

**Lengua Extranjera Inglés al alumnado con
Síndrome de Down: Propuesta de
Enseñanza.**



Universidad de Valladolid.

Facultad de Educación y Trabajo Social.

Trabajo de Fin de Grado elaborado y coordinado por:

Autora: Sheila Morales García.

Tutora académica: Ana Isabel Alario Trigueros.

“Nosotros sí podemos aprender; siempre que se nos enseñe y se parta de nuestras posibilidades”

Pablo Pineda, 2013.

RESUMEN

La necesidad de propuestas didácticas para la adquisición de una lengua extranjera en el alumnado con Síndrome de Down fundamenta el presente Trabajo de Fin de Grado. Este se estructura en tres partes. La primera está dedicada a la fundamentación teórica, a través de la cual se buscará establecer una base que permita desarrollar un proyecto de enseñanza de la lengua inglesa. La segunda parte refleja los aspectos metodológicos y el diseño de una plataforma web que alberga una propuesta didáctica que busca ser útil y cercana para las familias con hijos e hijas con Síndrome de Down. Para concluir, la tercera y última parte enuncia las reflexiones surgidas a lo largo del proceso de elaboración de este trabajo.

PALABRAS CLAVE

Síndrome de Down, Adquisición, Segunda Lengua Extranjera, Competencias Profesionales, Estrategias de Aprendizaje, Proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

ABSTRACT

The need for didactic proposals for the acquisition of a Foreign Language in students with Down Syndrome is the foundation of the present work. It is structured in three parts. The first one is dedicated to the literature review, whereby we establish the core that allows us to develop an English Teaching Project. The second part reflects the methodological aspects and the design of a web platform that hosts a didactic proposal that wants to be useful and close for families with children with Down Syndrome. To conclude, the third and final part states the reflections that emerged throughout the work elaboration process.

KEY WORDS

Down Syndrome, Acquisition, Second Foreign Language, Professional Competences, Learning Strategies, Teaching-Learning Process.

TABLA DE CONTENIDOS.

INTRODUCCIÓN.	6
JUSTIFICACIÓN	7
2.1. OBJETIVOS Y COMPETENCIAS DESARROLLADOS.	8
CAPÍTULO 1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES.	10
3.1. POTENCIAL DE APRENDIZAJE DEL ALUMNADO CON SÍNDROME DE DOWN.	10
3.1.2. <i>Estrategias de aprendizaje del alumnado con Síndrome de Down.</i>	11
3.1.1. <i>La motivación: pilar esencial del aprendizaje.</i>	12
3.2. EL HABLA Y EL LENGUAJE EN PERSONAS CON SD: ADQUISICIÓN DE LA LENGUA MATERNA.	13
3.2.1. <i>Crecimiento del lenguaje en infantes con Síndrome de Down.</i>	13
3.2.2. <i>Desarrollo del lenguaje expresivo y comprensivo en personas con SD.</i>	16
3.3. PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA: INGLÉS.....	18
3.3.1. <i>Beneficios cognitivos de la adquisición de una segunda lengua.</i>	18
3.3.2. <i>Principales objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras.</i>	19
3.3.3. <i>Estrategias de aprendizaje para la adquisición de una segunda lengua.</i>	20
3.3.4. <i>La enseñanza del inglés como segunda lengua extranjera.</i>	21
3.4. ALUMNADO CON SÍNDROME DE DOWN. COMUNICACIÓN EN UNA SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA: INGLÉS.	23
3.4.1. <i>El alumnado con Síndrome de Down y la adquisición de una L2.</i>	23

CAPÍTULO 2. ASPECTOS METODOLÓGICOS Y DISEÑO DE LA PROPUESTA..... 25

4.1. PRESENTACIÓN.....	25
4.2. OBJETIVOS.....	26
4.3. METODOLOGÍA.....	26
4.4. COMPETENCIAS PROFESIONALES.....	27
4.5. DESCRIPCIÓN DETALLADA DEL POYECTO.....	28
<i>PROYECTO CERO: I HANDLE MY EMOTIONS.....</i>	28
4.5.1. <i>Introducción.....</i>	28
4.5.2. <i>Información general.....</i>	29
4.5.3. <i>Descripción detallada de las tareas.....</i>	30
4.5.4. <i>Evaluación.....</i>	34

CAPÍTULO 3. CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES..... 36

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS..... 38

INTRODUCCIÓN.

El presente trabajo tiene como finalidad ser una propuesta inicial para la enseñanza de la lengua extranjera inglés a niñas y niños con Síndrome de Down, con el fin de potenciar los beneficios que el aprendizaje de las mismas supone.

A través de una fundamentación teórica en la que se recogerán sus principales estrategias de aprendizaje así como las características del proceso de adquisición de la lengua materna en este colectivo, se buscará establecer las bases teóricas que fundamenten el desarrollo de un programa inicial para la adquisición de la lengua inglesa.

El citado programa se desarrollará en la plataforma web Wix¹ buscando ser un recurso útil y de fácil alcance. Constará de tres proyectos que pretenden desarrollar las competencias profesionales en los alumnos y procuran la adquisición de la lengua de un modo visual y kinésico, intentando en todo momento que la misma se produzca en un ambiente natural y libre de estrés.

¹ <http://sheilamoraes.wixsite.com/theluckyfew>

JUSTIFICACIÓN.

El interés por este tema surge de la observación de una situación real y concreta como es la necesidad de propuestas didácticas para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera inglés con el alumnado con Síndrome de Down.

Vivimos en una sociedad globalizada en donde la lengua inglesa es, o es llamada a ser, la lengua vehicular o lengua franca. Es por ello que su adquisición resulta un requisito casi indispensable para el éxito individual.

Si abogamos por una sociedad inclusiva de las diferencias resulta necesaria la no exclusión en estos términos del alumnado con necesidades educativas especiales. La escuela, siguiendo esta misma línea, debería permitir el acceso al conocimiento en igualdad de oportunidades de todos y todas nosotras, teniendo como eje la diversidad (y no la homogeneidad), ya que es un hecho que no aprendemos del mismo modo ni al mismo ritmo.

