

Dislexia y aprendizaje de inglés en Primaria: una propuesta metodológica¹

Dyslexia and English learning in primary education: a methodological proposal

Ballesteros Vidal, Cristina
Universidad de Jaén, España
cbv00005@red.ujaen.es

Rascón Moreno, Diego
Universidad de Jaén, España
drascon@ujaen.es

ISSN: 1889-4208

e-ISSN: 1989-4643

Fecha recepción: 11/01/2019

Fecha aceptación: 10/09/2019

Resumen:

Actualmente existen en todo el mundo niñas y niños con dificultades de aprendizaje, como la dislexia. El inglés está más presente que nunca en las aulas, por lo que su metodología debe estar adaptada a las necesidades del alumnado. La dificultad reside en que estas personas con dislexia no aprenden de igual modo que la mayoría de nosotros, por lo que debe llevarse a cabo un cambio en su proceso de enseñanza-aprendizaje. En el presente trabajo se realiza una aproximación al término de dislexia para comprender mejor su influencia en el aprendizaje de una lengua extranjera. Posteriormente, se lleva a cabo una adaptación metodológica mediante el uso de diferentes actividades y materiales relacionados con las Tecnologías de la Innovación y de la Comunicación. Por último, se han desarrollado unas herramientas de evaluación adaptadas al alumnado con este trastorno.

Palabras clave: aprendizaje de una lengua extranjera, dislexia, Educación Primaria, enseñanza del inglés, metodología.

Abstract:

1

Como citar este artículo:

Ballesteros Vidal, C y Rascón Moreno, D. (2019). Dislexia y aprendizaje de inglés en Primaria: Una propuesta metodológica. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(2),187-210.



Currently there are girls and boys with learning difficulties, such as dyslexia, all over the world. English is more present than ever in the classroom, so its methodology must be adapted to the needs of students. The difficulty lies in that these people with dyslexia do not learn in the same way as most of us do, so a change must be made in their teaching-learning process. In the present study an approximation to the term of dyslexia is made to better understand its influence on the learning of a foreign language. Subsequently, a methodological adaptation is carried out through the use of different activities and materials related to Innovation and Communication Technologies. Finally, evaluation tools adapted to students with this disorder have been developed.

Key Words: *Dyslexia, foreign language teaching, methodology, primary education, teaching of English.*

1. Introducción

Una de las dificultades que se presentan a la hora de obtener un buen rendimiento académico, además de una adquisición de contenidos, es la metodología de enseñanza-aprendizaje que el profesorado usa en clase. A nivel normativo, en el marco nacional, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) añade en el artículo diecisiete la necesidad de cambiar la evaluación y la metodología para los discentes con dificultades en expresión oral. Si se centra la atención en el marco autonómico, la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (L.E.A.) en el artículo 3, hace referencia a la importancia de hacer llegar a todo el alumnado una educación con las medidas necesarias para aquéllas/aquéllos con dificultades de aprendizaje. Con respecto al artículo treinta y uno, existe un compromiso educativo consistente en realizar un seguimiento para que los progenitores sean conscientes del proceso y evolución de sus hijas/hijos que presenten algún tipo de dificultad de aprendizaje. En consecuencia, se establece que los discentes con dificultades deberían poseer una adaptación adecuada que cumpla con sus necesidades.

Las aulas recogen mucha diversidad de alumnado, el cual posee diferentes capacidades cognitivas que hay que tener en cuenta a la hora de la instrucción. Las áreas lingüísticas suelen reflejar esa realidad, ya que se adquieren competencias lingüísticas y comunicativas. Unos cumplen con los objetivos que se marcan en un principio, mientras que otros tienen dificultades en la consecución de estos. Por lo tanto, es labor del docente buscar una metodología que se ajuste al ritmo de aprendizaje de la clase, que no profundice en la diferenciación a partir de las características del alumnado. En el caso de encontrarse con una alumna o un alumno con dificultades de aprendizaje, debería hacerse una adaptación metodológica y evaluativa correcta para que pueda cumplir los mismos objetivos que sus compañeros durante el curso académico.

De acuerdo con la Orden de 25 de julio de 2008, se organizará la atención a la diversidad de los discentes de Educación Primaria en centro públicos de Andalucía, donde existirá una intervención tanto curricular como de organización, para que dispongan de una educación más personalizada (Orden de 25 de julio, 2008). Se observa que tanto a nivel europeo como a nivel

autonómico, la enseñanza de idiomas se considera de vital importancia para el fomento del plurilingüismo y la multiculturalidad y en un marco de aprendizaje de contenidos establecidos por el currículum educativo o un aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE) (Madrid y Hughes, 2011).

Ante la diversidad de metodologías que surgen para satisfacer las necesidades y la amplia diversidad imperante en nuestro alumnado en cuanto a educación plurilingüe se refiere, es completamente normal que debamos indagar en encontrar metodologías para aquellas personas que necesitan un apoyo específico. Un claro ejemplo podría ser el aprendizaje cooperativo como manera de superar las barreras que presentan algunas alumnas y alumnos en el momento de aprender una lengua. Se promueve de esta manera la autonomía y las habilidades sociales, cognitivas y afectivas, usando un aprendizaje basado en la cooperación (Barrios, 2010).

Frente al aumento de centros bilingües en todo el ámbito nacional y la “creación” de niños bilingües, cabe preguntarse cómo pretendemos que alumnado con dificultades en la decodificación de su lengua materna aprendan otro idioma (Pallarés, 2017). Algunos discentes presentan dificultades en la decodificación debido a que poseen una dificultad específica de aprendizaje como la dislexia. Esta dificultad afecta al proceso fonológico del lenguaje, es decir, problemas a la hora de segmentar el lenguaje oral en unidades pequeñas y asociarlas a un símbolo o letra (Fonseca y Rozensztejn, 2018). La decodificación para una persona con dislexia ya es compleja en el aprendizaje de su lengua nativa, por lo que cuando el alumno se disponga a aprender una lengua extranjera, necesitará una metodología y una evaluación adecuada para mejorar este proceso y las dificultades asociadas (Pallarés, 2017).

Actualmente, existen varias medidas para intervenir en este tipo de dificultades, como a las que hace referencia la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en las instrucciones del 8 de marzo de 2017:

agrupamientos flexibles, desdoblamientos de grupos, apoyo en grupos ordinarios, modelo flexible de horario lectivo semanal, programas de refuerzo de las áreas instrumentales básicas, programas de refuerzo para la recuperación de los aprendizajes no adquiridos, planes específicos personalizados para el alumnado que no promocione, adaptaciones curriculares, programas de diversificación curricular y programas de cualificación profesional. (p. 54)

Como se establece a nivel legislativo, una de las posibles adaptaciones curriculares para el alumnado con dislexia es la llamada adaptación curricular individualizada no significativa, en la que la metodología y los instrumentos de evaluación serán modificados, mientras que los contenidos y los objetivos quedarán intactos. En algunas comunidades ya han comenzado la intervención para este tipo de dificultad de aprendizaje, introduciendo como instrumento de evaluación el examen oral mediante ciertos apoyos visuales; de este modo, se deben adecuar también los estándares de aprendizaje (Pallarés, 2017).

