



ESCUELA NORMAL No. 4 DE NEZAHUALCÓYOTL
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL. ÁREA VISUAL

ENSAYO ANALÍTICO EXPLICATIVO

**DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y DESARROLLO DE LA HABILIDAD
SPEAKING A TRAVÉS DEL MÉTODO DESUGGESTOPEDIA**

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADO EN EDUCACIÓN ESPECIAL. ÁREA VISUAL

P R E S E N T A

MARCELINO OSORIO CRUZ

DIRECTORA DE TRABAJO TERMINAL

MARÍA LEONOR MANDUJANO RODRÍGUEZ

Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México, julio 2020

Agradecimientos

Dedico este trabajo a Dios, porque durante mi crecimiento buscaba una carrera en la que pudiera vivir con la vocación que había en mi corazón, la de servir a los demás. Y desde entonces me ha acompañado hasta que hoy, por fin, puedo concluir esta etapa en el hermoso camino llamado “docencia”. También le doy gracias por dotarme de las capacidades físicas e intelectuales necesarias para solucionar los obstáculos, superar las expectativas y por la oportunidad de vivir y ser parte de una temporada de cambios sociales, culturales, políticos y, principalmente, educativos en México y en el mundo. Y por siempre rodearme de ángeles a cada paso que daba, incluso cuando me quise rendir y dejar todo atrás, de los cuales hablaré a continuación.

A mis padres, Ignacio Osorio Velázquez y Carmen Cruz Ramírez, por haberme criado en un hogar lleno de valores, ética y amor, porque sin ellos no habría podido llegar a donde ahora estoy. Sin su apoyo en cada paso no me imagino haber logrado y superado cada prueba y obstáculo que se ha presentado en el camino. Siempre han estado para mí y este será el primero de todos los éxitos que les dedicaré en el tiempo que tenga la dicha de vivir y ser su hijo. Gracias por ser mi ejemplo y por motivarme a seguir siempre adelante.

A mi abuelo, Ricardo Cruz Tovar, quien fue como un papá para mí durante toda mi infancia y juventud, ya que sin su guía y dirección no sería hoy el hombre, el hijo y el hermano que todos conocen. Sus consejos y su ejemplo de superación personal, así como el de buscar siempre una vida de rectitud y dignidad siempre estarán presentes en mi vida. Y espero, como él, poder dejar al final de mis días, un legado de impacto en todas las personas que tuvieron la dicha de conocerlo.

A mis hermanos, Ricardo, Gerardo y Eduardo, porque, aunque muchas veces podemos diferir en ideas y pensamientos, siempre nos hemos apoyado como familia, no nos dejaremos caer sin importar las tormentas y, hoy, les doy las gracias por creer en mí, por darme palabras de aliento y momentos inolvidables durante esta etapa de mi vida que hoy concluye.

De igual forma agradezco a todos los familiares que me apoyaron y motivaron con sus palabras y muestras de cariño. Ha sido para mí un placer formar parte de la familia Osorio y de la familia Cruz, pues con ustedes he reído, llorado y disfrutado momentos maravillosos. Pero en especial me gustaría dedicar este trabajo a mi prima Beatriz Vázquez Osorio, quien lamentablemente perdiera la vida hace un tiempo, sin embargo, su ejemplo de perseverancia, profesionalismo, ética, respeto y amor siempre los llevaré en el corazón. Tu sonrisa, cariño y alegría estuvieron conmigo como motivación en cada paso.

También quiero dar gracias a la Honorable Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl, porque en cuatro años me enseñó que ser parte de una institución no significa solo un número de matrícula o portar un uniforme. Tampoco significa solamente estar en un espacio de cuatro paredes, porque en cualquier momento las condiciones pueden cambiar, en un abrir y cerrar de ojos los muros y ventanas pueden dejar de existir y, aun así, la escuela puede seguir de pie

cuando toda la comunidad es consciente de que nuestra institución es más que edificios. Encontré, en esta etapa, un lugar al que pertenezco, en el cual descubrí, y redescubrí, aptitudes y habilidades que hoy me dan identidad como un profesional de la educación lleno de valores, respeto y hambre de cambiar y mejorar el sistema educativo, siempre en beneficio de los alumnos y de México.

De igual forma dedico este trabajo en honor a todos los maestros que han formado parte de mi trayectoria académica, a las directivas que hoy están al frente de la institución, las maestras María Leonor Mandujano Rodríguez y María de Lourdes Arguello Falcón, porque desde el primer día que pise la Escuela Normal me ayudaron a definir el rumbo de mi vida y, desde entonces, no han dejado de confiar en mí en cada oportunidad de crecimiento académico, fomentando, también, un sentido de madurez que me permitió tomar mejores decisiones y aprender a no ser parte de situaciones que afecten el orden y respeto a las instituciones.

Nuevamente a la maestra María Leonor Mandujano Rodríguez, por haberme acompañado como asesora metodológica durante la construcción de mi documento recepcional. Su confianza, paciencia y, sobre todo, la atención que me brindó dan cuenta de la calidez de persona que la caracteriza, así como también de su calidad como profesional de la educación. No encuentro más palabras para expresarle más que gracias, es un ejemplo para mí.

También quiero agradecer a aquellos gigantes que se convirtieron en influencias positivas en estos cuatro años, no solo por transmitirme sus conocimientos y experiencias, sino que se volvieron maestras de vida.

A la maestra Ismene Valverde Villegas, porque en momentos de dificultad familiar y personal, siempre fue atenta para escuchar y ayudarme a no rendirme, incluso en los peores momentos donde tirar la toalla era una opción. Se convirtió en una madre dentro de la Normal para mí, y le doy las gracias por cada palabra de aliento que me dio.

A la maestra Cyntia Cruz Robles por motivarme a superar progresivamente todos los retos y obstáculos necesarios para alcanzar mis sueños, en especial por ayudarme a reafirmar en cada clase mi pasión por los temas relacionados al Área Visual, no solo desde el ámbito académico, sino también desde los servicios integrales de salud visual.

A la maestra Ana Guadalupe Estrada Gutiérrez, por motivarme, con su ejemplo, a continuar superando mi formación con estudios de posgrado que me lleven siempre a mejorar la calidad de trabajo dentro y fuera de las aulas. Así como también me enseñó a valorar toda la trayectoria profesional que consiga en la vida, pues al final todo esfuerzo tiene su recompensa.

A la maestra Teresa López Martínez por su paciencia al corregirme en cada error cometido, así como también su atención y la confianza para encargarme cada vez tareas más grandes que me permitieran desarrollar mejor mis habilidades.

A la maestra Leticia Soriano Molina, quien siempre me ayudó a ver el potencial que tenía, así como también a ver la bondad que hay en reconocer nuestros errores para, después, cambiar las circunstancias a nuestro favor. Sus palabras me enseñaron a soñar despierto con mejores posibilidades profesionales y personales.

Por último, pero no menos importante, en estos cuatro años hubo ángeles que me enseñaron el valor de la amistad a lo largo de la carrera, sin embargo, algunos fueron fugaces en el camino y otros llegaron para no irse nunca de mi vida. En especial Karen Lizeth Castillo Avellaneda, porque poco a poco se hizo parte de mi vida, me enseñó que la amistad va más allá de risas y distracción, pues con ella aprendí que significa apoyarse mutuamente para alcanzar las metas y objetivos que hay en el corazón de cada uno y, al final, celebrar los éxitos, pero también llorar las tragedias juntos.

Tardaría la vida entera en expresarles mi agradecimiento por todo lo que han hecho por mí, sin embargo, estoy seguro de que este es el primero de muchos éxitos que, sin duda alguna, compartiré siempre con cada uno de ustedes. Desde lo más profundo de mi corazón, Dios los bendiga y gracias.

Índice

Introducción	1
Capítulo 1. El tema de estudio	4
1.1 Antecedentes	4
1.2 Planteamiento del problema	11
1.3 Objetivos	13
1.4 Preguntas de investigación	13
Capítulo 2. La discapacidad intelectual en la adolescencia y el aprendizaje de una segunda lengua (inglés)	15
2.1 Adolescentes con discapacidad intelectual	15
2.2 Enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua (inglés)	19
2.3 Método Desuggestopedia y expresión oral (Speaking)	31
2.4 Investigaciones	33
Capítulo 3. Metodología	36
3.1 Enfoque	36
3.2 Contexto de investigación	37
3.3 Clima organizacional	40
3.4 Muestra	40
3.5 Diseño de la investigación	43
3.6 Procedimiento	43
3.7 Instrumentos de recolección	45
Capítulo 4. Implementación y evaluación del plan de acción	49
4.1 Propuesta didáctica a través del Método Desuggestopedia	49
4.2 Situación problema	52
4.3 Descripción	56
4.4 Análisis	58
4.5 Valoración	63
4.6 Reconstrucción	65
Capítulo 5. Resultados y Discusión	70
5.1 Resultados	70
5.1.1 El aprendizaje de los adolescentes con discapacidad intelectual	71
5.1.2 La enseñanza de una segunda lengua	73
5.1.3 Desarrollar la habilidad oral (Speaking) en adolescentes con discapacidad intelectual	74
5.2 Discusión	75
Capítulo 6. Conclusiones	85
Referencias	85
Anexos	

Introducción

Acorde con el Plan de estudios 2004 para la Licenciatura en Educación Especial, el presente ensayo analítico explicativo, se reconoce en el enfoque cualitativo de la investigación educativa, el estudio que se expone es sobre el desarrollo de la habilidad Speaking, del idioma inglés, en alumnos con discapacidad intelectual incorporados al Centro de Atención Múltiple No. 1 de Nezahualcóyotl en el nivel “secundaria” y en un grupo multigrado integrado por 1° y 2°.

La estructura del documento se concretó en seis capítulos finales, en los cuales se abarcan las diferentes categorías, elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales, así como también los elementos teóricos y metodológicos y otros datos e información que dieron estructura y sentido lógico al trabajo realizado, por lo que, a continuación, se explicará de manera breve el contenido de cada capítulo en el documento:

En el primer capítulo se aborda lo que corresponde al tema de estudio desarrollado, sin embargo, esta información no puede ser abordada sin explicar primero la contextualización histórica y política que antecede a todo lo que hoy se establece en el ámbito educativo, es decir, México es un país que pertenece a diferentes organizaciones internacionales que dan cuenta de los puntos en que los países miembros deben de seguir en pro de generar cambios significativos, en este caso, estos elementos internacionales van desde la Agenda 2030 hasta, por ejemplo, el actual modelo educativo (Nueva Escuela Mexicana), en el cual se establece que el país debe brindar una educación de calidad y excelencia que sea acorde a las necesidades que se demandan en la nueva era para los actores educativos (alumnos, docentes y padres de familia).