Es importante señalar que la enseñanza de lenguas extranjeras es una fuente de motivación y estimulación cognitiva, lo cual puede suponer grandes beneficios a nivel educativo y personal para este colectivo. A pesar de existir una serie de condicionamientos de tipo biológico, un entorno enriquecedor que apueste por la inclusión podrá lograr no sólo unos resultados altamente esperanzadores en relación al aprendizaje, sino también mejorar el funcionamiento cognitivo.

2.1. OBJETIVOS Y COMPETENCIAS DESARROLLADOS.

Con el desarrollo de este trabajo se pretende la consecución los siguientes **objetivos**:

- Analizar las principales estrategias de aprendizaje de personas con Síndrome de Down.
- Relacionar el proceso de adquisición de una segunda lengua extranjera por parte del alumnado con Síndrome de Down con la adquisición de la primera lengua.
- Profundizar en el estudio de las metodologías existentes para la adquisición de una lengua extranjera en el aula.
- Diseñar una propuesta didáctica que se adapte a las características de este colectivo para favorecer su inclusión en la sociedad.

Durante los estudios del Título de Grado *Maestra o Maestro en Educación Primaria* se espera que las y los estudiantes desarrollen una serie de **competencias generales**, algunas de las cuales se evidenciarán en el presente trabajo:

- Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio, la Educación.
- Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (*normalmente dentro de su área de estudio*) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.
- Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.

Además, los y las estudiantes deben desarrollar una relación de **competencias específicas** en relación a la materia: *Practicum y Trabajo de Fin de Grado*. Las que se citan a continuación se ponen de manifiesto en el presente documento:

- Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y, en particular, de enseñanza y aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias.
- Ser capaces de colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.

CAPÍTULO 1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES.

El estudio de las potencialidades de aprendizaje del alumnado con Síndrome de Down, así como el análisis de la relación entre las características del proceso de adquisición de su lengua materna y de una segunda lengua extranjera, resulta imprescindible para fundamentar la propuesta de intervención que se desarrollará en este trabajo.

3.1. POTENCIAL DE APRENDIZAJE DEL ALUMNADO CON SÍNDROME DE DOWN.

La zona de desarrollo potencial o próximo es definida por Vigotsky (1979) como: “la distancia entre el nivel de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (p.133).

Esta concepción teórica resulta muy útil a la hora de establecer cuál es el potencial de aprendizaje del alumnado con Síndrome de Down. Basándonos en dicha potencialidad, podemos fijar los objetivos de nuestra propuesta de tal modo que se ajusten, no sólo a lo que el alumnado es capaz de hacer por sí mismo, sino también a lo que puede hacer con la mediación de otra persona, permitiendo así “elevar extraordinariamente el nivel de complejidad de los objetivos, lo cual eleva la autoestima y la motivación del alumnado” (Molina, 2008, p. 25).

Desgraciadamente, cuando se diseñan y desarrollan las programaciones didácticas sin tener en cuenta la zona de desarrollo próxima, se está aceptando de forma implícita que la capacidad de aprendizaje de las personas con Síndrome de Down (*o de cualquier otra persona*) es mucho menor de lo que potencialmente pueden dar de sí cuando le suministran los mediadores adecuados, que es como decir cuando se les somete a una experiencia de aprendizaje mediado significativa. (Molina, 2004)

3.1.2. Estrategias de aprendizaje del alumnado con Síndrome de Down.

Se sabe que no existe un estilo de aprendizaje único para las personas con Síndrome de Down; resulta importante, por tanto, indagar en los aspectos más relevantes que puedan definir dicho estilo de aprendizaje y determinar el modelo de enseñanza más adecuado. (López-Melero, 1999)

Fernández de la Iglesia y Buceta Cancela (2003) aseguran que “el estudio de los estilos de aprendizaje de los sujetos con Síndrome de Down ayuda a identificar las estrategias de enseñanza que mejor se adaptan a sus necesidades concretas, partiendo del convencimiento de que tienen competencia para aprender.” (p.73)

Algunos de los aspectos característicos que debemos tener en cuenta a la hora de determinar el modelo de enseñanza más conveniente en estos casos son enunciados por Fernández de la Iglesia y Buceta Cancela (2003), quiénes afirman que:

A menudo nos encontramos con la presencia de problemas para integrar la información, para que, a partir de conocimientos parciales, puedan establecer interrelaciones que les permitan alcanzar un conocimiento más integrado. Asimismo, se observan con cierta frecuencia dificultades en la transferencia de los conocimientos de una situación concreta a otra en la generalización de los aprendizajes. (p. 73)

El profesorado por tanto debe asegurarse que el alumnado con Síndrome de Down es capaz de aplicar una determinada habilidad en distintas situaciones, puesto que esta no estará adquirida únicamente por ser utilizada en un contexto concreto.

El problema no es únicamente esta dificultad en la generalización o globalización de los contenidos que adquieren. Unido a ello, presentan un déficit para buscar la estrategia de aprendizaje adecuada; para planificar y organizar la conducta con respecto a la tarea que se ha de realizar. (Flórez y Troncoso, 1991)

Las distintas actividades destinadas al colectivo con Síndrome de Down deberán intentar atenuar estas dificultades, beneficiándose de las habilidades que poseen.

Un dato característico que nos revela Fernández de la Iglesia y Buceta Cancela (2003) es la superioridad del aprendizaje visual frente al auditivo en este colectivo. A la hora de elaborar una propuesta didáctica, por lo tanto, tendremos que abogar por tareas en las que el contenido se presente de manera visual y atractivo. Esto derivará en una capacidad de adquisición notablemente superior.

3.1.1. La motivación: pilar esencial del aprendizaje.

Como señala Wishart (2001) en su artículo, la motivación debe ser cuidadosamente manejada a la hora de diseñar una programación didáctica. De no ser así, podría verse afectada por las experiencias menos favorables de aprendizaje.

La motivación está relacionada, por un lado, con dónde ven los demás el límite que posee esa persona. En este sentido debemos señalar nuevamente la Zona de Desarrollo Próximo: base de la programación didáctica.

