 14(3), 245-253.
- Garrido, M. (2007). Teaching and learning English for business communication: a case in Spain. *Business Communication Quarterly*, 70(1), 74-79.
- Gomez, B. (2019). *La enseñanza de inglés desde las inteligencias múltiples: Una alternativa para mejorar la competencia lingüística*. [Trabajo de fin de grado, Universidad de La Laguna]. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/15547>
- Halbach, A. (2019, junio). Inglés en tiempos de CLIL: propuesta para una nueva metodología para las clases de inglés. *Padres y Maestros*, 378, 6–10.
- Izuel, L., (2017). *Programa para el aprendizaje de la lengua inglesa en personas con discapacidad intelectual*. [Trabajo fin de máster, Universidad de Zaragoza] <https://zaguan.unizar.es/record/62475/files/TAZ-TFM-2017-167.pdf>
- Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos. BOE no 103, de 30 de abril de 1982. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1982-9983>
- Ley 14/ 1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. BOE no 187, de 6 de agosto de 1970. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>
- Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857. Disponible en: [http://personal.us.es/alporu/historia/ley\\_moyano\\_texto.htm](http://personal.us.es/alporu/historia/ley_moyano_texto.htm)

- Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE no 238, de 4 de octubre de 1990. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE no 106 de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2020/BOE-A-2020-17264-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE no 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2013-12886>
- López, M. A. (2005). Síndrome de Down (trisomía 21). *Junta Directiva de la Asociación Española de Pediatría*, 6, 37-43.
- López, S. I. M., & Valenzuela, B. G. E. (2015). Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 42-51.
- Lorenzo, J. A. (2009). Perspectiva legal de la Educación Especial en España (1970-2007). Hacia la plena integración educativa y social de las personas con discapacidad. En R. Berruezo (coord.) *El largo camino hacia una educación inclusiva* (495- 509). UPNA.
- Madrigal, A. (2004). El síndrome de Down. *Revista Retrieved*, 4, 1-104.
- Malak, R., Kotwicka, M., Krawczyk-Wasielewska, A., Mojs, E., y Szamborski, W. (2013). Motor skills, cognitive development and balance functions of children with Down syndrome. *Annals of Agricultural and Environmental Medicine*, 20(4).
- Martín, E. M. (2010). Decisiones de escolarización en el alumnado con necesidades educativas especiales. *Pedagogía Magna*, 8, 77-84.
- Medina, M., Melo, G., y Palacios, M. (2013). La importancia del aprendizaje del idioma inglés a temprana edad. *Yachana Revista Científica*, 2(2). <https://doi.org/10.1234/yach.v2i2.46>
- Misas, A. (2021). *Análisis comparativo entre la metodología tradicional y la metodología lúdica en inglés para la adquisición del vocabulario en Primaria*. [Trabajo fin de grado, Universitat de les Illes Balears]. [https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/155844/Misas\\_Alcalde\\_Alejandro.pdf?sequence=1](https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/155844/Misas_Alcalde_Alejandro.pdf?sequence=1)