1.1. Objetivos

Con este proyecto, se pretende proponer una intervención en la metodología de la enseñanza de la lengua extranjera al alumnado con dislexia. Para ello, se consideran los siguientes propósitos:

- a) Establecer una aproximación semántica del concepto de dislexia.
- b) Introducir apoyos visuales en las tareas de clase para cumplir con las necesidades del alumnado, en especial, educandos con dislexia.
- c) Aplicar metodologías didácticas relacionadas con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para una mejor adaptación del alumnado con dislexia.

1.2. Estructura

En este trabajo, concretamente en su marco teórico, se plantea conocer qué se entiende por dislexia, intentando englobar todas las posibles perspectivas existentes en relación al término. Además, se recogerán algunas metodologías existentes que se utilizan en alumnado que presenta dislexia.

A continuación se propondrá una intervención que pueda utilizarse en el aula y que pueda cumplir con los requerimientos de los educandos.

Finalmente, se incluirán las conclusiones obtenidas tras la realización de este proyecto, haciendo mención explícita a los objetivos que se plantearon al comienzo del mismo. Igualmente se hará referencia a las limitaciones que se encontraron y a propuestas de investigación futuras.

2. Marco teórico

En la sociedad actual, es cada vez más frecuente la existencia de niñas y niños que presentan problemas en la escuela relacionados con la comprensión lectora o la producción escrita. Mateos y López (2011) sugieren que esto puede deberse a una posible dificultad específica de aprendizaje, en la que también es frecuente la falta de atención y los numerosos errores ortográficos. Además, centrar la atención en una intervención temprana con este alumnado puede llegar a evitar el fracaso escolar y los asociados trastornos de conducta.

Diversos autores (e.g. Sans, Boix, Colomé, López-Sala y Sanguinetti, 2017), hacen referencia a dificultades de aprendizaje como las relacionadas con un trastorno, el cual afecta a un 10% de la población de la sociedad escolar. Según Mateos y López (2011), los trastornos más relevantes pueden ser de los siguientes tipos:

- a) Trastornos en la actividad motora
- b) Trastornos de la percepción
- c) Trastornos de la atención
- d) Trastornos de la memoria
- e) Trastornos del lenguaje
- f) Trastornos de la personalidad

Cabe destacar como trastornos de aprendizaje más comunes la *disgrafía*, la *discalculia* y la *dislexia*, perteneciendo éstos a los trastornos del lenguaje (Mateos y López, 2011).

2.1. Digráfica y discalculia

2.1.1. Digráfica

En primer lugar, la *disgrafía* se define como una incapacidad de escribir, provocando problemas en la escritura, acompañado por déficit del lenguaje y de la perceptomotricidad (Artigas-Pallarés, 2002; Puente, 2012). De acuerdo con Artigas-Pallarés (2002) se puede subdividir la *disgrafía* en tres tipos (ver Figura 1).

Figura 1. Clasificación de la *disgrafía* según Artigas-Pallarés (2012)

Disgrafía basada en el lenguaje

- El alumno tiene problemas para elaborar palabras escritas.

Disgrafía de ejecución motora

- El educando posee baja capacidad en la precisión escribiendo.

Disgrafía visuoespacial

- El discente tiene dificultad organizando de manera ordenada y limpia la escritura en una hoja.

Los motivos por los que se ocasiona son de tipo madurativo como los trastornos de esquema corporal, causas como los factores de personalidad y psicoafectivos, y causas pedagógicas como la existencia de una enseñanza inamovible y rígida (Puente, 2012).

2.1.2. Discalculia

Otro trastorno de aprendizaje destacado es la *discalculia*, que ocasiona que el niño tenga una dificultad u obstáculo en las relaciones numéricas, así como en el cálculo (Correa, 2017; Málaga y Arias, 2010). De acuerdo con el *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-V* (en adelante, *DSM-V*), quien tiene *discalculia* posee una serie de problemas también en el razonamiento matemático y morfológico (*DSM-V*, 2017). La *discalculia* perjudica a la rutina diaria de los alumnos, puesto que tienen problemas tanto con los calendarios como con la orientación (Málaga y Arias, 2010).

Según Alvarado, Damians, Gómez, Martorell, Salas, Sancho (2007) y Artigas-Pallarés (2002), dependiendo de los procesos implicados en la *discalculia* pueden presentarse los siguientes subtipos:

- a) Anarritmia: problemas en el cálculo de sumas, restas y multiplicaciones.
- b) *Discalculia* atencional-secuencial: problemática en el desarrollo y aprendizaje de las tablas de multiplicar.
- c) *Discalculia* espacial: problemas de razonamiento lógico-formal.

Artigas-Pallarés (2002) añade otro tipo de subdivisión de la *discalculia*, la cual hace referencia a las partes del cerebro:

- a) Discalculia de hemisferio izquierdo: relacionada con la dislexia, pero con una gran asociación visoespacial.
- b) Discalculia de hemisferio derecho: buena lectura con algunas dificultades en el lenguaje.

Este trastorno de aprendizaje se produce cuando existe un problema en el lóbulo frontal y parietal, ya que esa zona controla el razonamiento matemático y la capacidad cognitiva visual-espacial; también se acusa al entorno del alumno, puesto que una enseñanza inadecuada provoca que éste empeore (Correa, 2017). No obstante, Pérez, Bermúdez y Dorta (2016) añaden que las causas de esta dificultad de aprendizaje se deben a otros componentes como:

- a) Adquisición de la noción de numerosidad
- b) Aprendizaje de hechos numéricos
- c) Dominio de los procedimientos.

Dado que el procesamiento numérico y el aprendizaje de la lectura mantienen una relación estrecha, se puede decir que la discalculia y la dislexia están relacionadas, puesto que si el alumno no es buen lector, tampoco será bueno en cálculo (García-Orza, 2012).

2.2. ¿Qué es la dislexia?

Una de las primeras personas que hizo referencia a las dificultades en lectura, en la revista *The Lancet*, fue el oftalmólogo escocés James Hinshelwood en 1917 (González, 2012). De acuerdo con Vila y Gutiérrez (2013), el primer término con el que se pretendía definir estos problemas de lectura fue el de “ceguera congénita o adquirida de las palabras”, aunque los sujetos presentaran una visión notable. Estos autores expresan que en 1925 el psiquiatra norteamericano Samuel Orton propuso que estas problemáticas eran provocadas por alguna deficiencia cerebral que causaba tartamudeo y cambio de letras/palabras.