En segundo lugar, con dónde uno ve su propio límite. Fernández de la Iglesia y Buceta Cancela (2003) señalan en este sentido la necesidad de proporcionar al alumnado situaciones educativas en las que él sea el protagonista y pueda superar las dificultades que supone enfrentarse a problemas nuevos. Como cita Pablo Pineda (2013): “los límites están en nuestra mente y los vemos dónde nos los hay, y eso nos auto-limita a la hora de aprender y nos hace infravalorarnos”. (p.28)

Por todo ello, resulta esencial la programación en estos términos, posibilitando la existencia de situaciones exitosas de aprendizaje con las que el alumnado pueda reforzar su autoestima y motivación.

3.2. EL HABLA Y EL LENGUAJE EN PERSONAS CON SD: ADQUISICIÓN DE LA LENGUA MATERNA.

El mayor problema de las personas con Síndrome de Down radica en el procesamiento de la información que llega al cerebro por vía auditiva, lo cual posee una profunda repercusión en los procesos de adquisición del lenguaje oral. A pesar de estos déficits, su potencial de aprendizaje es relativamente elevado cuando se les somete a una experiencia de aprendizaje mediado bien diseñada. (Molina, 2004)

3.2.1. Crecimiento del lenguaje en infantes con Síndrome de Down.

Pueschel (2002) en su *Guía para padres* asegura que la secuencia con la que el colectivo con Síndrome de Down adquiere la habilidad del lenguaje es similar a la que posee el alumnado sin ninguna patología asociada. Sin embargo, el crecimiento de la misma varía en cuanto al tiempo, siendo esta de una mayor duración.

La misma idea es expresada por Rondal (2000) cuando señala que “el desarrollo del lenguaje en el Síndrome de Down sigue las mismas secuencias y establece las mismas estructuras mentales que en las personas sin esta etiología”.

Los recién nacidos con Síndrome Down muestran patrones de habituación al habla que difieren de los demás bebés sin ninguna patología asociada; por ejemplo, tardan más en responder a estímulos auditivos complejos y son distraídos más fácilmente por los sonidos (Rondal, 2009)

Durante el primer año se muestra el curso secuencial típico del balbuceo. En el caso de bebés con Síndrome de Down “existe un particular retraso en el balbuceo reduplicado (bababa, tatata, etc.), que es un precursor claro del habla convencional. Lo mismo ocurre para otro aspecto prelingüístico, el llamado balbuceo interactivo o intermitente, denominado también el fraseo prelingüístico” (Rondal, 2009, p. 27)

Rondal (2009) afirma que “también existen otros dos aspectos prelingüísticos que se encuentran retrasados en los bebés con SD: las prepalabras (palabras inventadas por el niño o niña para referirse a un objeto o suceso familiar; p. ej., brm-brm para representar un camión o un avión) y el juego simbólico.” (p.27-28) Ambos marcan el inicio de la representación simbólica y demuestran que el infante es capaz de atribuir al lenguaje una función comunicativa; comienza a utilizar símbolos o secuencias de sonidos para significar.

A raíz de estos datos vemos diferencias localizadas en el conjunto de estrategias necesarias para el establecimiento de un diálogo prelingüístico. Sin embargo, “las diferencias en la adquisición del lenguaje comienzan a evidenciarse a partir del primer año de vida, momento en el que comienzan a aparecer las primeras palabras en aquellos individuos sin Síndrome de Down” (Fernández de la Iglesia y Buceta Cancela, 2003, p.38)

A través de la *Tabla 1* se muestra la secuencia de actividades comunicativas durante los primeros años del colectivo con Síndrome de Down en comparación con aquellas personas sin esta condición.

Tabla 1. *Realización de actividades comunicativas durante los primeros años de personas con SD en comparación individuos sin SD.* (Fernández de la Iglesia y Buceta Cancela, 2003, p. 38-39)

	<i>Individuos con SD (Promedio)</i>		<i>Individuos sin SD (Promedio)</i>	
	Edad	Gama	Edad	Gama
<i>Reaccionar a sonidos</i>	1 mes	0,5-1,5 meses		0-1 mes
<i>Girarse al sonido de una voz</i>	7 meses	4-8 meses	4 meses	2-6 meses
<i>Dice papá y mamá</i>	11 meses	7-18 meses	8 meses	5-14 meses
<i>Responde a palabras</i>	13 meses	10-18 meses	8 meses	5-14 meses
<i>Responde a instrucciones verbales sencillas</i>	16 meses	12-24 meses	10 meses	6-14 meses
<i>Balucea expresivamente</i>	18 meses	12-30 meses	12 meses	9-18 meses
<i>Dice su primera palabra</i>	18 meses	12-36 meses	14 meses	12-23 meses
<i>Demuestra lo que necesita haciendo gestos</i>	22 meses	14-30 meses	14,5 meses	11-19 meses
<i>Dice unas pocas frases de dos palabras</i>	30 meses	18-60+ meses		
<i>Utiliza palabras espontáneamente y se comunica</i>	5-6 años			

3.2.2. Desarrollo del lenguaje expresivo y comprensivo en personas con SD.

Las personas con Síndrome de Down presentan un trastorno específico en el desarrollo del lenguaje expresivo. Este problema se fundamenta en dos pilares: por una parte, el menor funcionalismo de ciertos mecanismos cerebrales necesarios para planificar y organizar la producción del habla y, por otra, los aspectos físicos que condicionan la movilización precisa de músculos faciales y de la lengua. (Fernández de la Iglesia y Buceta Cancela, 2003)

Miller reafirma la existencia de estas dificultades específicas en la producción del lenguaje y las compara con controles de edad mental y estado socioeconómico similares, como vemos reflejado en la *Tabla 2*. (2011)

Sin embargo, los niños con Síndrome de Down tienen un nivel más elevado de comprensión. De hecho, se observó, comparando un grupo de sujetos con trisomía 21 de edades comprendidas entre los 5 años 6 meses y los 20 años 6 meses con otro grupo de sujetos sin etiología asociada, igualados en edad mental, que no existían diferencias notables entre ambos grupos en el aspecto de comprensión. (Fernández de la Iglesia y Buceta Cancela, 2003)