- Montero, L. A. A. (1991). El informe warnock. *Cuadernos de pedagogía*, 197, 62-64.
- Morales, S. (2017). *Lengua extranjera Inglés al alumnado con Síndrome de Down: Propuesta de enseñanza*. [Trabajo fin de grado, Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/26996>
- Moreno, F. (2007). Adquisición de segundas lenguas y Sociolingüística. *Revista de educación*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/68707/00820073007010.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Moreno, M. (2018). Necesidades educativas especiales y discapacidad en los procedimientos de acceso a la universidad, máster y doctorado y en las pruebas de evaluación educativa. *Revista Española de Derecho Administrativo*, 181. [https://www.researchgate.net/publication/323858159\\_Necesidades\\_educativas\\_especiales\\_y\\_discapacidad\\_en\\_los\\_procedimientos\\_de\\_acceso\\_a\\_la\\_universidad\\_master\\_y\\_doctorado\\_y\\_en\\_las\\_pruebas\\_de\\_evaluacion\\_educativa](https://www.researchgate.net/publication/323858159_Necesidades_educativas_especiales_y_discapacidad_en_los_procedimientos_de_acceso_a_la_universidad_master_y_doctorado_y_en_las_pruebas_de_evaluacion_educativa)
- Nieves, L. B. H., y Vélez, M. E. C. (2018). Diseño de estrategias pedagógicas para la enseñanza de una lengua extranjera a niños con Síndrome de Down. *Revista de Ciencias de la Educación, Docencia, Investigación y Tecnologías de la Información.*, 3(1), 21-21.
- Pan, D. P. (2017). *AMCO Methodology: A Review and a Teaching Proposal*. [Trabajo fin de máster, Universitat Jaume]. [http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/174174/TFM\\_2017\\_PanVargas\\_DulcePatricia.pdf?sequence=1](http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/174174/TFM_2017_PanVargas_DulcePatricia.pdf?sequence=1)
- Ramos, K. (2011). Enseñanza de lenguas maternas y extranjeras a niños con necesidades especiales: caso Síndrome de Down. *Letras*, 2(44), 193-207.
- Rondal, J. A. (2009). Spoken Language in Persons with Down Syndrome: A Life-Span Perspective. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 1(2).
- Rubio, J. G. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(1), 251-264.
- Ruiz, E. (2012). Programación educativa para escolares con síndrome de Down. *Fundación Iberoamericana Down* 21. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/16937/libroemilioruiz.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Uribe, D., Pérez, J. G., y Fernández, D. M. (2008). Las actitudes del alumnado hacia el aprendizaje del inglés como idioma extranjero: estudio de una muestra en

el sur de España. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 10, 85-100.

- Warnock, H. M. (1978). *Special education needs. Report of the committee of Enquiry into Education of Handicapped children and young people*. Her Majesty's Office
- Widodo, H.P. (2005). Teaching children using a total physical response (TPR) method: Rethinking. *Bahasa dan seni*, 33(2), 235-248-
- Yanto, E. (2020). *The teaching of English as a foreign language for students with down syndrome (A Naturalistic Descriptive Study at SMPLB N 5 West Jakarta)* [Master's thesis, Jakarta: FITK UIN Syarif Hidayatullah Jakarta]. <http://repository.uinjkt.ac.id/dspace/handle/123456789/52038>
- Yuliawati, F. (2021). Teaching English for Down Syndrome Students at SMPLB PGRI in Pamekasan. *ELT in Focus*, 4(1), 43-52. <http://repository.uim.ac.id/328/1/Similarity%20Eltfocus.pdf>
- Zayas, R. M. (2013). El aprendizaje de lenguas extranjeras en España. *eXtoikos*, 9, 63-68.





# ANEXOS

## 1. Fichas vocabulario

NAME: \_\_\_\_\_ DATE: \_\_\_\_\_

### GREETINGS

1. MATCH THE PICTURE TO THE WORD

|   |   |                |
|---|---|----------------|
|    | ● | ● GOOD MORNING |
|   | ● | ● GOOD NIGHT   |
|  | ● | ● HOW ARE YOU? |
|  | ● | ● HELLO        |

2. CHOOSE THE CORRECT OPTION

|  |   |            |          |
|--|---|------------|----------|
|  |  |            |          |
| I'M GOOD   | I'M GREAT   | I'M HUNGRY | I'M GOOD |

|  |   |            |            |
|--|---|------------|------------|
|  |  |            |            |
| I'M SLEEPY   | I'M GREAT   | I'M HUNGRY | I'M SLEEPY |

2. Bingo





|                   |                   |                     |
|-------------------|-------------------|---------------------|
| <b>HELLO</b>      | <b>I'M SLEEPY</b> | <b>I'M GOOD</b>     |
| <b>GOOD NIGHT</b> | <b>I'M GREAT</b>  | <b>HOW ARE YOU?</b> |

|                     |                     |                   |
|---------------------|---------------------|-------------------|
| <b>GOOD MORNING</b> | <b>HOW ARE YOU?</b> | <b>I'M HUNGRY</b> |
| <b>GOOD NIGHT</b>   | <b>I'M GREAT</b>    | <b>HELLO</b>      |






|   |   |   |
|---|---|---|
|                      | <p>HELLO</p>  |  <p>I'M GOOD</p>     |
|  <p>GOOD MORNING</p> |                      | <p>HOW ARE YOU?</p>   |
| <p>I'M GREAT</p>  |  <p>I'M HUNGRY</p> |  <p>I'M SLEEPY</p> |
|  <p>GOOD NIGHT</p> | <p>GOOD MORNING</p>   |                    |