Y en este sentido también se introduce a la estructura de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en México, así como su importancia y el impacto que tiene en la formación de los ciudadanos del futuro, los cuales deben de tener las herramientas que les permitan ser parte de una sociedad globalizada. Junto con esto también se aborda la relación entre la enseñanza del inglés y los servicios de educación especial, pues modelos de atención a las personas con

discapacidad han credo una visión asistencial que ha hecho de lado (en algunos casos) a los contenidos curriculares ante otros elementos como las habilidades socio adaptativas. Con toda esta contextualización es que al final se llega al planteamiento del problema, los objetivos y las preguntas de investigación que dieron forma a la investigación.

En el capítulo dos se desarrollan tres categorías generales, las cuales son: Los adolescentes con discapacidad intelectual; la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua (inglés) y; el método Desuggestopedia. De cada una de estas categorías se desprenden otras subcategorías que permiten entender desde una perspectiva más amplia cada una de ellas para poder dar sustento teórico a la propuesta realizada y, en concreto, al tema de estudio. Así como también se recuperan aquellas investigaciones y documentos recepcionales en la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl que han sido antecedentes de alguna de las categorías del tema de estudio.

En el capítulo tres se aborda todo lo referente a la metodología que se implementó para la investigación y la propuesta desarrollada, esto es, desde el tipo de enfoque que se utilizó, el contexto de la investigación, el clima organizacional de la institución donde se realizó el trabajo (CAM No.1 de Nezahualcóyotl), el tipo de muestra y los parámetros utilizados para su selección, el diseño de la investigación, así como también el procedimiento y los instrumentos de recolección de datos.

En el cuarto capítulo se desarrolla lo que corresponde a la implementación y evaluación del plan de acción, el cual consistió en una propuesta didáctica a través del método Desuggestopedia, pero también se retoma la situación problema, desde los elementos que se tomaron en cuenta para su identificación en el diagnóstico hasta la descripción, el análisis y la valoración de este durante la estancia presencial dentro del grupo de prácticas, sin embargo, las situaciones externas correspondientes a la contingencia provocada por el COVID-19 implicaron que en el apartado de reconstrucción se desarrollara una propuesta que atendiera a los objetivos de la investigación y, al mismo tiempo, sirviera de propuesta para dar seguimiento al desarrollo de los aprendizajes en los alumnos en una modalidad a distancia, en la cual se buscó hacer uso de diferentes recursos y el trabajo en conjunto con

padres de familia para favorecer el desarrollo de la habilidad speaking en los adolescentes con discapacidad intelectual.

En el capítulo cinco se hace un análisis crítico sobre los resultados obtenidos con la propuesta diseñada en un primer momento y, posteriormente, cómo la situación de contingencia conlleva un reto intelectual en los docentes para diversificar las estrategias de aprendizaje, modificándolas, dependiendo las situaciones del contexto en el que se desenvuelva. Así mismo se analizan los resultados en torno a la resolución de las preguntas de investigación planteadas en el capítulo uno y que, además, se dividen en tres categorías: El aprendizaje de los adolescentes con discapacidad intelectual; la enseñanza de una segunda lengua y; el desarrollo de la habilidad oral (Speaking) en los adolescentes con discapacidad intelectual. Al final del capítulo se llega al apartado de la “Discusión”, en la cual se abordan cuestiones relacionadas a la formación del docente de educación especial frente a las necesidades y características que demandan las nuevas perspectivas educativas con respecto a los retos y cambios que se presentan a lo largo del tiempo y cómo estos afectaron o modificaron elementos de la práctica docente y del trabajo realizado durante la investigación, en todas las etapas del proceso.

En el último capítulo se habla de las conclusiones a las cuales se llegaron, partiendo del análisis del planteamiento del problema propuesto y, posteriormente de los objetivos de la investigación descritos en el capítulo uno. Al terminar de describir las conclusiones a las que se llegó se presenta un nuevo planteamiento de investigación, el cual surge a partir de las experiencias y los resultados obtenidos, ya que las situaciones externas que afectaron el espacio físico y la temporalidad en la cual se debía trabajar por completo la propuesta llevaron a rediseñar la propuesta, como se señala en el capítulo cuatro. Pero esto significó, además, reflexionar sobre la necesidad de innovación y actualización que debe de tener un profesional de la educación durante toda su carrera profesional. Ya que servir a la educación en México debe contribuir a la mejora constante de la sociedad educando a los ciudadanos del futuro.

Capítulo 1. El tema de estudio

1.1 Antecedentes

En el siglo XXI, la política económica define nuevos retos para la aldea global, en el caso de México, algunos de los principales desafíos se recuperan de organismos internacionales como son la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas (ONU), el Fondo Monetario Internacional (FMI), entre otros. Con base en este referente internacional, se diseñan e implementan políticas y estrategias que dan cuenta del sistema educativo mexicano en el marco de las necesidades y características de las sociedades actuales.

Las organizaciones internacionales emiten documentos que orientan el desarrollo educativo, en el caso de la UNESCO a través de la Agenda 2030 (UNESCO, 2015), se pretende “Dotar a los jóvenes de las competencias necesarias para vivir en una sociedad pluricultural y diversa”. En materia educativa busca “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad para promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (p.27).

En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) es la responsable de establecer los fines de la educación, con base en estas intenciones define las estrategias y mecanismos para asegurar el logro de los compromisos globales. En el caso de la Educación Especial, la intención es generar las condiciones de inclusión y equidad que demanda la agenda 2030. Entendiendo a esta, según el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE, 2011), como un proceso en el cual se identifican y eliminan barreras para impulsar la participación de todos los alumnos y las alumnas a través de la “reconstrucción de políticas, culturas y prácticas de la escuela y del aula, con la intención de asumir la centralidad del aprendizaje” (p.43) de los alumnos.

Con el cambio de gobierno en diciembre de 2018, se establece un nuevo Modelo Educativo, llamado la Nueva Escuela Mexicana (NEM), el Secretario de Educación, Esteban Moctezuma Barragán, plantea brindar una educación equitativa, inclusiva, intercultural, integral y de excelencia para promover el máximo logro de los aprendizajes de las y los educandos, por lo que es necesario replantear, de manera constante, aquellos elementos en los que pueden alcanzarse estos objetivos.

Posteriormente, en septiembre de 2019 se expide la Ley General de Educación (DOF, 2019) y, con ella, se establece que la educación debe fomentar “la identidad, el sentido de pertenencia y el respeto desde la pluriculturalidad” (p.6), lo que permitirá que México pueda considerarse “una nación pluricultural y plurilingüe”, fortaleciendo, también, lo estipulado en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 (Presidencia de la república, 2007), el cual indica que la educación “para ser completa, debe abordar, junto con las habilidades para aprender, aplicar y desarrollar conocimientos, el aprecio con los valores éticos, el civismo, la historia, el arte y la cultura, y los idiomas” (p.190).

En México se le ha dado importancia a la enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Básica, sin embargo, el camino por recorrer aún presentaba diferentes obstáculos, por lo que en el 2011 se incorpora al Mapa curricular de Educación Básica la materia Segunda Lengua (inglés) dentro del campo formativo de Lenguaje y Comunicación, siendo dos sus principales características:

- La primera era que se integraba por ciclos y no por grados escolares, esto para “garantizar continuidad y articulación tanto entre los distintos grados como entre los diferentes niveles de la Educación Básica” (SEP, 2011, p. 12). En el modelo educativo de Aprendizajes Clave (SEP, 2017, p.165) este planteamiento no se cambia, sin embargo, se agrega que además de constar de 4 ciclos a lo largo de los niveles educativos, la enseñanza del inglés se subdivide en dos etapas:
 - la primera se entiende como “Etapa de contacto y de familiarización”. y abarca todo el primer ciclo (3° de preescolar, 1° y 2° de primaria) y

- la segunda, “Etapa de competencia y dominio básico del inglés” que abarca los 3 ciclos restantes (de 3° de primaria hasta 3° de secundaria)
- La segunda característica era que los planes y programas “son abiertos y flexibles, porque presentan secuencias orientativas de contenidos que permiten al docente realizar las adaptaciones que exigen los escenarios específicos de la compleja realidad del sistema educativo” (SEP, 2011, p. 12), esto quiere decir que el docente tiene libertad de abordar la materia en cuanto a forma y profundidad de contenido, debido a que es necesario que se tomen en cuenta las diferentes características presentadas en el grupo, las cuales emergen del diagnóstico correspondiente previamente realizado a una intervención educativa, sea de prácticas o como docente titular de un grupo (o en el caso de inglés, de dicha materia).

Sin embargo, a pesar de que se han aplicado diferentes medidas desde el Plan Nacional de Desarrollo (2007-2012) hasta Aprendizajes (2017), un estudio realizado por Education First en 2019 arrojó que México se encuentra en el lugar 67 de los 100 países o regiones registradas en dicha organización, lo que significa que, en términos generales, nuestro país tiene un nivel de dominio “Bajo” con respecto al de los otros países del estudio. Lo que significa que los hablantes del idioma en el país pueden “visitar un país de habla inglesa como turista, mantener conversaciones sencillas con amigos y entender correos simples de colegas” (Education First, 2019), y aunque esto no deja de ser un nivel de dominio, es verdad que refleja un estancamiento desde los antecedentes históricos de los que se habló anteriormente. Sin embargo, habría que revisar los aspectos por los cuales pasó esto, sin caer en la monótona costumbre de echarle la culpa a alguien, y en vez de eso analizar los resultados obtenidos y desarrollar las estrategias que permitan generar un cambio significativo para futuras evaluaciones y posicionar a México en un mejor lugar.

También es cierto que estos resultados no van acordes con lo proyectado en el modelo de la Nueva Escuela Mexicana y, más aún, con el Objetivo de Desarrollo Sustentable número 4 de la Agenda 2030. Por lo tanto, sería bueno preguntarnos ¿qué hace falta para hacer un cambio en este sentido? Esta investigación buscó aportar a esta situación a partir de brindar una

alternativa metodológica que los docentes en Centros de Atención Múltiple pudieran aplicar para la enseñanza y evaluación del inglés.