Las investigaciones indican que las personas con Síndrome Down presentan una particular dificultad en la producción del lenguaje y no tanto en la comprensión. Teóricamente, las discrepancias entre las capacidades de comprensión y producción del lenguaje del alumnado con Síndrome de Down proporcionan información sobre sus capacidades lingüísticas generales. Si su comprensión es mejor que su producción, puede deducirse que no hay impedimentos generales en aprender la materia lingüística. (Miller, 2001)

Tabla 2. *Mediciones de la producción léxica, sintáctica y pragmática y de la inteligibilidad a partir de narraciones de 12 min por grupo. (Miller, 2001, p.49).*

Medición	<i>Individuos con SD (N=48)</i>		<i>Controles (N=48)</i>	
	M	DE	M	DE
<i>Léxica</i>				
Número total de palabras diferentes	132,79	56,07	155,44	60,55
Palabras totales	365,58	202,31	462,73	215,49
<i>Sintáctica</i>				
Longitud media de enunciado en morfemas	2,98	1,44	4,70	1,72
<i>Pragmática</i>				
Enunciados totales	160,77	42,41	120,00	33,94
<i>Inteligibilidad</i>				
Número de enunciados completos e inteligibles	132,73	40,84	108,38	33,63
Proporción de enunciados completos e inteligibles	0,83	0,11	0,90	0,07

*DE, desviación estándar; M, media; N, número total de individuos en la muestra.

3.3. PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA: INGLÉS.

3.3.1. Beneficios cognitivos de la adquisición de una segunda lengua.

Madrid (2006) establece una serie de argumentos a favor del aprendizaje de una segunda lengua extranjera basándose en estudios experimentales previos (*entre los que destacamos los realizados por Stephen Krashen o Jim Cummins*) que demuestran las ventajas lingüísticas y cognitivas que este proceso de adquisición conlleva.

Siguiendo esta misma línea, Aneta Pavlenko señala que dichos beneficios se ven reflejados en un repertorio lingüístico más rico, lo cual ofrece conceptualizaciones alternativas, básicas para desarrollar un pensamiento crítico (como se cita en Ardila, 2012)

La adquisición de una segunda lengua conlleva beneficios notables para el individuo a lo largo de toda su vida, incluso en la edad adulta. En este sentido, la Doctora Judith Kroll (2016) expone la existencia de estudios que demuestran que el uso activo de dos lenguajes proporciona una serie de ayudas excepcionales en relación a la salud mental de aquellas personas con probabilidades de desarrollar el Alzheimer, retrasando los principales síntomas hasta en cinco años.

En aquellos sujetos en los que la media de edad a la que se inicia esta enfermedad es considerablemente más baja (*en el caso de las personas con síndrome de Down unos 20 años antes que en la población general*) (Flórez, 2010) o que presentan alto riesgo de poseerla, la posibilidad de entrenar a la mente y al cerebro de esta forma tan excepcional puede resultar clave para su prevención o demora.

3.3.2. Principales objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras.

“En la actualidad, no es suficiente definir los objetivos de aprendizaje de una lengua extranjera refiriéndonos solo al medio o a la forma física en que se manifiestan como un producto final. Las destrezas utilizadas (*leer, escribir, escuchar y hablar*) deben reflejar que son los modos de expresión de actos de comunicación.” (Hearn & Garcés, 2003, p.87)

Bajo esta concepción de la lengua como instrumento de comunicación debemos incluir un objetivo fundamental: el desarrollo de las competencias profesionales (la competencia comunicativa y la competencia intercultural) (Rábano & García, 2015)

Dell Hymes señaló que la competencia comunicativa incluye “saber cuándo hablar, cuándo no, de qué hablar, con quién, cuándo, dónde y en qué forma”. Es definida por Canale (1983) “como un conjunto de cuatro competencias interrelacionadas: *la competencia lingüística, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica.*” (Como se cita en el Centro Virtual Cervantes, 2017)

La competencia intercultural por su parte es “la habilidad del aprendiente de una segunda lengua para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad”. (Centro Virtual Cervantes, 2017)

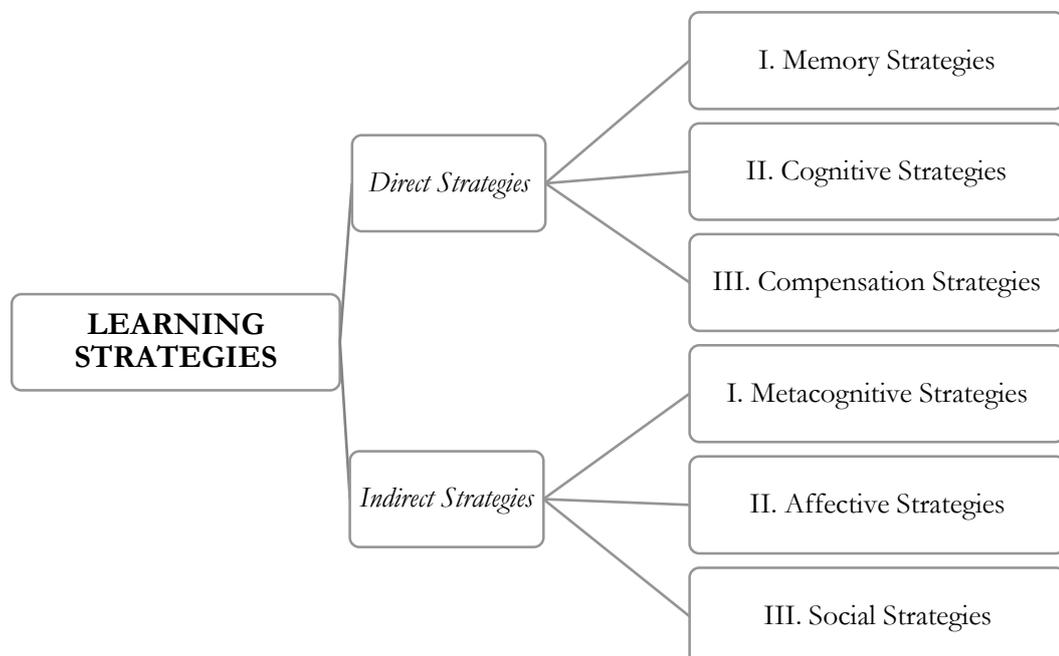
Por ello, como principal tarea, la enseñanza de lenguas extranjeras deberá desarrollar las competencias mencionadas, posibilitando una batería de estrategias que le permitan al hablante situarse en el contexto comunicativo de una comunidad específica (*elaborando enunciados socialmente correctos*) y superar estereotipos, generando una conciencia intercultural.