### 3. Calendario semanal



















NAME: \_\_\_\_\_

## MY WEEK

|   | MONDAY | TUESDAY | WEDNESDAY | THURSDAY | FRIDAY | SATURDAY | SUNDAY |
|---|--------|---------|-----------|----------|--------|----------|--------|
|  |        |         |           |          |        |          |        |
|  |        |         |           |          |        |          |        |
|  |        |         |           |          |        |          |        |

NAME: \_\_\_\_\_

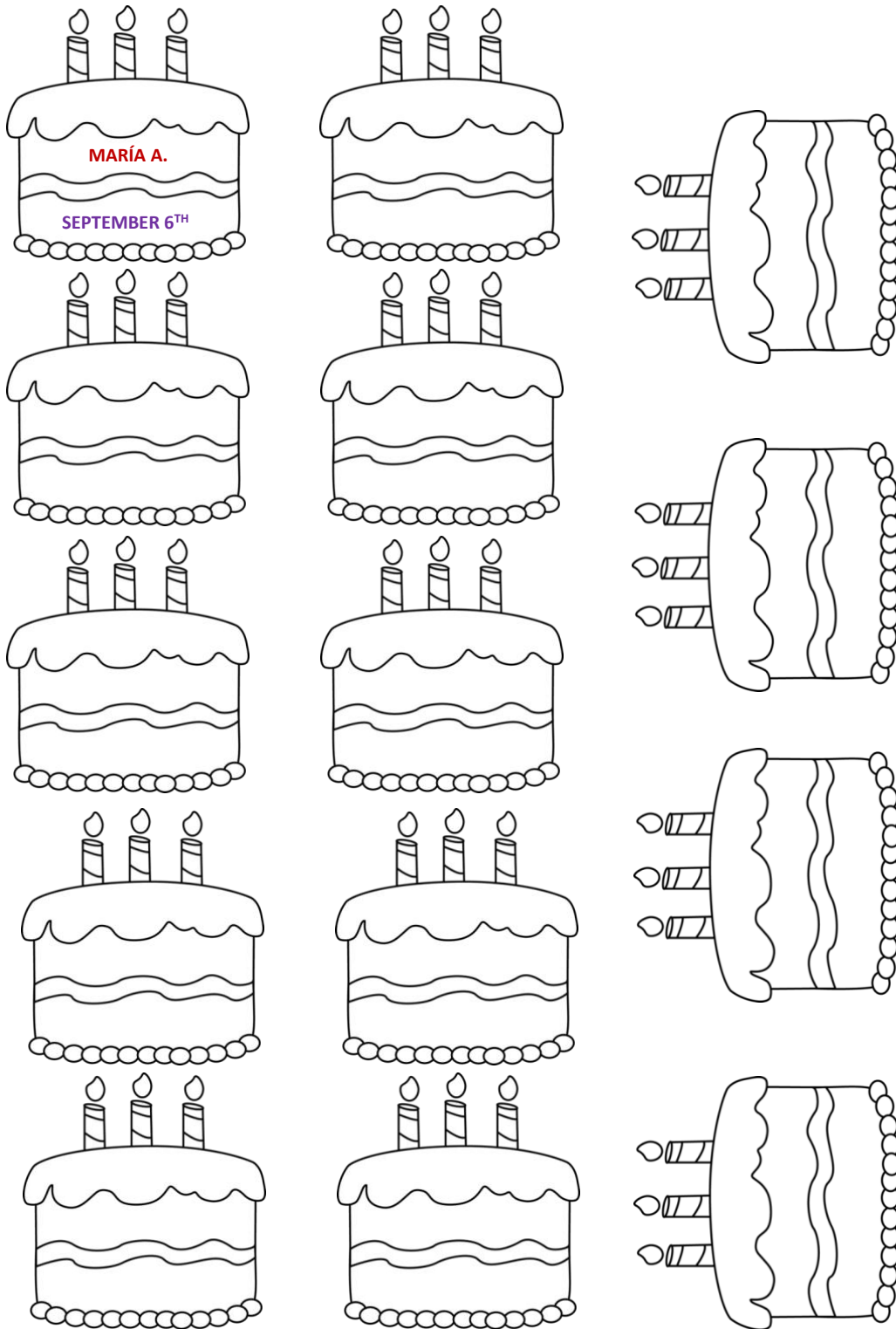
## MY WEEK (Example)