Ahora bien, para lograr el objetivo de una educación más incluyente se han llevado a cabo diferentes estrategias, cada una de ellas enfocada al modelo histórico con el cual se estuviera viendo y/o entendiendo términos como “discapacidad”, por ejemplo, hasta antes de 1983 el modelo que imperaba era el clínico-asistencial o médico (MASEE, 2001, p.69), en el cual la gente que tuviera alguna discapacidad no podía participar plena y activamente en la sociedad donde se encontrara, pues sus “impedimentos físicos”, “alteraciones funcionales”, “deficiencias mentales” o hasta sus “incapacidades sociales” impedían que fueran elementos valiosos en el desarrollo de las sociedades, haciendo que se mantuviesen en una situación de discriminación. Después pasamos al modelo social de la discapacidad, en el cual “la mirada deja de colocarse en la persona, para situarse en las diversas barreras (económicas, políticas y sociales) construidas en los contextos, donde se acentúan las limitaciones y las convierten en discapacidad” (p.70). Actualmente el modelo se conoce como humanista, y este establece:

la educación tiene la finalidad de contribuir a desarrollar las facultades y el potencial de todas las personas, en lo cognitivo, físico, social y afectivo, en condiciones de igualdad; para que estas, a su vez, se realicen plenamente y participen activa, creativa y responsablemente en las tareas que nos conciernen como sociedad, en los planos local y global (SEP, 2017, p.29)

Por lo que otros documentos regulan esta obligatoriedad y fomentan la inclusión de las personas con discapacidad a diferentes ámbitos de la sociedad, por ejemplo, en torno a materia educativa, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2008) plantea en su artículo 24 que:

Los Estados Partes deben velar por que las personas con discapacidad tengan acceso en condiciones de igualdad a una educación inclusiva y a un proceso de aprendizaje durante toda la vida, que incluya el acceso a instituciones de enseñanza primaria, secundaria, terciaria y profesional. Ello comprende

facilitar el acceso a modos de comunicación alternativos, realizando ajustes razonables y capacitando a profesionales en la educación de personas con discapacidad. (p.3)

Esto permite ver no sólo la importancia que refleja el ámbito educativo desde lo internacional, sino también el impacto que genera en el ámbito nacional, pues para lograr que la proyección de “mejorar la vida de las personas y el desarrollo sostenible” (ONU, 2015, p. 27) es necesario tomar las medidas necesarias que permitan lograrlo pues, si bien no parece imposible lograr una educación inclusiva y equitativa, hay aún muchos factores que impiden alcanzar la calidad, la excelencia e, incluso, las oportunidades de aprendizaje para todos.

Aún con esto, actualmente la situación en que se encuentra la Educación Especial refleja que aún no alcanzamos las condiciones de mejorar la calidad de vida de los alumnos con discapacidad en México, sin embargo, la actual gestión del modelo de la Nueva Escuela Mexicana enmarca seis líneas de acción que pretenden favorecer a que esto suceda (SEP, 2019):

- Eliminación de barreras que limitan la participación y el aprendizaje
- Desarrollo de modelos de atención con enfoque inclusivo
- Compromiso con los agentes educativos
- Información oportuna para la toma de decisiones
- Centros educativos accesibles
- Estrategias de vinculación a favor de la inclusión intersectorial

Con base en este escenario de fines educativos en el ámbito global y local; se analizaron las finalidades de la Educación Especial, así como también las intenciones del modelo educativo actual con respecto al desarrollo de habilidades para el aprendizaje de una lengua extranjera (Inglés), y los fines de la Nueva Escuela Mexicana en el marco de brindar excelencia e inclusión educativa, por lo cual se observó que los niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual, tienen escasas oportunidades para el aprendizaje del idioma inglés dentro del Centro de Atención Múltiple No. 1 de Nezahualcóyotl, algunas razones son: que desde preescolar hasta 6° de primaria se prioriza el desarrollo de habilidades socio-

adaptativas por encima de algunos contenidos (como es el inglés): o que dependiendo a la profundidad de la discapacidad se pueden ver afectadas las áreas de lenguaje, por lo que en estos casos es difícil que aún el español lo puedan desarrollar como lengua materna; sin embargo, la principal razón observada es la formación de docentes, principalmente, de Educación Especial debido a que, algunos de ellos, no cuentan con el conocimiento metodológico necesario para ofrecer ambientes de aprendizaje que promuevan el máximo logro de aprendizaje en dicha materia, por lo tanto, la realización de ajustes razonables se obstaculiza por barreras metodológicas de la práctica educativa.

Ahora bien, el propósito general de la enseñanza del inglés en educación básica es lograr que:

los estudiantes desarrollen habilidades, conocimientos, actitudes y estrategias de aprendizaje para participar e interactuar en prácticas sociales del lenguaje, orales y escritas, propias de diferentes contextos comunicativos y culturales rutinarios, habituales y conocidos, con hablantes nativos y no nativos del inglés. (SEP, 2017, p.165)

Sin embargo, para lograrlo es necesario que dichos alumnos desarrollen la competencia lingüística del idioma extranjero, en este caso inglés, y esto hace referencia al “conocimiento pragmático, es decir, a aquellas habilidades que, unidas al conocimiento gramatical, son necesarias para producir un lenguaje apropiado a los contextos culturales en los que se utiliza” (Mayor, 1994, p.15). Dichas habilidades son, en su equivalente al español: hablar, (expresión oral), leer (expresión escrita), oír (comprensión) y escribir (redacción), y el desarrollo de esta competencia puede ser usada para, entre otras cosas, “ordenar nuestro pensamiento (Comprensión), usada para expresar nuestro mundo interior (Expresión) y usada para relacionarnos en sociedad (Relación)” (Padilla, 2008, p. 180). No obstante, bajo las condiciones reales de aprendizaje en las cuales se encuentran los alumnos que presentan alguna discapacidad y/o condición, la investigación se enfocó en el desarrollo de la habilidad de expresión oral (speaking), debido a que las características de lenguaje de los alumnos con discapacidad intelectual, en la mayoría de los casos, no permite que las otras habilidades

tengan un desarrollo óptimo y, por lo tanto, limitan el alcance de una competencia lingüística en la lengua materna (español) y, también, en el aprendizaje de una lengua extranjera (inglés).

En este sentido, es importante mencionar que los alumnos con discapacidad intelectual sí pueden tener un desarrollo general de sus competencias, como lo es la competencia lingüística, sin embargo, es un proceso más lento que implican un tiempo más prolongados para fomentar dicho desarrollo, ya que “los niños con discapacidad intelectual pasan por los mismos estadios evolutivos que los niños normales y en el mismo orden, pero su ritmo de desarrollo es más lento” (Inhelder, 1943, citado en Gonzáles, 2011). Para Lenneberg (1975) no hay diferencia en el desarrollo del lenguaje entre un niño con discapacidad intelectual y uno regular más que “el ritmo de desarrollo es más lento y hay una prevalencia mucho más elevada en desórdenes de locución y del lenguaje”, por esa razón González (2011) afirma que el desarrollo del lenguaje está relacionado de forma directa con la profundidad de discapacidad intelectual que tenga el niño, por lo que “a mayor nivel de discapacidad intelectual mayores dificultades para adquirir un vocabulario y construir expresiones que amplíen el horizonte comunicativo” (p.61). Esto quiere decir que, si bien hay complicaciones que pueden limitar o hacer más lento el desarrollo del lenguaje en estos alumnos, no es imposible que logren alcanzar determinadas habilidades.

En este sentido, la SEP (2011) propone diversas habilidades para la enseñanza del inglés como la comprensión (auditiva y de lectura) y la expresión escrita, sin embargo, y debido a las características mencionadas anteriormente sobre el desarrollo del lenguaje en alumnos con discapacidad intelectual, esta investigación se enfocó en el desarrollo de la habilidad speaking, la cual se hace énfasis de la expresión oral y que “implica la capacidad de participar espontáneamente como interlocutor en intercambios breves y habituales, que se producen en distintos ambientes sociales, a partir de secuencias articuladas de enunciación apropiadas al contexto y a una audiencia específica.” (p.26). También se establece un enfoque pedagógico basado en las prácticas sociales de lenguaje en las que se le “ofrecen a los estudiantes oportunidades para participar en diversos intercambios comunicativos que demandan el uso adecuado de conocimientos, habilidades, actitudes y estrategias, y para reflexionar sobre distintos aspectos de la lengua, el lenguaje y la cultura” (SEP, 2018, p. 170). Para lo cual el

docente tiene libertad para elegir la metodología de enseñanza que más se apegue a las características del grupo y que, por lo tanto, permita que los alumnos alcancen de forma más efectiva los aprendizajes esperados. Para autores como Brown (citado en Richadrs, 2002) el siglo XX se caracterizó por encontrar métodos de enseñanza de las lenguas, tales como fueron los casos, por ejemplo, del: Audiolingualism, Silent Way, Direct Method o el Grammar-Translation Method. Pero para este nuevo siglo XXI hay un nuevo movimiento que busca tener una visión más amplia sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés, en este caso es verdad que el Método Desuggestopedia pertenece a la corriente de metodologías de enseñanza del inglés del siglo pasado, sin embargo, sus características lúdicas hacen que, a diferencia de las demás propuestas, esta permita a los alumnos con discapacidad intelectual el desarrollo de la habilidad speaking.

En este sentido, y a pesar de que esta discapacidad no sea la principal limitante para desarrollar el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, en los CAM no es una prioridad su enseñanza, en parte por lo mencionado anteriormente sobre los niveles de profundidad pero también porque no cuenta como parte del “Aprendizaje de lenguas adicionales” (MASEE, 2011) dentro de dichos Centros, como sí lo son: Lengua de Señas Mexicana, Sistema Braille, Tablero de comunicación y Expresión y comunicación oral (p.100).

1.2 Planteamiento del problema

Los fines internacionales, nacionales y locales en el marco de la inclusión educativa, el desarrollo de habilidades para la vida, el aprendizaje de lenguas extranjeras, la atención a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, las competencias profesionales de los docentes, la implementación de métodos y propuestas didácticas, entre otros aspectos, se convirtieron en los ejes de análisis que dieron lugar al siguiente planteamiento:

¿Por qué los adolescentes con discapacidad intelectual desarrollan la habilidad oral (Speaking), en el idioma inglés, a través del Método Desuggestopedia?

A partir del planteamiento del problema, el tema de estudio se denominó: Discapacidad intelectual y desarrollo de la habilidad Speaking a través del método Desuggestopedia. Cabe mencionar que el tema se ubica en la línea temática 1, titulada “Procesos de enseñanza y aprendizaje en los servicios de Educación Especial”, debido a diferentes aspectos, por ejemplo:

- El estudio se deriva de una experiencia de enseñanza del idioma inglés con adolescentes que tienen discapacidad intelectual del Centro de Atención Múltiple No. 1 de Nezahualcóyotl.
- La investigación dio cuenta del desempeño que los estudiantes con discapacidad intelectual, de nivel secundaria, obtuvieron a partir de la metodología propuesta (Desuggestopedia) en torno al desarrollo de la habilidad speaking en la lengua extranjera inglés.
- También, con base en la observación realizada durante el 7° semestre identificó que había “dificultades” y “retos” en el aprendizaje de la asignatura de lengua extranjera (inglés) con respecto a los alumnos cuyo diagnóstico era de discapacidad intelectual, y estas características se dividen en 4 aspectos específicos:
 - Los contenidos de la asignatura (en este caso, de lengua extranjera (inglés)).
 - Las formas de enseñanza utilizadas (la ausencia de una metodología específica)
 - El dominio de los contenidos por parte, en este caso, de algunos docentes de Educación Especial dentro del Centro de Atención Múltiple No. 1 de Nezahualcóyotl y
 - Las características del grupo, las cuales se enfocan en esta investigación en las de los alumnos con discapacidad intelectual, puesto que estos representan a la muestra utilizada para la misma.