3.3.3. Estrategias de aprendizaje para la adquisición de una segunda lengua.

Las estrategias de aprendizaje son especialmente importantes al permitir desarrollar una serie de destrezas que facilitarán la adquisición del principal objetivo en la enseñanza de lenguas extranjeras: *el desarrollo de las competencias profesionales*.

En su libro *Language Learning Strategies*, Rebecca L. Oxford (1990) nos presenta un nuevo sistema de estrategias de aprendizaje de una segunda lengua. La autora divide estas habilidades en dos grandes grupos: directas e indirectas, las cuales se fragmentan nuevamente en un total de seis grupos (véase *Figura 1*)

Figura 1. *Diagram of the Strategy System: Overview.* (Oxford, 1990, p.16)



3.3.4. La enseñanza del inglés como segunda lengua extranjera.

Este apartado tiene como propósito dar a conocer el conjunto de teorías, metodologías y métodos que resultan fundamentales en el proceso enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua extranjera y que deben ser consideradas para una buena práctica docente.

Las reflexiones del psicolingüista americano Stephen Krashen nos muestran que, para que se produzca la adquisición de una lengua extranjera, los docentes deben ofrecer a sus alumnos “un input masivo, rico y variado, que atienda al contexto pero no a las secuencias gramaticales; porque los idiomas se aprenden de una forma natural y periférica, no se enseñan” (Hearn & Garcés Rodríguez, 2003, p.8)

Siguiendo esta misma línea nace a finales de los setenta por James J. Asher el método TPR (Respuesta Física Total). Asher basó su método en las observaciones acerca de cómo adquieren la primera lengua los niños y niñas; para él era evidente que estos aprenden mejor escuchando órdenes que incluyan un lenguaje de señas, para, a su vez, responder físicamente a las mismas. (Hearn & Garcés Rodríguez, 2003)

A la luz de este modo de acción Asher evidenció que la comprensión debe ser anterior a la producción; de este modo el alumnado irá confeccionando un mapa mental de la segunda lengua y cuando considere que es suficiente, comenzará a hablar. El proceso de adquisición de una lengua, por tanto, debe iniciarse a través de la escucha, involucrar al hemisferio derecho del cerebro y desenvolverse en un ambiente libre de estrés, como ya nos señalaba el mencionado psicolingüista Stephen Krashen. (Landers, 2014)

Otra idea de gran importancia para la enseñanza ha surgido de la obra de Howard Gardner y sus inteligencias múltiples. Esta teoría responde a la filosofía de la educación centrada en el individuo y entiende que “no existe una única y uniforme forma de aprender” (Monteros, 2016, p.2)

“Todos poseemos múltiples inteligencias, nos destacamos en unas más que en otras y las combinamos de distinta manera, por lo cual cambia también nuestra actitud frente al aprendizaje de acuerdo al desarrollo potencial intelectual” Asimismo, “la inteligencia no sería fija y estática cuando uno nace. Esta es dinámica, siempre crece, puede ser mejorada y ampliada”. (Monteros, 2016, p.2)

En este momento es relevante mencionar al psicólogo David Kolb quien establece distintos estilos de aprendizaje para las múltiples formas de aprender que presentan grandes similitudes con respecto a la categorización de las inteligencias descrita por Gardner. Esta teoría asume que el modo en el que comprendemos el mundo es un reflejo de la diferente combinación de nuestros sentidos. De este modo existirán sentidos que destacan sobre otros, generándose así una preferencia visual, auditiva, kinésica, olfativa y/o gustativa. (Hearn & Garcés Rodríguez, 2003)

3.4. ALUMNADO CON SÍNDROME DE DOWN. COMUNICACIÓN EN UNA SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA: INGLÉS.

3.4.1. El alumnado con Síndrome de Down y la adquisición de una L2.

El aprendizaje de una segunda lengua es un instrumento gracias al cual el alumnado tiene la posibilidad de interactuar en un mundo cada vez más global. La falta de investigaciones en relación a la adquisición de una lengua extranjera por parte del colectivo con Síndrome de Down no debería eximirlos de los beneficios que pueden obtener tanto a nivel social, como a nivel cognitivo y lingüístico.

Si bien es probable que estos individuos no lleguen a adquirir completamente la lengua inglesa, es seguro que mediante la enseñanza de esta se estimularán una serie de dispositivos en el cerebro que permitirán la obtención de numerosos beneficios a nivel de la lengua materna y la extranjera. (Ramos, 2011)

En este momento es necesario aludir al desigual desarrollo mental y la capacidad intelectual de cada persona con Síndrome de Down que “puede oscilar entre una inteligencia muy próxima a la normal y un grave retraso mental (*generalmente debido a la existencia de una patología complementaria de carácter neurológico o a que no se ha ofrecido al sujeto ningún tipo de oportunidades educativas*)” (Fernández de la Iglesia y Buceta Cancela, 2003, p.29)

A pesar de las desigualdades descritas anteriormente, es importante señalar que si el individuo tiene capacidad para aprender un lenguaje, no hay nada que nos imposibilite pensar que podrá adquirir un segundo idioma. (Gorman, 2011)

Como señalábamos en el apartado 3.2.1. y en relación a lo descrito, el crecimiento de la habilidad del lenguaje es similar a la que posee el alumnado sin ninguna patología asociada, por ello, esta podrá variar en cuanto al tiempo, siendo de mayor duración; pero seguirá y establecerá las mismas estructuras mentales que en las personas sin esta etiología.

En relación a las estrategias de aprendizaje que nos presentaba Rebecca L. Oxford (1990) observamos que estas pueden ser de gran utilidad en su aplicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua para alumnos y alumnas con Síndrome de Down. Entre todas destacamos por su enorme beneficio tres de ellas: *estrategias cognitivas, de compensación y afectivas*.