|   | MONDAY  | TUESDAY   | WEDNESDAY   | THURSDAY  | FRIDAY   | SATURDAY  | SUNDAY  |
|---|---|---|---|---|--|---|---|
|  |  |  |  |  |  |   |  |
|  |   |  |   |  |  |  |   |
|  |  |  |  |  |  |  |   |

4. Memory









5. Tarjetas calendario anual



6. Oca

R  
U  
L  
E  
S

|   |   |
|---|---|
|  | FROM POTATOE TO POTATOE, TAKE THE DICE AND ROLL AGAIN |
| MDOYAN  | PUT THE LETTERS IN ORDER (Days of the week)           |
| REDEMBCE  | PUT THE LETTERS IN ORDER (Months of the year)         |
|  | SAY THE CORRESPONDING EXPRESSION                      |
|  | MISS A TURN   |
|  | MISS TWO TURNS  |
|  | START OVER  |
|  | STAY THERE UNTIL YOUR NEXT TURN                       |

## 7. Detectives



# DETECTIVES

—LOOKING FOR THE MISSING WORD—

1



### MATCH THEM UP

HINTS: **D** **D**

I'M GOOD  
I'M SLEEPY  
HELLO  
I'M GREAT  
I'M HUNGRY



### LOOK AROUND

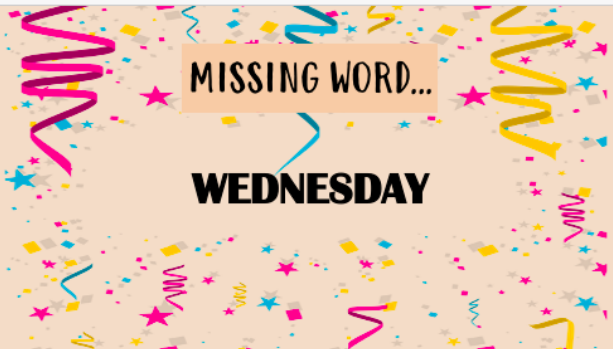
HINTS: **A** **Y**

WE CAN'T WAIT TO CELEBRATE 'S BIRTHDAY, BUT WE FORGOT WHAT MONTH IS IT...  
CAN YOU HELP US?

CALENDAR

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

5



### MISSING WORD...

# WEDNESDAY



HINTS: **E** **E**

### WHAT DOES WOODY SAY WHEN HE WAKES UP?

- GOOD NIGHT
- HOW ARE YOU?
- I'M GREAT
- GOOD MORNING

2



HINTS: **N** **S**

### PLACE THEM IN ORDER

MONDAY TUESDAY  
THURSDAY SUNDAY  
SATURDAY WEDNESDAY FRIDAY



HINT: **W**

### SOLVE THE PUZZLE

MONTHS

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| H | S | C | W | F | O | Q | W | U | N | D |
| Y | T | V | A | B | X | O | W | K | N | T |
| Y | T | D | L | Q | D | F | O | J | R | F |
| Z | H | Z | A | M | W | X | K | H | X | T |
| Q | V | J | U | L | Y | F | Q | X | Y |   |
| C | Q | I | K | C | P | U | N | P | A | D |
| I | O | R | X | A | O | S | H | U | L | Q |
| W | A | O | A | J | A | N | U | A | R | Y |
| T | N | D | C | C | C | M | B | C | R | E |
| W | A | Y | I | U | A | A | B | Q | T | R |
| I | K | J | P | W | Z | I | V | B | R | T |

- DECEMBER
- JANUARY
- JULY
- MAY

6

8. Color months

**APRIL**

**OCTOBER**

**JUNE**

**FEBRUARY**

**MAY**

**COLOR THE MONTHS**

A E O R J F  
A R E O Y  
M R E R  
I M B P N U  
R Y C U A T E  
B L A