Por lo tanto, esta investigación se ubica en el enfoque cualitativo y es, además, un estudio instrumental de casos, porque de acuerdo con Stake (1999), es “una necesidad de comprensión general” (p.16). Para Martínez (2006) los estudios de caso son una herramienta valiosa de investigación, cuya fortaleza radica en que a través de este se mide y registra la

conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado. En este sentido, la intención fue indagar sobre la enseñanza del inglés y el desarrollo de la habilidad Speaking en alumnos con discapacidad intelectual.

1.3 Objetivos

Mediante este ensayo analítico se explica el desarrollo de la habilidad oral en alumnos con discapacidad intelectual del grupo multigrado conformado por adolescentes de 1° y 2° de Educación Secundaria del Centro de Atención Múltiple No. 1 de Ciudad Nezahualcóyotl.

Los objetivos que orientaron la investigación fueron:

- Describir el proceso de aprendizaje de los adolescentes con Discapacidad Intelectual del grupo multigrado de educación secundaria del Centro de Atención Múltiple No. 1 de Ciudad Nezahualcóyotl.
- Analizar el proceso de aprendizaje de la Lengua Extranjera. Inglés en adolescentes con Discapacidad Intelectual a través de la implementación y evaluación del método Desuggestopedia.
- Explicar el proceso de aprendizaje de la expresión oral (Speaking) en adolescentes con Discapacidad Intelectual.

1.4 Preguntas de investigación

Con base en los objetivos, se establecieron las primeras preguntas de investigación:

- ¿Cómo aprenden los adolescentes con discapacidad intelectual?
- ¿Por qué enseñar una segunda lengua (inglés) a los adolescentes con discapacidad intelectual?
- ¿Por qué la organización de la enseñanza y evaluación del aprendizaje, a través de la Desuggestopedia, promueven el desarrollo de la habilidad oral (Speaking) en los adolescentes con Discapacidad Intelectual?

Ahora bien, para desarrollar esta investigación y, con ello, romper los paradigmas que hoy en día giran en torno a categorías como “discapacidad intelectual”, “inclusión”, etc. Fue necesario recurrir a diferentes referentes teóricos que permitieran ampliar en el conocimiento y dominio de dichas categorías, por lo que en el siguiente capítulo se abordan a partir de tres ejes principales: adolescentes con discapacidad intelectual, enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua (inglés) y, el método Desuggestopedia.

Capítulo 2. La discapacidad intelectual en la adolescencia y el aprendizaje de una segunda lengua (inglés).

Para llevar a cabo la investigación, fue necesario indagar sobre el tema de estudio a partir de tres categorías iniciales que orientaron la recolección y análisis de la información, las cuales son: 1) adolescentes con discapacidad intelectual, 2) enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua (inglés) y, 3) el método Desuggestopedia.

2.1 Adolescentes con discapacidad intelectual

Para comprender lo que significa un adolescente con discapacidad intelectual es necesario entender primero que para llegar a esta etapa de la vida hay que pasar por otras etapas previas. Piaget, por ejemplo, plantea que el desarrollo cognitivo es un “incremento o progreso en la capacidad del sujeto para comprender, explicar o predecir el mundo que lo rodea” (Fairstein, 2007, p. 181) y que dicha progresión sucede a través de cuatro estadios, los cuales son:

- **Sensoriomotor/sensoriomotriz (0-2años):** En esta etapa el desarrollo intelectual del sujeto está relacionada con “el mundo de las sensaciones y la acción, de tal modo que los reflejos innatos con los que nacemos, progresivamente se van transformando en esquemas de acción que permiten elaborar conceptos básicos para el desarrollo posterior” (González, 2011, p. 51)
- **Preoperacional (2-7 años):** Luego de haber pasado de las sensaciones, el niño en esta etapa comienza a ser capaz de utilizar símbolos e imágenes de las cosas que lo rodean y Piaget subdivide esta etapa en dos partes:
 - **Pensamiento simbólico y preconceptual (2-4 años),** la cual se caracteriza por “la capacidad de representación en sus diferentes manifestaciones (lenguaje, juego simbólico, simbolismo secundario, imitación diferida e imagen mental)” y

- Pensamiento intuitivo (4-7 años), en la cual Piaget llamó “intuiciones” a representaciones previas al pensamiento lógico.

Sin embargo, las características principales que engloban a este estadio son el egocentrismo, la centración y la irreversibilidad (González, 2011, p. 52)

- Operaciones concretas (7-11 años): En esta etapa el concepto más importante es el de “operación”, y Piaget lo definió como un “conjunto de acciones interiorizadas y organizadas en un sistema en el que son independientes unas de otras” (González, 2011, p.52). Y las tres operaciones que el niño desarrolla en este estadio son: la conservación, la clasificación y la seriación.
- Operaciones formales (11 años en adelante): En esta última etapa se desarrolla lo que Piaget denomina “madurez cognitiva”, y este representa la capacidad del, ahora adolescente, para tener un pensamiento abstracto, pero sin la necesidad de tener referencias concretas. Para Inhelder y Piaget (1955, citados en González, 2011) hay cuatro operaciones que se desarrollan a lo largo de este último estadio: Identidad, Negación, Reciprocidad y Correlatividad.

En este sentido, los alumnos que conforman la muestra de esta investigación se encuentran en el último estadio por lo que, acorde a esta teoría del constructivismo y en un escenario de regularidad, es decir, sin diagnóstico de discapacidad intelectual, ellos tendrían que ser capaces de “razonar sobre conceptos de mayor grado de abstracción, que implican el uso de un sistema explícito de enunciados hipotéticos, y de utilizar la lógica proposicional” (p.184). Así como también estar “en condiciones de utilizar un pensamiento hipotético-deductivo, el cual seguirá extendiéndose hacia diferentes dominios de la realidad a lo largo de su vida” (p.184). Sin embargo, debido al diagnóstico de los alumnos, muchos de ellos no cuentan con las características que Piaget propone en su teoría y, aunque esto no quiere decir que no puedan aprender, hace que dicha teoría sirva solo como referente comparativo para dimensionar la situación real en la que se encuentran dichos alumnos. Ya que por mucho tiempo la corriente del modelo de atención médica se sostuvo precisamente en esto, pensando que el mal llamado “retraso mental” correspondía a que los sujetos eran incapaces de aprender por no contar con las características propuestas en dichas teorías, segregando a los

alumnos y fomentando la exclusión en torno a la atención y los procesos de brindar algún servicio a dicha población, no solo de discapacidad intelectual, sino de cualquiera que ésta fuera.

Por lo tanto, ahora podemos dividir la categoría “adolescentes con discapacidad intelectual” en los dos conceptos que la conforman, empezando por la adolescencia.

Adolescencia

Para Diverlo (2016) es el “período de transición Bio-Psico-Social que ocurre entre la infancia y la edad adulta” (p.11). También nos encontramos con que la adolescencia es “el período que comienza con la salida de la infancia, pero en el cual todavía no se ha alcanzado el estado de adultez” (Bueno, 1998. Citado por Lozano, 2014). En este también ocurren ciertas modificaciones corporales (acorde al sexo del sujeto) y de adaptación a nuevas estructuras psicológicas y ambientales que llevan a la vida adulta, y la edad promedio de este periodo ronda entre los 10 y hasta los 20 años. Otros autores, como Krauskopof (1999) justifican este periodo de tiempo subdividiendo la adolescencia en tres fases, siendo la primera de estas:

- Adolescencia temprana (10-13 años); la cual se caracteriza por una preocupación sobre el aspecto físico y emocional del niño, producto de los emergentes cambios sexuales, físicos y fisiológicos, así como también cambios de ánimo e interacciones sociales con grupos del mismo sexo. Esto lleva al sujeto a la reestructuración del esquema e imagen corporal
- Adolescencia media (14-16 años); cuya preocupación principal radica en la afirmación personal con el entorno social a través, principalmente, del atractivo sexual, la exploración de las capacidades personales dentro de un grupo y la búsqueda de la autonomía con respecto al seno familiar y
- Adolescencia final (17-19 años); esta fase presenta el periodo de transición entre la adolescencia y la adultez. Si bien el sujeto ya dejó atrás la mayoría de las características de la niñez, aún existe una inquietud por la inserción social dentro de

distintos grupos, sin embargo, ahora esto gira en torno a la afirmación de una identidad personal más formada, lo que hace que dichos grupos tengan en común afines laborales, educativos, comunitarios, etc., donde la capacidad de autocuidado y cuidado mutuo se fortalezcan.

Por su parte, Kiell (1969. Citado por Lozano, 2014) define a la adolescencia como un “periodo de transición en el estatus biosocial del individuo: el periodo que transcurre entre la madurez biológica y social. Este núcleo biológico está presente en todas las culturas y épocas históricas, aunque se manifieste cultural y psicológicamente según formas variadas”. Por tanto, podemos entender a la adolescencia como una etapa de “transición y moratoria social y psicológica, esto es, un tiempo de espera y preparación para la asunción del rol de adulto, psicológicamente estructurado, como productor en una sociedad, como potencial responsable de una familia y como sujeto social” (Lozano, 2003. Citado por Velásquez, 2007).

Discapacidad intelectual

Por otro lado, al hablar de discapacidad intelectual podemos hacer referencia a una “condición de vida que obstaculiza el funcionamiento intelectual, sensorial y motriz de una persona, afectando su desarrollo psicomotor, cognoscitivo, de lenguaje y socioafectivo” (SEP, 2010). Estas limitaciones se manifiestan en dificultades para aprender, adquirir conocimientos y lograr su dominio y representación; por ejemplo: la adquisición de la lectura y la escritura, la noción de número, los conceptos de espacio y tiempo, las operaciones de sumar, restar, multiplicar y dividir.

Anteriormente se solía relacionar con el “Retraso mental”, y se caracterizaba por “limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa que se manifiesta en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas” (Luckasson y cols., 2002. Citado por Antequera et al. S.f.). Actualmente se utiliza el término Discapacidad Intelectual debido a que este resulta menos estigmatizante.