Las estrategias cognitivas y de compensación le permiten al alumnado manipular y transformar el lenguaje que está aprendiendo, favoreciendo su uso tanto para la comprensión como para la producción. De este modo, ambas pueden equilibrar las desigualdades que mencionábamos con anterioridad en relación al desarrollo mental y a la capacidad intelectual de los individuos con SD. (Oxford, 1990)

Las estrategias afectivas por su parte hacen referencia a las emociones, actitudes y motivaciones que ayudan a generar un ambiente seguro y libre de estrés que, cómo apuntábamos en el apartado 3.3.4., resulta imprescindible en el aula. (Oxford, 1990)

Por todo lo expuesto durante esta Fundamentación Teórica, abogamos por una educación que apueste por la no exclusión en estos términos del alumnado con Síndrome de Down, porque como ya señalábamos anteriormente, los límites están donde tú los marcas.

CAPÍTULO 2. ASPECTOS METODOLÓGICOS Y DISEÑO DE LA PROPUESTA.

4.1. PRESENTACIÓN.

Este proyecto surge de la observación de una situación real y concreta como es la necesidad de propuestas didácticas para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera con el alumnado con Síndrome de Down.

La plataforma web #theluckyfew pretende ser un recurso para familias y personal docente que permita desarrollar la competencia comunicativa e intercultural en una segunda lengua (*inglés*), buscando ser una fuente de motivación y estimulación cognitiva que aporte grandes beneficios a nivel educativo y personal al conjunto de estudiantes con Síndrome de Down.

Kids Club: Min-Olympics, I know how to cook, look at me! y *I handle my emotions*, son los primeros proyectos #theluckyfew.

Con el objetivo principal de proporcionar situaciones exitosas de aprendizaje mediado en las que se desarrollen las diferentes competencias profesionales, cada uno de estos proyectos reúnen un conjunto de tareas que sólo serán capaces de realizarse bajo una guía (*un adulto o un compañero más capaz*) De este modo se permite incrementar el nivel de complejidad de los objetivos, elevando así la autoestima y la motivación de nuestro alumnado.

4.2. OBJETIVOS.

El propósito que persigue este diseño es la elaboración de una propuesta didáctica que se adapte a las características del alumnado con Síndrome de Down favoreciendo su inclusión en la sociedad y obteniendo enormes beneficios a nivel lingüístico y cognitivo.

De este objetivo general se desprenden a su vez diversos objetivos específicos que permiten concretar más la propuesta que se va a elaborar:

- Desarrollar escenarios de aprendizaje que permitan desenvolver las competencias profesionales: *competencia comunicativa* y *competencia intercultural*.
- Posibilitar situaciones exitosas de aprendizaje con las que el alumnado pueda reforzar su autoestima y motivación.
- Generar un ambiente seguro y libre de estrés que favorezca la adquisición de una segunda lengua extranjera.
- Planificar tareas en las que el contenido se presente de manera visual y atractivo.

4.3. METODOLOGÍA.

A través de la realización del proyecto #theluckyfew se pretende desarrollar las competencias profesionales en el alumnado, buscando la obtención de respuestas físicas y sin exigir la producción oral ni escrita, creando así un ambiente libre de estrés gracias al cual los progresos serán mayores.

No todos aprendemos del mismo modo ni al mismo ritmo, es por ello que resulta necesario establecer cuál es el potencial de aprendizaje de nuestro alumno o alumna antes de poner en marcha el proyecto. Basándonos en dicha potencialidad seremos capaces de establecer cuáles serán los objetivos didácticos que queremos alcanzar de tal modo que se ajusten, no sólo a lo que es capaz de hacer por sí mismo, sino a lo que puede hacer con nuestro apoyo.

La superioridad del aprendizaje visual frente al auditivo en este colectivo nos ofrece una pista en relación al modo en el que se deben presentar los contenidos. La utilización de recursos y tareas atractivas y visuales deriva en una capacidad de adquisición notablemente superior.

Con todo ello, nuestro proyecto pretende posibilitar la existencia de situaciones exitosas de aprendizaje con las que el alumnado pueda reforzar su autoestima y motivación.

4.4. COMPETENCIAS PROFESIONALES.

El desarrollo de las competencias profesionales en las alumnas y alumnos con Síndrome de Down será uno de los principales objetivos del proyecto #theluckyfew.

A través de la descripción de las tareas se reflejarán aquellas que se trabajan en cada momento apareciendo codificadas del siguiente modo:

Competencia Comunicativa, que incluye a su vez: Competencia Lingüística (**CL**),
Competencia Sociolingüística (**CS**), Competencia Discursiva (**CD**) y Competencia
Estratégica (**CE**)

Competencia Intercultural (**CI**)

4.5. DESCRIPCIÓN DETALLADA DEL POYECTO.

PROYECTO CERO: I HANDLE MY EMOTIONS.

4.5.1. Introducción.

El proyecto #theluckyfew, como se ha mencionado con anterioridad, consta de tres subproyectos con una finalidad esencialmente comunicativa.

A pesar de la independencia que existe entre los mencionados subproyectos, *I handle my emotions* nos ofrece una batería de estrategias de las que nos serviremos para establecer en el aula un ambiente seguro y libre de estrés durante el desarrollo de los restantes planes.

Debido a estas características determinadas es considerado *proyecto cero* y convendrá desarrollarlo en primer lugar para obtener todos los beneficios que puede aportar al buen funcionamiento del aula.

I handle my emotions se compone de cuatro tareas de dificultad creciente que trabajan principalmente de un modo visual y kinésico.

Como se señaló anteriormente, en ningún momento se exigirá una producción oral ni escrita por parte del alumnado. Sin embargo, si esta aparece de forma espontánea, se debe reforzar muy positivamente.

4.5.2. Información general.

CONTENIDOS	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
Las emociones: <i>alegría, tristeza, enfado, miedo y calma.</i>	1. El alumnado debería ser capaz de adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.	1.1. El alumnado será capaz de desarrollar una mayor competencia emocional conociendo las propias emociones.

OBJETIVOS	TAREAS ¹	
Desarrollar las competencias profesionales: <i>intercultural y comunicativa</i> en la lengua extranjera inglés.	 Powerful emotions	CL
	 How do I feel?	CE
	 The C olor Monster.	CL
	 Emotion meter.	CE

¹  Nivel bajo;  Nivel intermedio;  Nivel alto.