Además, añaden que fue William Scott Gray, un educador y psicólogo norteamericano, quien hizo referencia a varias causas que explicaran por qué había personas que tenían dificultades en la lectura. No existe una definición concreta y exacta para la dislexia, puesto que a cada persona le afecta de una manera diferente. Cada autor que ha estudiado dicha dificultad o trastorno lo ha realizado dando su propia aportación, partiendo de una experiencia fundamentada.

Doyle (2008) explica el origen del término “dislexia”, procedente del griego: “dys” significa dificultad y “lexia” es familia de la palabra “lexicos”, cuya traducción es “palabras”. Este autor, expresa que el significado etimológico sería “dificultad con las palabras”, refiriéndose así a habilidades como escribir, leer y deletrear.

Grande (2009) define la dislexia como una problemática en la identificación y aprendizaje de fonemas, sílabas y palabras, provocando una captación más lenta del vocabulario y una lectura con dificultades, por lo que el alumno no podrá realizar una comprensión adecuada de ésta. Sin embargo, Martínez-Miralles y Hernández-Pallarés (2016), desde una perspectiva más educativa, definen la dislexia como una dificultad de aprendizaje en la lectura con base neurobiológica, la cual afecta a la decodificación fonológica-silábica, al reconocimiento de

palabras o a la comprensión. Desde una perspectiva más clínica, se define la dislexia como un trastorno de la lectura y un trastorno mental, siendo éste psicopatológico (Martínez-Miralles y Hernández-Pallarés, 2016). Podemos acuñar ambos términos para referirnos a la dislexia.

Vila y Gutiérrez (2013) exponen diversas definiciones, pero las resumen todas ellas en la siguiente: “dificultad específica del lenguaje, con una base constitucional, que se caracteriza por dificultades en el reconocimiento de palabras, y que refleja un déficit fonológico subyacente” (p. 265).

Como se ha podido apreciar, en diversos libros y artículos podemos considerar la dislexia como una dificultad específica de aprendizaje cuando la tratamos en el aula; pero si intentamos encontrar el origen de dicha dificultad, se hace referencia a la dislexia como un trastorno del desarrollo que causa una dificultad de aprendizaje.

2.2.1. Clasificación

Puente (2012) muestra múltiples clasificaciones de la dislexia, aunque las más destacadas son la dislexia adquirida y la evolutiva. Pueden ser definidas de la siguiente manera:

- a) Dislexia adquirida: es la que se ocasiona cuando las áreas del cerebro que intervienen en el proceso de decodificación y lectoescritura se ven afectadas por algún accidente.
- b) Dislexia evolutiva o del desarrollo: existe en la persona a lo largo de su vida, apareciendo en el sujeto dificultades de aprendizaje en la lectura (Puente, 2012). Provoca que el sujeto presente problemáticas con la eficacia a la hora de reconocer palabras con su correspondiente sonido y decodificación (Vila y Gutiérrez, 2013). A lo largo de este proyecto se trabajará con este tipo de dislexia, la cual podrá ser trabajada desde la infancia hasta la adolescencia. García-Salas (2012) y Puente (2012), realizan una subdivisión de la dislexia evolutiva en fonológica, superficial o visual y mixta. Además, ramifican la dislexia evolutiva relacionada con el acceso al léxico de la persona afectada (ver Figura 2).

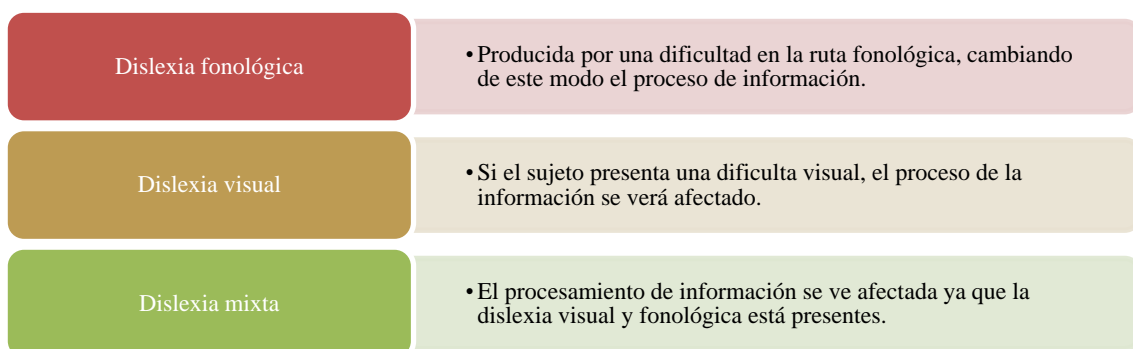


Figura 2. Clasificación de la dislexia evolutiva según García-Salas (2012) y Puente (2012)

Se puede hablar desde otras perspectivas a la hora de clasificar la dislexia. Aparte de lo anteriormente expuesto, una organización dada por García-Mediavilla, Martínez-González y Quintanal-Díaz (2007) puede ser la siguiente:

- a) Dislexia disfonética, diseidética y aléxica.

- b) Dislexia audiolingüística y viso espacial.
- c) Dislexia fonológica, morfémica y visual analítica.

2.2.2. Causas

La dislexia tiene diferentes orígenes, siendo algunas de las más destacadas las causas hereditarias. También podemos hacer referencia a causas debidas a retrasos madurativos psicósomáticos, trastornos del esquema corporal y lateralidad, desorientación espacio-temporal y, deficiencias en la coordinación viso-motora y la percepción auditiva y visual (Grande, 2009).

Grande (2009), desde un punto de vista médico, hace referencia a zonas afectadas en el cerebro, que presentan diversas anomalías en el lóbulo parietal del hemisferio cerebral izquierdo, hemisferio cerebral derecho y una conexión deficiente entre ambas partes. La primera parte afectada, provoca que los procesos de lenguaje tengan dificultades, mientras que la parte derecha hace que el procesamiento de la información visual no sea bueno. No obstante, dicha autora expresa que los disléxicos presentan una alta capacidad para producir fonemas y analizar palabras. Añade que cuando intentan recurrir a la memoria y reconocimiento de las palabras ya aprendidas, presentan dificultades. Grande (2009) concluye que debido a esta problemática su lectura será más lenta, necesitando así más tiempo tanto para leer como para escribir.

Fiuza y Fernández (2013) añaden que un niño con dislexia evolutiva poseerá un retraso neuroevolutivo, provocando de esta manera un tardío delecteo y lectoescritura. Sans et al. (2017) transmiten que este tipo de dificultad ocasionará que el alumno sienta timidez al leer en clase y desprecio hacia algunas actividades vinculadas a leer, desembocando todo esto en una baja autoestima y unos resultados académicos deficientes.