Cabe mencionar que los alumnos con los que se realizó la investigación tienen en sus expedientes el diagnóstico correspondiente a discapacidad intelectual leve que, según el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, DSM-5 (2014) por sus siglas en inglés, se caracteriza porque los alumnos “aprenden con lentitud” y aunque puede que “necesiten ayuda adicional para enfrentarse a situaciones cotidianas” sus capacidades de memoria y lenguaje pueden ser buenas. Debido a esto, la investigación se centró en desarrollar la habilidad oral (Speaking) del idioma inglés en estos alumnos, mediante mecanismos de empleo de lenguaje sencillo y práctico a través de la Desuggestopedia.

También se suele asociar la falta de inteligencia con sujetos que presentan esta discapacidad, no obstante, todos los sujetos tienen actos inteligentes, es decir, todos piensan, pero no siempre cuentan con las herramientas para resolver problemas y dar respuestas adecuadas, que aseguren su adaptación exitosa a una nueva situación o a una nueva experiencia de aprendizaje; por ello, la conducta adaptativa se manifiesta con limitaciones significativas para funcionar en las actividades de la vida diaria, por lo que para autores como Schalock (2009)

la noción actual de discapacidad intelectual también se enmarca en la noción general de discapacidad que centra su atención en la expresión de las limitaciones del funcionamiento individual dentro de un contexto social y representa una desventaja sustancial para el individuo.

Estas dos subcategorías permiten entender mejor la población con la cual se realizó esta investigación, son adolescentes entre 13 y 18 años, cuyos intereses fisiológicos hacen que sus formas de interacción vayan conforme a la aceptación dentro de grupos sociales en el aula y fuera de ella. Cognitivamente hay limitaciones propias de la discapacidad, como un ritmo de aprendizaje más lento que el promedio y, en algunos casos, problemas de lenguaje de tipo fisiológico.

2.2 Enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua (inglés)

Enseñanza

Para entender esta categoría, también es necesario subdividirla en los conceptos que la conforman. Por lo que el primero es la “Enseñanza”, la cual es definida por la RAE (2020) como un “Conjunto de conocimientos, principios, ideas, etc., que se enseñan a alguien”, y para esto se han desarrollado distintas teorías que giran alrededor de tres principales corrientes pedagógicas: el cognitismo, el conductismo y el constructivismo. Dichas teorías han servido para dar explicación al siguiente concepto, “aprendizaje”, del cual en la primera categoría se explicó, de forma general, la teoría de Piaget con respecto al desarrollo cognitivo y a los estadios por los que un sujeto regular pasa cumpliendo con características propias de cada una hasta llegar a las operaciones formales. Sin embargo, otros autores como Lev S. Vigotsky (Vila, 2007), el cual “distingue entre el nivel evolutivo real —aquello que puede hacer una persona de manera independiente— y el nivel evolutivo potencial —aquello que puede hacer una persona con la ayuda de otra más capaz— e introduce la zona de desarrollo próximo” (p. 221). Dicho concepto, zona de desarrollo próximo (ZDP), se entiende como:

La distancia entre el nivel real 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. (Vigotsky, 1979. Citado por Vila, 2007).

Con lo que Vigotsky rompe el esquema Piagetiano de exclusión, ya que en su teoría no plantea que el sujeto necesita cumplir cognitivamente con una edad y con determinadas características, sino que el sujeto, o en este caso el alumno, adquiere conocimiento a través de dos elementos principales, los conocimientos previos con los que cuenta (capacidad de resolver independientemente un problema) y la mediación o el andamiaje (la guía de alguien más), por lo tanto, no se etiqueta al alumno con base en lo que, aparentemente, no cuenta,

sino que se retoma aquello que ya tiene y se potencia para alcanzar un determinado aprendizaje o conocimiento.

Ahora bien, esto no quiere decir que demos por hecho que los alumnos cuentan con todo lo necesario para aprender sin ningún problema cualquier tema o contenido que como docentes queramos abordar con ellos, pues esto sería caer en un error pedagógico donde se confunda el “enseñar” con “exponer, explicar, enunciar, proponer, etc.” (Saint-Onge, 2000, p. 15) y, más aún, con alumnos cuyas características intelectuales pueden interferir con las áreas implicadas en el lenguaje, como es el caso de los adolescentes con discapacidad intelectual de los que se conformó la muestra de esta investigación.

Pero entonces ¿qué significa enseñar? Para Saint-Onge (2000) esto significa “la organización de métodos de apoyo que permitan a los alumnos construir su propio saber partiendo del modelo de conocimientos de las diferentes disciplinas escolares” (p. 24), es decir que va acorde al pensamiento vigotskyano de mediación para desarrollar el aprendizaje en el sujeto. Evidentemente partiendo de elementos como los conocimientos previos que permitan anclar los viejos contenidos con los nuevos.

Desde un particular punto de vista, la enseñanza es el proceso mediante el cual el docente se vuelve responsable de diseñar las formas más efectivas de retar cognitivamente a sus alumnos, tomando en cuenta sus características, habilidades, intereses y conocimientos previos, para construir nuevos conocimientos en torno a un tema, es decir, enseñar es brindar los escenarios necesarios para que el alumno aprenda de forma significativa.

Aprendizaje.

De la mano con la categoría anterior encontramos ahora al aprendizaje, del cual ha habido distintas teorías y corrientes a lo largo de la historia que han buscado definir y explicar cómo se lleva a cabo en los alumnos, en este sentido, Schunk (2012) realizó una investigación sobre este concepto y con base en los resultados teóricos obtenidos termina definiéndolo como “un

cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de cierta manera, el cual es resultado de la práctica o de otras formas de experiencia” (p. 3). Sin embargo, también encontró con que hay tres elementos principales que lo caracterizan.

- Implica un cambio: puesto que la gente aprende cuando adquiere la capacidad para hacer algo de manera diferente.
- Perdura a lo largo del tiempo: cuando la apropiación del contenido se vuelve significativa y, por tanto, se retiene en la memoria de largo plazo.
- Ocurre por medio de la experiencia: cuando se aprende practicando una acción específica u observando a otro sujeto realizando alguna actividad para luego imitarla, un ejemplo claro de esto es cuando empieza a gatear o a ponerse de pie.

Ahora bien, hay tres corrientes principales en las cuales se engloban las teorías que hablan sobre el aprendizaje de los niños a lo largo de su desarrollo, Schunk (2012) las clasifica de la siguiente manera:

Conductismo.

Estas teorías no se ocupan tanto de la conducta de los sujetos, más bien explican el aprendizaje a partir de los cambios que ocurren en el ambiente donde se desarrollan las personas. Algunos de los autores más reconocidos en esta corriente son:

- Edward L. Thorndike (1874-1949), el cual postuló el “Conexionismo”, donde “el aprendizaje implica la formación de asociaciones (conexiones) entre las experiencias sensoriales (percepciones de estímulos o eventos) y los impulsos nerviosos (respuestas) que se manifiestan en una conducta” (p.73)
- Iván Pavlov (1849-1936), quien con el “Condicionamiento clásico” pasó a ser, probablemente, uno de los autores más famosos en esta corriente. En su teoría postula elementos muy específicos como lo son el “estímulo incondicionado (EI)”, el cual provoca una “respuesta incondicionada (RI). Así como también el “estímulo condicionado (EC)” y, por lo tanto, la “respuesta

condicionada (RC)”. Con estos elementos es verdad que fue posible controlar las conductas y acciones de los alumnos mediante el estímulo-respuesta, sin embargo, también repercutió al tener la característica de provocar situaciones emocionales negativas como el estrés, sumándose a esto el uso del lenguaje, por ejemplo, “pensar en un examen o escuchar al profesor decir que aplicará un examen”, pero no es esto lo que detona el estrés como una respuesta condicionada, más bien son “las palabras o pensamientos acerca de éste, es decir, su representación lingüística o su significado” (p. 80).

- Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) realizó investigaciones en torno al “Condicionamiento operante”, sin embargo, actualmente no cobra tanta relevancia debido a que su teoría “no puede explicar de manera adecuada el aprendizaje de orden superior y otras formas complejas de aprendizaje” (Bargh y Ferguson, 2000. Citado por Schunk, 2012, p. 89), para Skinner (1953) el aprendizaje se entendía como “la reclasificación de las respuestas en una situación compleja” (p.65), y su principal aportación a esta corriente fue el concepto de “reforzamiento”, el cual “es el responsable de fortalecer la respuesta, es decir, se refiere al incremento de la tasa de respuesta o el aumento de probabilidad de que ocurra una respuesta” (p. 90). En este mismo sentido podemos encontrar dos tipos de reforzadores, los positivos que “es un estímulo que, cuando se presenta después de una respuesta, aumenta la probabilidad de que esa respuesta ocurra en el futuro en la misma situación” (p.91) y los negativos, que simplemente es cuando ese estímulo se quita por la respuesta ocurrida, en ambos casos lo que hará esto es que en eventos futuros aumente la probabilidad de que el sujeto responda de la misma manera.

Cognoscitivismo.

Esta corriente postula, principalmente, que el aprendizaje humano ocurre en el entorno social, su principal exponente es Bandura, quien en 1963 hizo pública su postura con respecto a las teorías del condicionamiento

En realidad, la mayor parte de las aplicaciones previas de la teoría del aprendizaje a temas relacionados con la conducta prosocial y la conducta desviada... han sufrido las consecuencias de basarse en una gama limitada de principios establecidos y apoyados principalmente por estudios de aprendizaje animal o aprendizaje humano en situaciones individuales (Bandura y Walters, 1963. Citado por Schunk, 2012, p. 118)

Con esto Bandura desarrolló su teoría cognoscitiva social, la cual se basa en algunos supuestos acerca del aprendizaje y las conductas, los cuales hacen referencia a las interacciones recíprocas de personas, conductas y ambientes; el aprendizaje en acto y vicario (es decir, la manera en que ocurre el aprendizaje); la diferencia entre aprendizaje y desempeño; y el papel de la autorregulación (Zimmerman y Schunk, 2003).

El eje de la teoría de Bandura está en el esquema de *reciprocidad triádica*, el cual intervienen la “persona”, la “conducta” y el “ambiente”, los cuales se encuentran...en una constante relación donde un cambio en cualquiera de los 3 elementos puede afectar el desarrollo de los otros 2. Es importante mencionar que en el elemento personal es en donde encontramos la “autoeficacia”, esta es necesaria ya que influye “en el logro de conductas como la selección de las tareas, la perseverancia, el nivel de esfuerzo y la adquisición de habilidades” (p.120).

Constructivismo.