4.5.3. Descripción detallada de las tareas.

POWERFUL EMOTIONS	
Contenido específico	Conocimiento básico de las emociones.
Descripción	<p>El profesor o profesora comenzará diciendo una palabra (<i>happiness, sadness, anger, fear or calm</i>) y la acompañará de una acción que reproducirá al mismo tiempo el alumnado.</p> <p>Después de repetir este proceso varias veces se podrá ampliar diciendo la palabra y dejando que los estudiantes reproduzcan la acción (<i>removiendo la ayuda proporcionada en el primer caso</i>)</p>
Recursos	(a) Muñecos Monstruo de Colores. (Apéndice 1)
Estándar de aprendizaje	El alumnado debería ser capaz de identificar las principales emociones.
Criterio de evaluación	El alumnado será capaz de identificar las emociones básicas y relacionarlas con una acción.

HOW DO I FEEL?	
Contenido específico	Conocimiento básico de las propias emociones.
Descripción	<p>Cada emoción se relaciona en este proyecto con una tonalidad: <i>alegría, tristeza, enfado, miedo y calma.</i></p> <p>En el aula se ubicarán dos cestas de diferente color; una de ellas será roja y la otra verde.</p> <p>El profesor o profesora comenzará diciendo una palabra (<i>happiness, sadness, anger, fear or calm</i>) y la acompañará de una acción. En este momento el estudiante deberá colocar el muñeco relacionado con la emoción descrita en la caja roja, si no siente dicha emoción, y en la verde, sí está sintiéndola.</p>
Recursos	<p>(a) Muñecos Monstruo de Colores.</p> <p>(b) Cestas con decoración roja y verde.</p>
Estándar de aprendizaje	El alumnado debería ser capaz de identificar qué está sintiendo en un momento determinado.
Criterio de evaluación	El alumnado será capaz de conocer e identificar sus emociones básicas.

THE COLOR MONSTER	
Contenido específico	Conocimiento de las situaciones que producen y desencadenan las diferentes emociones.
Descripción	<p>En esta actividad se trabajarán las emociones asociadas a diversos colores (<i>alegría, tristeza, enfado, miedo y calma</i>) a través de un cuento: <i>The Color Monster</i>.</p> <p>La historia de Anna Llenas (2012) relata las aventuras del Monstruo de Colores, quien se ha hecho un lío con sus emociones y no sabe qué le pasa.</p> <p>Se trata de una historia sencilla y divertida que acercará a los estudiantes al lenguaje de las emociones más básicas.</p>
Recursos	<p>(a) Muñecos Monstruo de Colores.</p> <p>(b) Cuento: <i>The Color Monster</i>. (Apéndice 2)</p>
Estándar de aprendizaje	El alumnado debería ser capaz de identificar las principales emociones.
Criterio de evaluación	El alumnado reconocerá e identificará las emociones más básicas.

EMOTION METER	
Contenido específico	Conocimiento básico de las propias emociones.
Descripción	<p>En esta actividad se presenta el termómetro de las emociones, una herramienta muy visual y útil que se utilizará en el resto de proyectos.</p> <p>El alumno o alumna deberá escoger entre los cinco monstruos de colores que representan las diferentes emociones tras la pregunta: <i>How do you feel today? Do you feel [...]?</i>; que se acompañará de la acción acordada en la primera tarea para cada emoción.</p>
Recursos	<p>(a) Muñecos Monstruo de Colores.</p> <p>(b) Termómetro de las emociones. (Apéndice 3)</p>
Estándar de aprendizaje	El alumnado debería ser capaz de identificar qué está sintiendo en un momento determinado.
Criterio de evaluación	El alumnado será capaz de identificar las emociones básicas y relacionarlas con una acción.

4.5.4. Evaluación.

En esta fase se sentarán las bases sobre las que se fundamentará la evaluación del proyecto:

En primer lugar, se realizará una evaluación del grado de consecución del objetivo principal del mismo (*desarrollar las competencias profesionales: intercultural y comunicativa en la lengua extranjera: inglés*) tras su desarrollo: *evaluación del proyecto*.

A continuación, se presentarán una serie de instrumentos para evaluar el modo en el que se adquieren los contenidos específicos: *evaluación del alumnado*.

EVALUACIÓN DEL PROYECTO:

Para la evaluación del proyecto *I handle my emotions* se utilizará un cuestionario que deberá completarse por el adulto responsable de la enseñanza del mismo al finalizar. Este está compuesto por un conjunto de ocho preguntas. (Apéndice 4)

EVALUACIÓN DEL ALUMNADO:

A través de la evaluación del alumnado pretendemos conocer el modo en el que este adquiere los contenidos, así como la evolución de las competencias profesionales en el aula.

Utilizaremos una observación directa y continuada a lo largo de todo el desarrollo, extrayendo conclusiones tras cada tarea que nos permitan modificar los aspectos que presentan dificultades o, por el contrario, reforzar aquellos que aportan beneficios en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ese alumno o alumna concreto.

No se trata de una evaluación que califique el grado de adquisición de los contenidos por parte del alumnado, sino que es un instrumento de ayuda al docente a mejorar la práctica y a poder concretarla en términos de las características individuales.

CAPÍTULO 3. CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES.

Vivimos en un mundo globalizado en donde la adquisición de la lengua inglesa llega a ser un requisito imprescindible para lograr el éxito individual. Como se recoge en la justificación del trabajo, si abogamos por una sociedad inclusiva de las diferencias resulta necesaria la no exclusión en estos términos del alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE)

Teniendo en cuenta que no todos aprendemos del mismo modo ni al mismo ritmo, no hay nada que nos impida pensar que si un alumno o alumna ha conseguido adquirir ciertas destrezas comunicativas en su lengua materna, podrá desarrollarlas en la lengua inglesa.

El presente trabajo nació como una propuesta inicial para el desarrollo de las competencias profesionales (*competencias comunicativa e intercultural*) en el alumnado con Síndrome de Down, buscando ser una fuente de beneficios a nivel cognitivo, lingüístico y social.