Vila y Gutiérrez (2013) muestran, desde un punto de vista cognitivo, como una de las posibles causas más características de la dislexia es la teoría fonológica. Ambos autores argumentan que esta hipótesis es de fundamento congénito, presentando un déficit fonológico específico. Como se ha expuesto con anterioridad, la insuficiente conexión entre ambos hemisferios cerebrales provoca esta carencia. Vila y Gutiérrez (*ibidem*) acuñaron la teoría magnocelular, añadiendo Grande (2009) los problemas de lateralidad, alteraciones motrices y dificultades perceptivas en este alumnado. Para Vila y Gutiérrez (*ibidem*) también debe existir déficit visual y auditivo para que esta hipótesis se cumpla.

No obstante, Fiuza y Fernández (2013) exponen las problemáticas existentes de lectoescritura con modelos neuropsicológicos y modelos psicolingüísticos. Dichas autoras expresan que los modelos neurobiológicos podrían haberse creado para entender mejor la dislexia adquirida, pero hoy en día se conoce que la dislexia del desarrollo tiene un principio neurológico. Con respecto a los modelos psicolingüísticos, estas autoras transmiten que los mecanismos que se ocupan de analizar el procesamiento de la información lingüística ocasionan el problema lector por su deficiencia.

2.2.3. Consecuencias en el aprendizaje

Diversos estudios de la Universidad de Argentina (2018) y la Universidad de Lancaster

(2018) concluyen que la dislexia afecta al procesamiento fonológico del lenguaje. En otras palabras, influye en la capacidad de dividir el lenguaje oral en unidades pequeñas y asociarlas a un símbolo o letra. Esta dificultad impacta en el reconocimiento preciso y fluido de las palabras escritas, en la decodificación, o dicho de otro modo, de asociar a cada letra un sonido.

Fonseca y Rozensztejn (2018) indican que la dislexia provoca problemas en la comprensión lectora, a la vez que obstaculiza el incremento del vocabulario y la incorporación de nuevos conocimientos generales. Por lo tanto, desencadena dificultades en la memoria de trabajo, en la atención, en la organización espacio temporal y en la coordinación del sujeto.

Como se ha expuesto anteriormente, estos discentes no acceden con facilidad a su información almacenada, por lo que les cuesta automatizar los conceptos adquiridos. No obstante, utilizan algunas zonas del cerebro para realizar otros procesos, destacando por ser creativos, intuitivos, con pensamiento crítico y diferente. Esto ocasiona que tengan habilidad para plantear soluciones novedosas e innovadoras, por su razonamiento tridimensional, integral y holístico, capaces de interconectar saberes de distintas disciplinas (Fonseca y Rozensztejn, 2018; Kormos, Smith e Indrarathne 2018).

Con respecto al razonamiento narrativo, los estudiantes disléxicos suelen apoyarse en su memoria episódica más que en la abstracta, recurren a experiencias personales para recordar el pasado, entender el presente y predecir qué pasará en el futuro. El acceso al conocimiento se hace principalmente a través de la lectura y las evaluaciones son escritas, por lo que de este modo el alumno no podrá desarrollar sus capacidades (Fiuza y Fernández, 2013).

De acuerdo con Kormos, Smith e Indrarathne (2018), las personas con dislexia destacan por tener un gran lenguaje oral y buenas intervenciones, bastante interesantes en relación a los temas que les apasionan. El fallo es cuando el docente piensa que el alumno, si no logra escribir o leer, es por falta de interés. Es así como confundimos un problema de conducta con un problema de dificultad. Todo esto ocasiona una serie de frustraciones por parte del discente, tanto en el ámbito personal, como educativo y familiar.

En ciertos casos, esto provoca que este alumnado sufra consecuencias emocionales como pérdida de interés por aprender, estrés, ansiedad, problemas de conducta, somatizaciones y falta de confianza (Fonseca y Rozensztejn, 2018). La adquisición y el uso temprano del vocabulario es el mejor predictor que tenemos del desarrollo de la lectura y la escritura. Hace posible la formación de la conciencia fonológica, lo que es una vía para acceder al sistema alfabético. La conciencia fonológica es la capacidad de reconocer, discriminar y manipular los sonidos del lenguaje oral.

Fonseca y Rozensztejn (2018) aseguran que si el vocabulario es estimulado y el discente posee un mayor vocabulario, ocasionará una mayor sensibilidad a los segmentos de palabras, lo que a su vez mejorará las representaciones fonológicas. Esto ayudará al alumno cuando tenga que distinguir entre palabras semejantes, ya que se produce una mayor estructuración léxica que favorece la conciencia fonológica, permitiendo así la adquisición de palabras nuevas.

El lenguaje oral es continuamente sonoro, por lo que el sujeto debe aprender a

segmentarlo poco a poco, hasta aprender las unidades mínimas que son los fonemas. El hecho de aprender que hay fonemas, permite establecer la correspondencia entre las letras y los sonidos. Fiuza y Fernández (2013) destacan una serie de características del discente disléxico (ver Figura 3).



Figura 3. Características del alumnado con dislexia según Fiuza y Fernández (2013)

2.2.4. Principios para enseñar una lengua extranjera a una persona con dislexia

Alsina-Matías (2015) hace referencia a una serie de principios para poder enseñar a un alumno disléxico en el aula de idiomas, en este caso inglés.

- Principio de repetición: revisar repetidamente y entrenar conceptos ya aprendidos
- Principio de secuenciación: avanzar desde lo más simple a lo más complejo de manera racional y organizada
- Principio acumulativo: usar aquello que el alumnado ya sabe para aprender nuevos conceptos
- Principio de sistematización: enseñanza de los sonidos de los fonemas y sonidos del idioma
- Principio fonético/alfabético: explicar los sonidos de las letras
- Principio metacognitivo: enseñar a pensar acerca del lenguaje
- Principio analítico: enseñar a que fraccione las palabras y sus sonidos correspondientes
- Principio sintético: educar en unir partes menores y ver cómo suenan juntas.

En la propuesta didáctica desarrollada en este proyecto se darán estos principios, para que así el alumnado con dislexia pueda mejorar en esta asignatura.

2.2.5. Propuestas actuales

Las propuestas localizadas para niños con dislexia en la asignatura de inglés son en su

mayoría para alumnado de Educación Secundaria Obligatoria o para Bachillerato.

Gómez-Huete (2017), hace referencia a aprender un segundo idioma como “una tortura”, pero igualmente presenta pocas actividades para trabajar un lenguaje extranjero. Esta autora expresa que tanto el vocabulario como la gramática a niños con dislexia deben darse con imágenes.

Hernández-Pallarés (2017) desarrolla unas pautas para que el aprendizaje de inglés sea efectivo para niños disléxicos, destacando entre ellas las siguientes:

- a) No forzar el aprendizaje, sino dejar que vaya funcionando. Cada niño necesita un tiempo diferente para asimilar un concepto nuevo.
- b) Hacer que el alumnado aprenda de forma práctica y con temas que sean de su interés, para así despertar su motivación.
- c) Usar herramientas visuales para la enseñanza del idioma.