En palabras de Bruning (2004. Citado por Schunk, 2012), esta corriente “es una perspectiva psicológica y filosófica que sostiene que las personas forman o construyen gran parte de lo que aprenden y comprenden” (p. 229). Entre sus principales representantes se encuentran a Piaget y Vygotsky. Sin embargo, en ambas teorías lo que se plantea es que “en lugar de hablar acerca de cómo se adquiere el conocimiento, habla de cómo se construye” (p.229). Y para entender mejor cómo es que estos dos autores se encuentran en esta corriente se presenta la clasificación que realiza Bruning et. al (2004. Citado por Schunk, 2012) para dividir al constructivismo en tres tipos:

Constructivismo exógeno:

se refiere a la idea de que la adquisición del conocimiento representa una reconstrucción de las estructuras que existen en el mundo externo. Este punto de vista sugiere una fuerte influencia del mundo externo sobre la construcción del conocimiento, como las experiencias, la enseñanza y la exposición a modelos (p. 232).

En este tipo se encuentran teorías más contemporáneas como las de Mayer (1996), Matlin (2009) o Terry (2009), ya que estas tienen que ver con que el conocimiento se construye a través de todos los estímulos externos a los que el sujeto tiene contacto, y cuyas funciones cognitivas son las que procesan la información para convertirlas en conocimiento, Atkinson & Shiffrin (1971. Citado por Schunk, 2012, p. 165) proponen algunas de estas funciones: la entrada de información, el registro sensorial, la memoria de trabajo, los mecanismos de respuesta y la memoria a largo plazo.

Constructivismo endógeno:

En este tipo de teorías es donde

las estructuras mentales se crean a partir de estructuras anteriores y no directamente de la información que proviene del ambiente; por lo tanto, el conocimiento no es un espejo del mundo externo que se adquiere por medio de las experiencias, la enseñanza o las interacciones sociales. El conocimiento se desarrolla a través de la actividad cognoscitiva de la abstracción y sigue una secuencia generalmente predecible (p.232).

El autor que destaca principalmente en este tipo de constructivismo es Piaget, cuyo planteamiento teórico mediante los estadios del desarrollo se abarcaron al inicio del capítulo.

Constructivismo dialéctico:

Esta postura nos dice que

el conocimiento se deriva de las interacciones entre las personas y sus entornos. Las construcciones no están ligadas invariablemente al mundo externo ni son el resultado único del funcionamiento de la mente; más bien, reflejan los resultados de las contradicciones mentales que se generan al interactuar con el ambiente (p.232)

El principal exponente en este tipo de constructivismo es Vygotsky, el cual le “asigna mayor importancia al entorno social como un facilitador del desarrollo y del aprendizaje” (Tudge & Scrimsher, 2003. Citado por Schunk, 2012, p. 240). En este sentido, la teoría socio-cultural plantea la importancia de las interacciones sociales, pero no cuando esta interacción solo es en un proceso de recepción de información, sino más bien cuando estas interacciones “permiten transformar sus experiencias con base en su conocimiento y características, así como reorganizar sus estructuras mentales” (p. 242).

Sobre esta misma teoría, Meece (2002. Citado por Schunk, 2012, p. 243) destaca las siguientes ideas principales sobre la teoría socio-cultural de Vygotsky:

- Las interacciones sociales son fundamentales; el conocimiento se construye entre dos o más personas.
- La autorregulación se desarrolla mediante la internalización (desarrollando una representación interna) de las acciones y de las operaciones mentales que ocurren en las interacciones sociales.
- El desarrollo humano ocurre a través de la transmisión cultural de herramientas (lenguaje y símbolos).
- El lenguaje es la herramienta más importante; su desarrollo va desde el discurso social y el discurso privado, hasta el discurso cubierto (internos).

- La zona de desarrollo próximo (ZDP) es la diferencia entre lo que los niños pueden hacer por sí mismos y lo que pueden hacer con ayuda de otros. Las interacciones con los adultos y los pares en la ZDP fomentan el desarrollo cognoscitivo.

Con este análisis es posible ahora conceptualizar de manera personal al “aprendizaje”, entendiendo a este como el proceso en el que el alumno se apropia, a través de los distintos procesos cognitivos que tenga desarrollados dependiendo del momento de desarrollo biológico en que se encuentre, de la información que le llega desde el exterior, sin importar que esta haya llegado a él, pero que puede ser mediada u orientada para permitirle al alumno interiorizarla y, entonces, poder hacer uso de ella en diferentes momentos que la necesite mediante la Memoria de Largo Plazo.

Aprendizaje para la vida.

Dentro del marco internacional en el cual esta investigación se desarrolló, es importante tomar en cuenta que el Objetivo de Desarrollo Sostenible No. 4 de la Agenda 2030 (ONU, 2015) cuenta con distintas metas planteadas para el periodo de tiempo diagnosticado en estos 15 años de trabajo. Por lo que la meta 4.4 indica que “De aquí a 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento” (p.28), pero ¿será posible llegar a esto? La idea es llegar a conseguirlo, sin embargo, también es verdad que mucho de ese resultado depende de lo que los maestros estén decididos a enseñar a sus alumnos dentro de las aulas. Debido a que, si solo se preocupan por dar información, sin que los alumnos se apropien de esta, será catastrófico para lograr esa y las demás metas. Aquí es donde cada docente frente a grupo resulta representante de ver los cambios esperados, pues lo principal está en brindar a los alumnos las oportunidades y los contenidos que les permitan sobrevivir allá afuera, en situaciones de la vida real y no solo en el ámbito controlado y pacífico que representa un salón de clases.

Enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua.

En este apartado es importante hablar primero sobre el desarrollo del lenguaje, ya que posteriormente el fundamento teórico de las políticas educativas permitirá relacionar ambos conceptos. La teoría de la gramática generativa de Noam Chomsky, o también llamada como “biolingüística”

postula la existencia de una estructura mental innata que permite la producción y comprensión de cualquier enunciado en cualquier idioma natural, posibilitando además que el proceso de adquisición y dominio del lenguaje hablado requiera muy poco input lingüístico para su correcto funcionamiento y se desarrolle de manera prácticamente automática (Berwick y Chomsky, 2011. Citado por Barón & Müller, 2014, p. 418)

Si bien esto no quiere decir que, en un periodo récord de tiempo, podamos adquirir cualquier lengua hablada alrededor del mundo, si da las bases para entender que todos contamos con una habilidad innata de lenguaje que se puede desarrollar en torno a las habilidades de expresión oral, o en este caso, del Speaking.

Esta teoría cuenta con tres componentes principales:

- Sintáctico: En el cual se dice que los seres humanos tenemos una especie de diccionario mental con todas las características léxicas de sintáctica, semántica y fonológica.
- Semántico: El cual “consiste en un conjunto no especificado de reglas semánticas que asigna acepciones a la estructura profunda. Su labor consiste en convertir una estructura profunda en una representación de significado, funcionando en forma similar al componente fonológico” (Barón & Müller, 2014, p. 424) y, por último, el componente
- Fonológico: Que tiene que ver con el “conjunto de reglas morfofonémicas (morphophonemic rules) que rigen la conversión de morfemas en fonemas,

regulando así la pronunciación de palabras y enunciados” (Chomsky, 1956. Citado por Barón & Müller, 2014, p. 426).

Estos componentes dan cuenta de lo que para Chomsky era el llamado innatismo, y tiene que ver con las características con las que contamos desde el nacimiento para regular ciertos comportamientos, actitudes o habilidades, como lo es la adquisición del lenguaje. Sin embargo, el desarrollo del lenguaje depende, principalmente, del contexto cultural y social en el que se encuentre, debido a que los sujetos con los que se interactúa son los encargados de transmitir este conocimiento de forma empírica, actuando (en palabras de Vigotsky) como el proceso de andamiaje que los conducirá a la adquisición del aprendizaje deseado.

También tiene relación con la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, ya que las características cognitivas de la discapacidad intelectual pueden impedir que los alumnos desarrollen inteligencias como la lógico-matemática, por su complejidad de estructuras, o les sea más difícil lograr otras como la musical, espacial, inter e intra-persona. No obstante, pueden tener mayor facilidad en desarrollar otras como la espacial, musical, corporal o la naturalista, sin embargo, en este caso la que tiene mayores posibilidades de desarrollo es la lingüística, ya que en esta los alumnos tienen la capacidad de usar las palabras de manera efectiva, en forma oral o escrita, sin preocuparse por los elementos formales del lenguaje como la sintaxis, la gramática, etc.

Ahora bien, con respecto a una lengua extranjera y siguiendo el planteamiento propuesto por la NEM, durante el ciclo escolar 2019-2020 se aplicó el Plan de estudios 2017 (Aprendizajes clave) para 1º y 2º año de Secundaria, en dicho plan la asignatura de “Lengua Extranjera. Inglés” se encuentra en el Campo de Formación Académica Lenguaje y Comunicación. Ahora bien, el propósito de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en educación básica es “que los alumnos obtengan los conocimientos necesarios para participar en prácticas sociales del lenguaje orales y escritas con hablantes nativos y no nativos del inglés mediante competencias específicas” (SEP, 2011). Mientras que el propósito de la asignatura de “Lengua extranjera. Inglés” es “que los estudiantes desarrollen habilidades, conocimientos, actitudes y estrategias de aprendizaje para participar e interactuar en prácticas sociales del lenguaje, orales y escritas...” (SEP, 2017). Sin embargo, para la estructura de su

enseñanza durante la educación básica se sustenta en el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica del 2011 (PNIEB), el cual sirvió como programa piloto para después pasar a conocerse como el Programa Nacional de Inglés (PRONI). Una de las principales características de este programa es que (al igual que en Aprendizajes clave), se lleva a cabo por ciclos y no por grados escolares para “garantizar continuidad y articulación entre los distintos grados como entre los diferentes niveles de Educación Básica” (SEP, 2011). Siendo estos:

- Ciclo 1 (3° de preescolar, 1° y 2° de primaria)
- Ciclo 2 (3° y 4° de primaria)
- Ciclo 3 (5° y 6° de primaria)
- Ciclo 4 (1°, 2° y 3° de secundaria)

Por lo tanto, el ciclo correspondiente al grupo de práctica es el número 4. En éste se centra el trabajo “en una habilidad comunicativa en cada ambiente” y, en este caso, “las habilidades relacionadas con el lenguaje oral (hablar y escuchar)” se trabajan “en el ambiente Familiar y comunitario”, debido a que aquí se pretende que el alumno se aproxime al inglés a partir de situaciones que le resultan cercanas, conocidas y familiares para favorecer el aumento de su autoestima y la confianza en su capacidad de aprender. A esto se le conoce como “ambientes sociales de aprendizaje” (SEP, 2011).