Antes de dar comienzo al diseño de la línea de investigación, la búsqueda en foros de familias con hijos e hijas con Síndrome de Down reveló que la adquisición de una segunda lengua era la base de preguntas frecuentes, en relación a las dificultades que podría suponer y a la falta de propuestas que permitiesen alcanzar este propósito.

Por todo ello se consideró que se debía ir más allá posibilitando que el esfuerzo personal que supone la elaboración de un trabajo de fin de grado pudiese dar respuesta a alguna de estas incógnitas de un modo verdaderamente útil y factible.

De esta forma surgió la plataforma web *Dinosaurs are scary, Down Syndrome isn't* y sus proyectos #theluckyfew.

A pesar de ser un diseño joven y que se expone como una propuesta inicial que debe ser ampliada para poder obtener el éxito deseado, intenta reforzar la idea de que el Síndrome de Down no es una *etiqueta* que deba asustarnos como padres puesto que con los instrumentos adecuados sus posibilidades no difieren de las que poseen aquellos individuos sin esta etiología.

Tras realizar un análisis a través de la fundamentación teórica se observó que el crecimiento de la habilidad del lenguaje es similar a la que poseen los infantes sin ninguna patología asociada. La adquisición de esta destreza variará en cuanto al tiempo, siendo de mayor duración; precisará de métodos y técnicas que se adecuen a las características propias del Síndrome de Down; pero será una meta que se podrá alcanzar finalmente.

Aunque la falta de tiempo no ha hecho posible la puesta en marcha de este proyecto, a nivel personal ha resultado muy gratificante poder aportar una pequeña propuesta que se una a la búsqueda de experiencias que le permitan al alumnado con Síndrome de Down aprender y lograr desenvolverse en la sociedad de un modo más autónomo.

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS.

Ardila, A. (2012). Ventajas y desventajas del bilingüismo. *Forma y función*, 25(2), 99-114.

Centro Virtual Cervantes (2017). Diccionario: *Competencia comunicativa*. Recuperado de:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm

Fernández de la Iglesia, J., & Buceta Cancela, MJ. (2003). *La educación de personas con síndrome de Down: estrategias de aprendizaje*. Santiago de Compostela: Universidade, Servicio de Publicación e Intercambio Científico.

Flórez, J. (junio de 2010). Enfermedad de Alzheimer y síndrome de Down. *Revista Síndrome Down*, 27(2), 63-76.

Flórez J. & Troncoso, M.V. (1991). *Síndrome de Down y educación*. Barcelona: Ediciones Científicas y Técnicas, S.A.

Gorman, B. K. [LinguaHealth]. (2011, Diciembre 08). Can Special Needs Children be Bilingual? [Archivo de vídeo]. Recuperado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=vOhWg0YeIMs>

Hearn, I., & Garcés Rodríguez, A. (2003). *Didáctica del Inglés para Primaria*. Madrid: Pearson Educación.

Kroll, J. [LastingLearning.com]. (2016, Febrero 09). Bilingualism may delay dementia, Dr. Judith Kroll [Archivo de vídeo]. Recuperado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=LhSc7bWQrjg>

Llenas, A. (2012). *El Monstruo de Colores*. Barcelona: Flamboyant.

López Melero, M. (1999). *Aprendiendo a conocer a las personas con Síndrome de Down*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Madrid, D. (2006). Desarrollo del bilingüismo y plurilingüismo en Andalucía. En *II Jornadas de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Hacia una Competencia Plurilingüe en el Espacio Europeo*. Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Burgos (17 de octubre de 2016)

Miller, J. F., Leddy, M., & Leavitt, L. A. (2001). *Síndrome de Down: comunicación, lenguaje, habla*. Barcelona: Masson.

Molina García, S., Alves Vicente, A., Arranz Martínez, P., Liesa Orús, M., Soriano Bozalongo, J., Vigo Arrazola, B., & Vived Conte, E. (2004). *Diseño curricular para alumnos con Síndrome de Down* (1º Ed.). Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Molina García, S., Alves Vicente, A., & Vived Conte, E. (2008). *Programa para el desarrollo de habilidades básicas: alumnos con síndrome de Down y con algún tipo de discapacidad intelectual de alto riesgo, con un potencial de aprendizaje normal* (1º Ed.). Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Monteros Molina, J. M. (2006). Génesis de la teoría de las inteligencias múltiples. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(1), 1-3.

Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston, Massachusetts: Heinle.

Landers, T. M. [ESLexplorer]. (2014, Julio 10). TPR-An Overview of Total Physical Response (Theory, History, Thoughts) [Archivo de vídeo] Recuperado de:
https://www.youtube.com/watch?v=E_P-RxYTKP0

Pineda Ferrer, P. (2013). *El reto de aprender. Un relato desde la diversidad*. Madrid: San Pablo.

Pineda Ferrer, P. (2015). *Niños con capacidades especiales [manual para padres]* (2º Ed.). A Coruña: Hércules de Ediciones.

Pueschel, S. M. (2002). *Síndrome de Down: Hacia un futuro mejor. Guía para los padres* (2º ed.). Barcelona: Masson.

Rábano Llamas, M. F. & García Esteban, S. (2015). *Inglés para el Grado en Magisterio de Educación Infantil. Aspectos básicos, propuestas y actividades*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

Ramos Rivas, K. (2011). *Enseñanza de lenguas maternas y extranjeras a niños con necesidades especiales: caso Síndrome de Down*. *Letras*, 2(44), 193-207.

REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias. Graduado/a en Educación Primaria. Versión 4, 23/03/2010. Universidad de Valladolid.

Rondal, J.A. (Marzo de 2009). Atención temprana: comunicación y desarrollo del lenguaje. *Revista Síndrome de Down* (26), 26-31.

Rondal, J.A. (2000). El lenguaje en el Síndrome de Down: Perspectivas actuales. En J. Rondal, J. Perera y L. Nadel (Eds.), *Síndrome de Down. Revisión de los últimos conocimientos*, 211-218. Madrid: Espasa.

Vigotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Wishart, J. (2001). Motivation and learning styles in young children with Down Syndrome. [Motivación y estilos de aprendizaje en niños con Síndrome de Down]. *Down Syndrome Research and Practice*. 7(2), 47-51. Recuperado de: www.down-syndrome.org/research-practice/7/2/47/?page=1