Fonseca y Rozensztejn (2018) transmiten que existen algunas herramientas que facilitan al alumnado aprender inglés, como por ejemplo el trabajo cooperativo, seguir una secuencia estructurada y sistemática y realizar la pronunciación de manera exagerada. También añaden algunas herramientas y materiales para que el alumnado disléxico mejore como son los organizadores gráficos, trabajos escritos a ordenador y complementar con la evaluación. Este último aporte acerca del cambio de evaluación se debe a que un alumno con dislexia no va a tener la misma capacidad que otro de realizar comentarios escritos o leer en voz alta, por lo que su evaluación debería ser distinta.

3. Propuesta didáctica e instrumentos de evaluación

Como se ha presentado a lo largo de este proyecto, la metodología que se debe usar con el alumnado disléxico debe ser visual y manipulable, para que estas experiencias queden almacenadas en su memoria. Se va a trabajar la asignatura de inglés, donde siempre existe la misma organización de unidades didácticas: vocabulario, gramática, comprensión auditiva y desenvolvimiento oral. Para que al alumnado con dislexia no le parezca tan difícil esta asignatura, se le facilitará una adaptación no significativa, ya que se modificarán solamente la metodología y la evaluación. Los contenidos y objetivos no serán alterados, para que los discentes afectados puedan sentirse incluidos con el resto de compañeros.

Este proyecto se ha diseñado para desarrollarse en una clase de segundo ciclo de Educación Primaria donde exista un caso de dislexia evolutiva, como ha sido el caso en el centro educativo en el que la coautora ha realizado recientemente sus prácticas docentes.

3.1. Objetivos

El objetivo general de esta propuesta es mejorar el aprendizaje de inglés en niñas y niños con dislexia.

Además, específicamente se pretende que el alumnado consiga:

- a) Conocer el vocabulario de la unidad: los animales.

- b) Desarrollar las destrezas orales en lengua inglesa.
- c) Comprender la gramática del presente simple del verbo *have*.

El sujeto con dislexia deberá cumplir estos objetivos al finalizar la unidad didáctica, pero con una metodología y una evaluación adaptadas.

3.2. Contenidos

Los contenidos de esta propuesta (como los objetivos) corresponden a los de la asignatura de lengua extranjera. Son los siguientes:

- a) Aprendizaje y diferenciación el nombre de los animales.
- b) Reconocimiento y utilización del presente simple del verbo *have*.
- c) Reconocimiento de manera auditiva del nombre de los animales.

3.3. Metodología

La metodología utilizada será activa, centrada en el alumno. Para que el alumnado con dislexia tenga una mejor comprensión del inglés y una asimilación más positiva, se va a realizar una metodología específica para cada parte de nuestras unidades didácticas.

Dentro de los elementos curriculares, el vocabulario es la sección más sencilla de aprender en este tipo de alumnado, aunque el problema es tener que recurrir a su proceso de decodificación. En este proyecto vamos a centrarnos en una unidad didáctica sobre animales y el presente simple del verbo *have*. Por ello, para mejorar el vocabulario del tema se puede trabajar de diversas maneras:

- a) *Flashcards*: cuando la unidad comienza haremos una breve explicación para toda la clase con las tarjetas del vocabulario. De este modo, el discente afectado podrá asimilar mejor el vocabulario. Se repetirá el nombre de cada tarjeta en inglés varias veces, añadiendo en la parte de abajo la traducción. Una posible variante de esta actividad es un juego en el que se colocan las tarjetas en la parte superior de la pizarra, por lo que las irán diciendo mientras el docente las va señalando. Posteriormente, se van girando una a una todas las tarjetas, para que el alumnado pueda memorizar el vocabulario (ver Anexo 1).
- b) *Bingo*: se le reparte al alumnado cartulinas con las imágenes del vocabulario que estemos realizando, en nuestro caso será de los animales. Al alumno con dificultades, se le dará una cartulina igual pero con el nombre de los animales en inglés. Se irá diciendo el nombre del animal uno por uno, sacando los papeles con los nombres de una bolsa. Con esta actividad estaremos trabajando también la comprensión auditiva del alumnado.
- c) *In my farm...*: en esta actividad trabajarán de modo cooperativo. Se dividirá la clase en grupos, los cuales realizarán un mural con una granja y los diversos animales que hay en su granja. Una vez finalizada la actividad, deberán hacer una presentación en clase con su cartulina para decir qué hay en su granja, trabajando así el desenvolvimiento oral. Esta actividad está orientada a este tema, pero se adaptará a las diversas unidades.

Una vez finalizada la introducción al tema con el vocabulario, se realizarán actividades para mejorar la gramática del alumnado de manera divertida. La gramática trabajada en esta propuesta es el presente simple, enseñándoles de esta manera verbos relacionados con el tema de vocabulario, los animales. Las actividades serían las siguientes:

- a) *My pet*: en esta actividad trabajaremos la comprensión auditiva y será la introducción a la gramática de esta unidad. Primero le repartiremos al alumnado la letra de la canción que se reproducirá desde el siguiente enlace <https://www.youtube.com/watch?v=pWepfJ-8XU0> (ver Anexo 2). A continuación, se cantará la canción todos juntos por si algún alumno tiene dudas. Para que el sujeto con dislexia no tenga problemas con el documento, realizaremos una variante para toda la clase y así poder comprender mejor el texto. Deberán rodear de color rojo los nombres de los animales, y subrayar en azul lo verbos que aparecen. Para finalizar, haremos grupos para cantar cada grupo un animal y evaluar así la fluidez en la expresión oral.
- b) *Have/has*: la explicación de la gramática se llevará a cabo con un apoyo visual como es Prezi. Se puede ver la presentación en el siguiente enlace <https://prezi.com/view/5QD4V70J51dMPw8jTiHD/> Para el discente con dislexia se le facilitará una serie de actividades para trabajar en casa (ver Anexo 3).
- c) *Dialogue*: en esta actividad trabajaremos por parejas. A cada pareja se le entregará las *flashcards* utilizadas en el vocabulario (ver Anexo 1) para trabajar con la gramática. Deberán realizar preguntas para adivinar cuáles son los animales que tiene el/la compañero/a. Primero ensayarán en sus asientos, para posteriormente renovar las tarjetas y realizar la actividad delante de toda la clase. Un posible ejemplo sería el siguiente:
 - *Have you got a fish?*
 - *No, I haven't.*
 - *Have you got a dog?*
 - *Yes, I have.*

Así, hasta averiguar todos los animales. Para esta actividad deberán saber el vocabulario y la gramática de manera correcta.