A su vez, el propósito del ciclo 4 es “que los estudiantes sostengan interacciones y adapten su actuación mediante diversos textos orales y escritos en una variedad de situaciones de comunicación” (SEP, 2017). Con lo que se espera que al finalizar el nivel de secundaria los alumnos hayan “consolidado las competencias básicas de inglés y los conocimientos necesarios en esta lengua para utilizar las habilidades de tipo receptoras, las de producción oral y, de manera inicial, las de producción escrita, al participar en prácticas sociales propias de diversos contextos de comunicación” (PRONI, 2011)

Igualmente, es importante definir dos elementos importantes: expresión oral, entendida como “la capacidad de participar espontáneamente como interlocutor en intercambios breves y habituales, que se producen en distintos ambientes sociales, a partir de secuencias articuladas

de enunciación apropiadas al contexto y a una audiencia específica” (SEP, 2011) y; Prácticas sociales de lenguaje, entendidas como “pautas o modos de interacción... que incluyen una serie de actividades” para lograr una “finalidad comunicativa” (SEP, 2011), también suelen tener relación con una situación cultural particular.

Sin embargo, además de dichas prácticas, es necesario desarrollar en el alumno “competencias específicas” para “preservar las funciones que el lenguaje tiene en la vida social y sus aspectos formales. En este sentido, existen 3 tipos de competencias a desarrollar: hacer con el lenguaje; saber sobre el lenguaje y; ser con el lenguaje. Y aunque es importante desarrollar todas a manera de favorecer en el alumno una competencia comunicativa plena, bajo estas finalidades se consideró la primera, hacer con el lenguaje, puesto que en esta se priorizan “las acciones comunicativas desarrolladas en situaciones concretas de interacción”, así como también favorece el que los alumnos interactúen “con los textos y con otros individuos a propósito de ellos” (SEP, 2011).

2.3 Método Desuggestopedia y expresión oral (Speaking).

Para esta categoría es importante primero definir lo que es “Método” y diferenciarlo de una “técnica” y de una “estrategia”, por lo que para Latorre (2013) el primero se entiende como un “camino orientado para llegar a una meta; (meta = fin, término; hodos = camino orientado en una dirección y sentido)” (p.13). Por lo tanto, el método es una forma en que el alumno adquiere conocimiento a través de la mediación del maestro como aplicador, modulador y evaluador de este. Por otro lado, una técnica es:

un conjunto finito de pasos fijos y ordenados, cuya sucesión está prefijada y secuenciada, y su correcta ejecución lleva a una solución segura del problema o de la tarea; por ejemplo, realizar una raíz cuadrada, coser un botón, sumar, multiplicar, integrar, realizar una operación quirúrgica, anudar el zapato, reparar o reemplazar una llanta de un carro, hacer un traje, hacer una cerámica, una derivada, una multiplicación, etc. (Latorre, 2013, p.15)

Y por último una estrategia, cuyo término se origina en el ámbito militar, pero su aplicación en el área educativa hace referencia a:

un conjunto finito de acciones no estrictamente secuenciadas que conllevan un cierto grado de libertad y cuya ejecución no garantiza la consecución de un resultado óptimo; por ejemplo, llevar a cabo una negociación, la orientación topográfica, resolución de problemas, realizar un cálculo mental, planificación de una excursión por una montaña desconocida, ejecutar una decisión adoptada, etc. (Latorre, 2013, p.15)

De esta forma es como podemos diferenciar los tres términos y entender por qué fue necesaria la utilización de un método en el desarrollo de esta investigación, pues para los docentes de grupo es importante saber qué pasos seguir para alcanzar los aprendizajes en los alumnos conforme a los contenidos que se quieran abordar con ellos, en este caso la enseñanza de una lengua extranjera (inglés).

Ahora bien, este método (Desuggestopedia) fue desarrollado por Georgi Lozanov entre los años 40's y 50's, pues creía que el principal problema del aprendizaje del Inglés, o de una lengua extranjera, se debía a las barreras psicológicas provocadas por el miedo y la inseguridad, tal como lo menciona Larsen-Freeman (2008) "We fear that we will be unable to perform, that we will be limited in our ability to learn, that we will fail". Por lo que Lozanov propuso distintas maneras de ayudar al alumno en su proceso de aprendizaje en una lengua extranjera (inglés) con actividades que involucren temas de su interés particular e integrando recursos que potencien el desarrollo de las artes en el aula, por ejemplo, para ayudar a los estudiantes a eliminar el sentimiento de impotencia o de negatividad asociado con la manera en que estudian y, por tanto, ayudarlos también a superar las barreras para el aprendizaje (Larsen-Freeman, 2008).

En este método, el profesor es la autoridad en el aula y es importante que los estudiantes confíen y respeten a su maestro. Una vez que los estudiantes confían en el maestro, pueden sentirse más seguros. Ya que, si se sienten seguros, pueden ser más espontáneos y menos

inhibidos durante la clase. Como se mencionó, los recursos artísticos son importantes en el desarrollo de esta metodología, tales como carteles alusivos a los contenidos que se trabajarán en la sesión.

Otro aspecto que dicho método resalta es la atención a los sentimientos del alumno a lo largo de la sesión pues, si los estudiantes están relajados y seguros, no necesitarán esforzarse mucho para aprender el idioma, y éste se desarrollará de forma natural y fácil, eliminando así las barreras psicológicas que los estudiantes traen consigo.

También se enfatiza el vocabulario, debido a que el éxito del método a menudo se centra en una gran cantidad de palabras que se pueden adquirir y, más que eso, a la pragmática de los estudiantes durante las prácticas sociales de lenguaje donde las implementen.

Se cree que los estudiantes aprenderán mejor si su atención consciente no se centra en las formas del lenguaje, sino en el uso del idioma. La traducción al idioma nativo se utiliza para aclarar el significado del diálogo. El maestro también usa el lenguaje ingenuo en la clase cuando es necesario. A medida que avanza el curso, el maestro usa cada vez menos el idioma nativo.

La evaluación generalmente se realiza en el desempeño normal de los estudiantes en clase y no a través de pruebas formales, y los errores se corrigen suavemente, el maestro usa una voz suave.

Ahora bien, aunque no se retoman como categorías específicas de la investigación, fue importante realizar una búsqueda de los documentos previos que se han realizado en la Escuela Normal para dar cuenta de los antecedentes de investigación. Por lo que a continuación se presentan los trabajos encontrados al respecto.

2.4 Investigaciones.

Edgar Edmundo Ricardez Rojas (2015) presentó el ensayo titulado: REINFORCING SPEAKING, THROUGH SOCIAL-INTERACTIVE LEARNING AT A THIRD GRADE LEVEL IN A SECONDARY SCHOOL, en cuyo trabajo se buscó reforzar la habilidad oral en estudiantes de tercer grado a través de situaciones reales de vida. Así como también analiza el progreso y los obstáculos que los alumnos tienen durante el reforzamiento de dicha habilidad y motivar a los alumnos a perder el miedo de expresar sus ideas en una segunda lengua. Esta investigación recupera categorías específicas que tienen relación con el tema del documento recepcional, por ejemplo, el hecho de que buscó reforzar la habilidad oral, aunque en este caso no se buscó “reforzar” sino más bien “desarrollar” dicha habilidad.

Javier Hasael Amos Vega (2016) presentó el ensayo titulado THE USE OF AUTHENTIC SPEAKING MATERIALS TO PROMOTE THE SPEAKING SKILLS. En este trabajo se buscó el uso de materiales auténticos para crear ambientes reales del idioma inglés, así como también para generar aprendizajes significativos. De este trabajo se recuperó el hecho de la diversificación de los distintos materiales que utilizó para reforzar las distintas habilidades del inglés, es decir, temáticas de programas de televisión en el aula o diferentes juegos que permitieron favorecer el proceso de aprendizaje de los distintos alumnos dentro de los servicios de educación especial.

Balderas Mondragón Guadalupe (2015) presentó el ensayo titulado SPEAKING STRATEGIES TO DEVELOP SOCIAL PRACTICE OF THE LANGUAGE, en el cual el objetivo principal fue crear un buen ambiente donde los estudiantes pudieran desarrollar las prácticas sociales de lenguaje mediante el uso de diferentes actividades de la habilidad speaking. En dicho documento sí se retomó, entre otras metodologías, a la Desuggestopedia, sin embargo, solo en el sentido de apoyar a los alumnos a eliminar las barreras mentales, mas no en estrategias o actividades concretas que ayudaran a visualizar o a expresarse en la lengua.

Ángel De Jesús Aguilar Ayala (2015) presentó el ensayo titulado VIDEO: A DIDACTIC RESOURCE FOR IMMERSING STUDENTS IN SOCIAL PRACTICES OF THE LANGUAGE. En el cual los propósitos buscados fueron en torno a buscar desarrollar la habilidad speaking en los estudiantes, que los estudiantes participaran con mayor frecuencia en distintas prácticas sociales de lenguaje. Así como también que los estudiantes pudieran crear pequeñas conversaciones en diferentes conversaciones sociales. Sin embargo, esta investigación apuntó a algo diferente, y eso fue el uso de recursos tecnológicos para darle mayor sentido al desarrollo de habilidades o la adquisición de conocimientos. Concretamente del uso de videos para focalizar la atención de los alumnos, y justificando que, en el grupo de práctica donde realizó la investigación, todos contaban con una cuenta de redes sociales como Facebook o YouTube, y que pasaban largo tiempo del día en esas plataformas, por lo que se dio cuenta que usar este recurso como un elemento de sus estrategias podía potenciar el aprendizaje de sus estudiantes. Este tipo de recursos se retoma en el capítulo 4 de esta investigación, en el apartado de Reconstrucción, en el cual se planteó el uso de videos para el seguimiento de los procesos académicos de los alumnos que conformaron la muestra de investigación.

Ahora que las categorías han sido abordadas, es importante explicar la metodología de investigación que se utilizó para la realización del trabajo. Por lo que en el siguiente capítulo se hablará sobre el Estudio de Caso.

Capítulo 3. Metodología

3.1 Enfoque

Esta investigación se desarrolló bajo el enfoque cualitativo de la investigación, debido a que se buscó “explicar y comprender las interacciones y los significados subjetivos individuales o grupales” (Jurgenson, 2003, p.41), en este caso, de los adolescentes con discapacidad intelectual en torno al desarrollo del proceso de aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera.

Para desarrollar la investigación, fue necesario seguir las fases del proceso cualitativo propuestas por Hernández, Fernández y Baptista (2014), las cuales llevaron desde la idea (fase 1) hasta la elaboración del reporte de resultados (fase 9), que en este sentido fue el desarrollo de un “ensayo de carácter analítico y explicativo en el cual los estudiantes normalistas expresan una visión particular sobre un tema, exponen ideas, reflexiones y puntos de vista personales sobre sus experiencias docentes, fundamentados en argumentos” (SEP, 2004, p.9)

Es importante mencionar que en el desarrollo de esta investigación hubieron constantes cambios con respecto al planteamiento de supuestos y diversos cuestionamientos, debido a que “la muestra, la recolección y el análisis son fases que se realizan prácticamente de manera simultánea” (Hernández, 2014, p.8) y, por tanto, la entrada de información constante modificó el contenido de la investigación durante su construcción, sin embargo, esto no significa que el objetivo de explicar el desarrollo de la habilidad oral en alumnos con discapacidad intelectual haya cambiado, por el contrario, se consolidó y favoreció la comprensión del tema de estudio.