Tras finalizar con la gramática, haremos mención a cómo podríamos trabajar la comprensión auditiva (*listening*). Cuando se hagan actividades de audio, se le facilitará al sujeto que presenta dislexia un texto en el que estará el audio tanto en inglés como es español. De esta manera, facilitaremos la comprensión del estudiante. Para esta propuesta podría llevarse a cabo la siguiente actividad:

- a) *I love theatre*: consiste en la visualización de una obra teatral. Sirva como ejemplo una que tratara sobre un grupo de niños que van a una granja a ver animales. Posteriormente deberán responder una serie de preguntas. El discente que presenta dislexia tendrá el texto de la obra en inglés y español, para poder mejorar así su comprensión. Las preguntas serán trabajadas en grupo, para incentivar de este modo el trabajo cooperativo.

En el momento de trabajar la lectura y comprensión de la misma deberíamos ayudar a este/a alumno/a disléxico/a con el documento y su adecuada traducción. De esta manera podrá

realizar la comprensión y las actividades correspondientes.

Para esta propuesta, haremos una comprensión auditiva (*listening*) desde este enlace <https://www.youtube.com/watch?v=GoSq-yZcJ-4>. Será reproducida una vez para escucharla y comprenderla. La segunda vez todo el alumnado podrá preguntar dudas para una mejor comprensión. Posteriormente, se les repartirá una ficha individual que nos ayudará para la evaluación (ver Anexo 4). El alumno o la alumna con dislexia tendrá el texto del audio con su traducción correspondiente (ver Anexo 5).

Para finalizar la unidad los estudiantes realizarán un examen escrito, excepto la persona disléxica, que se someterá a un examen oral acerca del vocabulario sobre animales y el verbo *have*.

Para llevar a cabo esta metodología hay que estar muy pendiente del trabajo que realiza el/la alumno/a foco de nuestra atención especial, puesto que si no están atentos pueden llegar a perder toda la evolución conseguida. Como se puede observar en los anexos, el tipo de letra para niños con dislexia debe ser diferente para que puedan entender los textos mejor.

3.4. Temporalización

Las actividades de este proyecto se llevarán a cabo durante dos semanas académicas, es decir, durante seis sesiones de la asignatura de inglés.

En la primera sesión se empezará con la unidad trabajando el vocabulario con las dos primeras actividades ya expuestas: *flashcards* y bingo. Ambas actividades tendrán una duración de 30 minutos. Durante la segunda sesión se finalizará el vocabulario con la actividad *In my farm*, con un tiempo de 60 minutos.

Tanto la actividad gramatical *My pet* como la explicación de *have/has*, se llevará a cabo durante la tercera sesión de 60 minutos. Para seguir trabajando con la gramática, en la cuarta sesión se desarrollará la actividad *Dialogue* durante 40 min. Para terminar esta sesión, se realizará un *listening* para evaluar la comprensión auditiva, durante 20 minutos.

En la quinta sesión de esta propuesta didáctica, se realizará una salida didáctica para trabajar la comprensión con la actividad *I love theatre*. Finalmente, en la sexta sesión será en la que se examinará al alumnado de todo lo aprendido durante esta unidad.

3.5. Evaluación

Éste es otro de los apartados que deben ser modificados para que el alumno con dislexia no tenga problemas curriculares durante su proceso de enseñanza-aprendizaje. Para esta propuesta, habría una evaluación sumativa y final, puesto que todas las actividades realizadas en clase son evaluadas para el sujeto afectado. Esto se debe a que el discente con dislexia no puede ser evaluado de manera escrita, ya que no sería adecuado por las dificultades que presenta. Por lo tanto, la única destreza comunicativa que no podría ser evaluada de las cuatro existentes en el inglés (*listening, speaking, writing* y *reading*) sería *writing*. Siempre se utilizaría un portafolio para ir anotando la participación en clase y el trabajo realizado.

Para evaluar las actividades del vocabulario, se puede utilizar una rúbrica para las partes de cada actividad que trabajemos (ver Figura 4).

	<i>Villain</i> (deficiente)	<i>Citizen</i> (suficiente)	<i>Hero</i> (notable)	<i>Superhero</i> (sobresaliente)
<i>Participación</i>	Participa una o dos veces en toda la clase	Participa a veces, mientras habla con sus compañeros y está distraído	Participa activamente, pero interrumpe el desarrollo de la clase	Participa notablemente en clase cuando es oportuno
<i>Cooperación</i>	No trabaja bien en grupo y distrae a los compañeros en vez de ayudarles	Trabaja en grupo con desgana, pero distrae a sus compañeros	Trabaja en grupo adecuadamente, pero se distrae con facilidad	Trabaja en grupo de manera activa, ayudando a los compañeros que presentan dudas
<i>Listening</i>	Está distraído durante la reproducción del audio, por lo que no entiende nada	Está atento a la reproducción, pero se distrae en mitad de esta y no lo entiende	Escucha el audio de manera correcta, pero no logra entenderlo todo	Está atento cuando empieza el audio y lo entiende adecuadamente
<i>Speaking</i>	No intenta hablar en inglés	Habla palabras salteadas en inglés y las demás en español	Habla adecuadamente, aunque le surgen dudas	Habla activamente durante toda la clase

Figura 4. Rúbrica para la evaluación del vocabulario

En la parte de gramática, la primera actividad de *My pet* será evaluada a través de la exposición oral que tienen que realizar al final. Esta nota la pondrán sus compañeros de clase de acuerdo con el interés, la participación, el trabajo en grupo y la originalidad. Deberán ponerles una calificación del 1 al 10, la cual será anotada por la maestra o el maestro que imparta la asignatura. Quien sea el responsable de esta asignatura deberá evaluar también a estos alumnos con los ítems ya mencionados.

La tercera actividad será evaluada con una autoevaluación por parejas, valorando de esta manera diversos puntos como son los siguientes:

- Participación adecuada
- Tiempo
- Coordinación de la pareja
- Interés

El documento, una vez completado y finalizado, será recogido para poner las notas correspondientes (ver Anexo 6). Para evaluar la parte de *listening* evaluaremos las preguntas que realizan de manera individual.

Finalmente, para evaluar adecuadamente el examen oral de la persona con dislexia utilizaremos una rúbrica (ver Figura 5).

	EXCELENTE	BUENO	ACEPTABLE	INSUFICIENTE
VOCABULARIO	Usa de manera adecuada el vocabulario	Usa vocabulario pero falla a veces	Usa el vocabulario adecuado a veces	No usa el vocabulario adecuado
GRAMÁTICA	Utiliza las estructuras gramaticales de manera adecuada	Utiliza las estructuras gramaticales a veces	Utiliza las estructuras gramaticales con fallos	Raramente utiliza las estructuras gramaticales de manera adecuada
PRONUNCIACIÓN	Muestra buena pronunciación	A veces se equivoca con la pronunciación	Pronunciación comprensible con muchos fallos	Difícil comprensión de la pronunciación

Figura 5. Rúbrica para evaluación de examen oral

Se realizarán preguntas relacionadas con la unidad, mientras los demás compañeros hacen las mismas cuestiones de manera escrita.

4. Conclusiones

En el presente trabajo se ha llevado a cabo una aproximación al término de dislexia, así como su relación en el aprendizaje de una lengua extranjera. En consecuencia, se ha realizado una propuesta de intervención para el alumnado con dicho trastorno del desarrollo, partiendo de unos principios de secuenciación en base a la literatura consultada. Además, se ha desarrollado un cambio tanto en la metodología como en el sistema de evaluación.

En dicha propuesta se han incluido algunas adaptaciones para que el alumnado con dislexia sea capaz de trabajar notablemente la asignatura de inglés. Puesto que las personas con dislexia comprenden mejor los contenidos con materiales visuales y no elementos escritos, se ha intentado incluir en la metodología estas herramientas. Además, si tuvieran que trabajar la expresión escrita (*writing*), debería ser a través del ordenador, ya que de este modo fallarían mucho menos.

Cuando se ha intentado buscar propuestas de intervención en este tipo de dificultad y en una asignatura tan difícil para ellos como es el inglés, la búsqueda ha sido deficiente. Sin embargo, cabe destacar a Hernández-Pallarés (2017), quien trabaja en la Universidad de Murcia e intenta realizar una metodología y evaluación para que los alumnos con dislexia puedan aprender inglés.

Desde nuestro punto de vista, esta propuesta metodológica podría ser más precisa si se hubiera llevado a cabo con el sujeto que se ha tenido en mente durante su diseño. No obstante, como expusimos anteriormente, cada persona con dislexia es diferente, por lo que la propuesta de intervención será más o menos adecuada dependiendo de cada caso.

Aunque se han creado actividades con material multimedia, podrían haberse diseñado más. Por ejemplo, podrían haberse realizado actividades con imágenes y sonidos que mejoren la pronunciación del alumnado. La asignatura de inglés permite ofrecer gran diversidad de

actividades y ejemplos, por lo que la parte de gramática se podría haber abarcado de una forma diferente o más extensa. Añadiendo algunas actividades, esta propuesta podría estar abierta a posibles investigaciones, como por ejemplo la ampliación de las actividades y la observación de la posible mejora.

En la sociedad actual existen más casos de dislexia de los que realmente conocemos, por los que en un futuro podría hacerse un estudio a nivel provincial para saber cuántas personas presentan esta dificultad y, de esta manera, realizar una propuesta de intervención en consonancia. Una persona con dislexia no tiene que creer que no conseguirá aprender un idioma como es el inglés, sino que con una adaptación adecuada basada en sus fortalezas y dejando sus debilidades de lado, las emociones negativas desaparecerán y serán capaces de todo.

5. Referencias bibliográficas

- Alsina-Matías, R. (2015). *Dislexia y aprendizaje de un segundo idioma: Apoyo a estudiantes disléxicos en contextos bilingües o multilingües* (Trabajo Fin de Máster). Logroño: Universidad Internacional de La Rioja.
- Alvarado, H., Damians, M. A., Gómez, E., Martorell, N., Salas, A., y Sancho, S. (2007). Dislexia. Detección, diagnóstico e intervención. *Revista Enginy*, 16, 1-26
- American Psychiatric Association. (2017). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*. Descargado de <http://www.psicoaragon.es/wp-content/uploads/2017/06/DSM-5.pdf>
- Artigas-Pallarés, J. (2002). Problemas asociados a la dislexia. *Revista de Neurología*, 34(1), 7-13.
- Correa, G. (2017). *Estrategias psicopedagógicas para fomentar la participación activa en los estudiantes con problemas de cálculo y baja autoestima* (Trabajo Fin de Máster). Machala: Universidad Técnica de Machala, Ecuador.
- Doyle, J. (2008). *Dyslexia: An introductory guide*. San Diego, CA: Whurr Publishers.
- Fiuza, M. J., y Fernández, M. P. (2013). *Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Fonseca, L., y Rozensztejn, R. (2018). *Herramientas para una educación inclusiva*. Descargado de <http://www.dislexiacampus.com.ar/>
- García-Mediavilla, L., Martínez-González, M C., y Quintanal Díaz, J. (2007). *Dislexias. Diagnóstico, recuperación y prevención*. Madrid: UNED.
- García-Orza, J. (2012). Dislexia y discalculia. ¿Extraños compañeros de viaje? En *Actas del XXVIII Congreso de AELFA*. Madrid.
- García-Salas, M. (2012). *La enseñanza de español. Lengua extranjera a alumnos con dislexia* (Trabajo Fin de Máster). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Gómez-Huete, A. (2017). *Intervención multisensorial para trabajar la dislexia en Educación Primaria* (Trabajo Fin de Máster). Logroño: Universidad Internacional de La Rioja.
- González, M. J. (2012). *Prevención de las dificultades de aprendizaje*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Grande, G. (2009). *La cuestión de la dislexia y la disgrafía en la adquisición de segundas lenguas. Estudios de caso en ELE* (Trabajo Fin de Máster). Madrid: Universidad de

Nebrija.

- Instrucciones del 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de participación y equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa, Consejería de Educación, Sevilla, 8 de marzo de 2017.
- Kormos, J., Smith, A. M., e Indrarathne, B. (2018). Dyslexia and foreign language teaching. University of Lancaster: *Future Learn*. Recuperado de <https://www.futurelearn.com/courses/dyslexia#section-educators>
- Madrid, D. y Hughes, S. (2011). Introduction to bilingual and plurilingual education. En D. Madrid, y S. Hughes (Eds.), *Studies in bilingual education* (pp. 17-50). Bern: Peter Lang.
- Málaga, I., y Arias, J. (2010). Los trastornos del aprendizaje. Definición de los distintos tipos y sus bases neurobiológicas. *Boletín de Pediatría*, 50, 43-47.
- Martínez-Miralles, C., y Hernández-Pallarés, L. (2016). *Guía para el éxito escolar del alumnado con dislexia*. Murcia: Consejería de Educación y Universidades.
- Mateos, R., y López, G. C. (2009). Dificultades de aprendizaje. *Psicología educativa*, 15(1), 13-19.
- Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad de alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, Sevilla, 22 de agosto de 2008.
- Pallarés, L. (14 de noviembre de 2017) La dislexia y el aprendizaje del inglés (y otros idiomas), con Lorenzo Pallarés. *Change Dyslexia*. Recuperado de <https://goo.gl/yFJ3vs>
- Pérez, E., Bermúdez López, I., y Dorta Álvarez, N. (2016). La discalculia, como uno de los trastornos específico del aprendizaje. *Revista Conrado*, 12(52), 130-138.
- Puente, G. (2012). *Dificultades de aprendizaje y TIC: dislexia, disgrafía y discalculia* (Trabajo Fin de Grado). Logroño: Universidad Internacional de La Rioja.
- Sans, A., Boix, C., Colomé, R., López-Sala, A., y Sanguinetti, A. (2017) Trastornos del aprendizaje. *Pediatría Integral*, 21(1) 23-31.
- Vila, J. O., y Gutiérrez, F. (Coords.) (2013). *Manual básico de dificultades de aprendizaje. Concepto, evaluación e intervención*. Madrid: UNED.

6.Anexos

Anexo 1. Flashcards



frog



horse



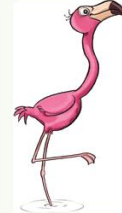
mouse



rabbit



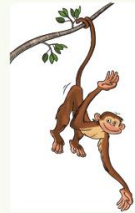
a crocodile



a flamingo



a gorilla



a monkey



a parrot



a penguin



a rhino



bird



cat



dog



fish

Anexo 2. I have a pet

Do you have a pet?
Yes, I have a dog.
I have a pet.
He is a dog.
And he says,
"Woof, woof,
woof, woof, woof.
Woof woof."

I have a cat.
I have a pet.
She is a cat.
And she says,
"Meow, meow,
meow, meow, meow.
Meow meow."

I have a mouse.
I have a pet.
He is a mouse.
And he says,
"Squeak, squeak,

squeak, squeak,
squeak. Squeak
squeak."
Woof woof.
Meow meow.

Squeak squeak.

I have a bird.
I have a pet.
He is a bird.
And he says,
"Tweet, tweet,
tweet, tweet,
tweet. Tweet
tweet."

I have a fish.
I have a pet.
She is a fish.
And she says,
"Glub, glub,
glub, glub, glub.
Glub glub."

I have a lion.
A lion?!
I have a pet.
He is a lion.
And he says,
"Roar, roar,
roar, roar, roar.
Roar roar."

Tweet tweet.
Glub glub.
ROAR!

Anexo 3. Actividades de gramática para alumnado con dislexia

Affirmative of have got	Negative of have got
I _____ You _____ He _____ She _____ It _____ We _____ You _____ They _____	I _____ You _____ He _____ She _____ It _____ We _____ You _____ They _____
I _____ got a cat ✓ She _____ got a dog X They _____ got a parrot X He _____ got a snake X He _____ got a frog ✓ We _____ got a mouse X You _____ got a fish ✓ I _____ got a bird ✓ She _____ got a penguin X They _____ got a crocodile ✓	

Affirmative ✓ Negative x

Anexo 4. Preguntas sobre *Walking in the jungle*

Name: _____
Where are they walking? _____
What is the first animal? _____
What is the second animal? _____
What is the last animal? _____
How many children there are? _____
How many steps they do? _____
What is the third animal? _____

Anexo 5. Walking in the jungle

Inglés:

Let's take a walk in the jungle.

Walking in the jungle. Walking in the jungle.

We're not afraid. We're not afraid.

Walking in the jungle. Walking in the jungle. We're not afraid. We're not afraid.

One step. Two steps. Three steps forward.

One step. Two steps. Three steps back.

Stop. Listen. What's that?

It's a frog!

We're not afraid!

Let's stomp.

Stomping in the jungle.

Stomping in the jungle. We're not afraid. We're not afraid.

Stomping in the jungle.

Stomping in the jungle. We're not afraid. We're not afraid.

One step. Two steps. Three steps forward.

One step. Two steps. Three steps back.

Stop. Listen. What's that?

It's a monkey!

We're not afraid!

Let's jump.

Jumping in the jungle. Jumping in the jungle. We're not afraid. We're not afraid.

Jumping in the jungle. Jumping in the jungle. We're not afraid. We're not afraid.

One step. Two steps. Three steps forward.

One step. Two steps. Three steps back.

Stop. Listen. What's that?

It's a toucan!

We're not afraid!

Let's skip.

Skipping in the jungle.

Skipping in the jungle. We're not afraid. We're not afraid.

Skipping in the jungle.

Skipping in the jungle. We're not afraid. We're not afraid.

Skipping in the jungle. We're not afraid. We're not afraid.

One step. Two steps. Three steps forward.

One step. Two steps. Three steps back.

Stop. Listen. What's that?

It's a tiger! RUN!

Español:

Vamos a caminar en la jungla

Caminando en la jungla.

Caminando en la jungla.

No tenemos miedo. No tenemos miedo.

Caminando en la jungla.

Caminando en la jungla. No

tenemos miedo. No tenemos miedo.

Un paso. Dos pasos. Tres pasos adelante.

Un paso. Dos pasos. Tres pasos hacia atrás.

Detener. Escucha. ¿Qué es eso?

¡Es una rana!

¡No tenemos miedo!

Vamos a pisar.

Pisando fuerte en la jungla.

Pisando fuerte en la jungla.

No tenemos miedo. No tenemos miedo.

Pisando fuerte en la jungla.

Pisando fuerte en la jungla.

No tenemos miedo. No tenemos miedo.

Un paso. Dos pasos. Tres pasos adelante.

Un paso. Dos pasos. Tres pasos hacia atrás.

Detener. Escucha. ¿Qué es eso?

¡Es un mono!

¡No tenemos miedo!

Saltemos.

Saltando en la jungla.

Saltando en la jungla. No

tenemos miedo. No tenemos miedo.

Saltando en la jungla. Saltando en la jungla. No

tenemos miedo. No tenemos miedo.

Un paso. Dos pasos. Tres pasos adelante.

Un paso. Dos pasos. Tres pasos

hacia atrás.
Deteneos. Escuchad. ¿Qué es
eso?
¡Es un tucán!
¡No tenemos miedo!
Vamos a saltar.
Saltando en la jungla. Saltando
en la jungla. No tenemos miedo.
No tenemos miedo.
Saltando en la jungla. Saltando
en la jungla. No tenemos miedo.
No tenemos miedo.
Un paso. Dos pasos. Tres pasos
adelante.
Un paso. Dos pasos. Tres pasos
hacia atrás.
Deteneos. Escuchad. ¿Qué es
eso?
¡Es un tigre! ¡CORRED!

Anexo 6. Autoevaluación de la exposición oral

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Interés										
Tiempo										
Coordinación										
Pronunciación										
Conocimiento del vocabulario										
Participación										
Fluidez										

Sobre los autores:

CRISTINA BALLESTEROS VIDAL

Graduada en Educación Primaria con la mención de lengua extranjera de inglés por la Universidad de Jaén y estudiante del Máster de investigación e innovación de curriculum y formación de la Universidad de Granada.

DR. DIEGO RASCÓN MORENO

Profesor Ayudante Doctor, acreditado a Contratado Doctor, en el Departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Jaén. Premio Extraordinario de Doctorado