Para la recolección de datos fueron utilizadas distintas técnicas, algunas de ellas fueron retomadas de Jurgenson (2003) como la Observación y las Entrevistas. Otras herramientas fueron el Diario, el Diagnóstico clínico y académico, estos últimos dos encontrados en las

carpetas de seguimiento (expedientes) de cada alumno y en los cuales se recupera, además, un informe que da cuenta del proceso académico desde que ingresa, el alumno, al CAM hasta el momento actual en que se encuentra; así como también se recuperaron sus evidencias de aprendizaje, al identificarse como referentes empíricos que permitieron la comprensión del tema de estudio y valorar la pertinencia de la propuesta didáctica. Más adelante se profundizará en estas herramientas.

3.2 Contexto de investigación

La investigación se desarrolló en el Centro de Atención Múltiple No. 1 de Nezahualcóyotl. El cual es un servicio escolarizado que ofrece educación básica para alumnos con “discapacidad, discapacidad múltiple o trastornos graves del desarrollo” (MASEE, 2011, p.87) que atiende el nivel de Preescolar hasta Telesecundaria, así como también cuenta con CAM Laboral, en el cual se capacita a los alumnos en los oficios de “Serigrafía”, “Cocina” y “Panadería”, ya que con estos se busca "Desarrollar competencias laborales en jóvenes con discapacidad para la realización de actividades productivas las cuales les permitan lograr su independencia y autonomía de acuerdo con sus condiciones de vida particular y contextual” (MASEE, 2011, p.88).

Para comprender el funcionamiento del CAM, fue necesario identificar su organización a fin de reconocer los factores del contexto escolar que influyen en el proceso de enseñanza, en las relaciones de aprendizaje, en las condiciones o medios que favorecen o limitan el desarrollo e implementación de propuestas didácticas; entre otros factores, desde esta perspectiva, se destaca lo siguiente:

- La organización del CAM está bajo la responsabilidad de la directora y la subdirectora. Ambas maestras cuentan con más de 20 años dentro del servicio profesional docente, sin embargo, la maestra encargada del despacho de la dirección cuenta con 2 años en dicho puesto dentro de esta institución, lo cual no quiere decir que no tuviera experiencia previa en esta área, puesto que ya había tenido el puesto en otros CAM. En este sentido, una de las funciones primordiales de la directora es,

a inicios del ciclo escolar, asignar “un docente por cada grupo, tomando en cuenta las necesidades del servicio, la formación académica, cursos de actualización y experiencia del docente, las características del alumnado y la complejidad de los programas de estudio” (MASEE, 2011, p.90). Un factor importante para esta acción es que cada docente, al final de cada ciclo escolar, entrega a la dirección un informe general del grupo donde da los resultados curriculares, así como también las carpetas (expedientes) de cada alumno, donde se detalla el estado curricular actual de cada uno dependiendo a su discapacidad y las Necesidades Educativas Especiales. Esto permite que la directora pueda determinar con mayor precisión la forma de organizar a los docentes dentro de los grupos de la institución. En este sentido hay ocasiones donde un mismo docente se va al siguiente ciclo con el mismo grupo o caso contrario, se les asigna un grupo, grado o nivel diferente. Es importante mencionar, también, que para la toma de decisiones importantes también se toma en cuenta la opinión de todo el cuerpo docente de la escuela, esto durante las reuniones de CTE o a juntas emergentes, si así se requiriera.

- Las actividades frente a grupo están bajo la titularidad de 13 docentes: 1 maestra en nivel Preescolar; 6 en Primaria; 3 en Telesecundaria y; 3 en Laboral. Todos los docentes tienen formación académica apegada a la educación, siendo Licenciados en Educación Especial en diferentes Áreas de especialidad, o también Licenciados en pedagogía, pero la mayoría ya cuenta con, al menos, un nivel de posgrado en maestría. También es importante mencionar que el CAM cuenta con 2 docentes de educación física que atienden de forma distribuida a todos los grupos de la institución, atendiendo así al “desarrollo integral del educando y, especialmente, al desarrollo de las capacidades de aprender a ser y aprender a convivir” (SEP, 2017, p.112)
- Los Centros de Atención Múltiple deben de contar con un equipo de apoyo para la atención integral de los estudiantes. Dicho equipo se encarga de aplicar diferentes estrategias específicas que ayuden a “minimizar o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan alumnos y alumnas” (MASEE, 2011, p.116) a partir de la información que recuperan de los alumnos con diversas pruebas

y test desde su lugar en el equipo. Con base en este referente se identifica que en el CAM No. 1 este equipo está completo al conformarse por: 1 psicóloga, 1 maestra de comunicación, 1 trabajadora social y el apoyo, además, de un médico; es importante referir que la función de maestro especialista se cubre con el docente de cada grupo y es en este trabajo interdisciplinario con el maestro titular que se determinan, implementan y evalúan las estrategias mencionadas anteriormente.

- En torno al personal de apoyo y asistencia a la educación el CAM cuenta con una secretaria, la cual se ubica en el despacho de la dirección escolar. También cuenta con una Niñera especializada, misma que colabora desde Preescolar hasta Primaria, cuyo trabajo puede ir desde realizar “funciones auxiliares determinadas por el docente” hasta garantizar “experiencias pedagógicas que contribuyan a sus procesos de desarrollo y aprendizaje” (MASEE, 2011, p.93). De igual forma, cuenta con dos auxiliares de intendencia y, también, de un docente que se desempeña como auxiliar de informática en la sala de cómputo de la institución, apoyando con esto al “uso y la aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC’s) como herramientas esenciales para fortalecer el aprendizaje de su alumnado en torno a los campos de formación de la Educación Básica. (MASEE, 2011, p.102)

Dichos elementos que conforman la estructura organizativa del CAM fueron, también, denominados grupos de enfoque, su intervención dentro de la investigación tuvo diferentes niveles de participación a lo largo del proceso, por ejemplo, para la recolección de datos con entrevistas al equipo de apoyo, directivos y docentes frente a grupo, así como también durante la aplicación y evaluación de la propuesta didáctica.

Es importante mencionar que, en cuanto a infraestructura, cada grupo cuenta con su propio salón, así como también está completo en cuanto a mobiliario y, en el caso específico de Telesecundaria, este semestre se instalaron ya los equipos de televisión y computadoras en los tres grupos que conforman dicho nivel.

Esta información es relevante puesto que la institución se encuentra recientemente bien equipada tras los eventos suscitados por el sismo de septiembre del 2017, y aunque fue un

periodo de espera prolongado, este ciclo escolar 2019-2020 se entregaron los nuevos salones para 6° de primaria y todo secundaria, esto implicó la entrega de mesas, sillas y pizarrones nuevos, así como también equipo de televisión y cómputo para ser usado dentro de los tres salones de secundaria, siendo el internet lo único que haría falta para complementar y aprovechar todo el nuevo equipamiento nuevo.

3.3 Clima organizacional

La descripción del clima del CAM No. 1 de Nezahualcóyotl puede verse, desde un particular punto de vista, en la forma en que se llevan a cabo las relaciones o interacciones entre los distintos actores académicos, que en este caso son: Directivos y docentes de grupo; Equipo de apoyo (interdisciplinario); Alumnos y padres de familia. Evidentemente no se le está quitando valor a los últimos dos de la lista, ya que en el esquema de relaciones diseñado para este apartado no es necesario jerarquizar ya que todos interactúan entre sí en un momento dado. Por lo tanto, el trabajo desarrollado dentro del CAM es propicio para generar en los grupos ambientes de aprendizaje sanos, donde los docentes y todo el personal pueden contribuir para el desarrollo óptimo de los estudiantes.

3.4 Muestra

La selección de la muestra se determinó a partir de tres elementos propuestos por Martens (2010), el primero de ellos es el Ambiente propicio, que en este caso es el Centro de Atención Múltiple No. 1 de Nezahualcóyotl, cuya población total es de aproximadamente 260 alumnos con multidiscapacidad; el segundo elemento es el Grupo, el cual es de nivel Secundaria y es de modalidad multigrado, lo que significa que atiende, en este caso, a alumnos pertenecientes a 1° y 2° de dicho nivel; y el tercero es el de los Individuos, sin embargo, es importante mencionar que la población total del grupo es de 18 alumnos, de los cuales 1 alumno (6%) presenta Trastorno del Espectro Autista, 2 de ellos (11%) presentan discapacidad auditiva (sordera) y 15 alumnos (83%) tienen diagnóstico de discapacidad intelectual, siendo estos

últimos la muestra con la que se desarrolló esta investigación, los cuales se pueden definir como adolescentes con discapacidad intelectual entre 13 y 18 años de edad. Cabe mencionar que dicha muestra no es probabilística debido a que los resultados obtenidos son de tipo cualitativo y, por tanto, no pretendió dar resultados estadísticos derivados de constantes numéricas, sino que los resultados fueron enfocados al desarrollo de una habilidad de lenguaje en alumnos cuyas características comunicativas son, aparentemente, más limitadas que las de estudiantes regulares. Por lo tanto, los resultados no se pueden generalizar como un hecho.

La selección del número de casos también tiene que ver con criterios específicos, por ejemplo, en este caso la investigación se realizó de tipo Estudio de casos y, para Daymon (2010, citado en Hernández, 2014), el número de sujetos recomendados es entre 6 y 10 para que se puedan analizar de forma paralela los resultados y esto permita enriquecer la investigación.

Como se mencionó, son 15 los sujetos de muestra que se tomaron en cuenta, y este número también se determinó porque es una cantidad realista de manejar (capacidad operativa), así como también el análisis de dichos casos es suficiente para haber dado respuesta a las preguntas de investigación (entendimiento del fenómeno), así como también permitieron tener una frecuencia y accesibilidad constante (naturaleza del fenómeno). Estos tres criterios fueron posibles ya que las prácticas de intervención se realizaron en el mismo grupo durante el 7° y 8° semestre en el ciclo escolar 2019-2020.

Otro de los criterios para determinar la muestra de esta investigación fue que estos alumnos representan el mayor porcentaje de la población del grupo de práctica, además de eso, porque las características de lenguaje de los alumnos con los otros dos diagnósticos no son favorables para el desarrollo de la habilidad de comunicación oral (Speaking), esto es evidente, por ejemplo en los dos casos con discapacidad auditiva, que si bien su habilidad de producción oral es nula debido a que, en uno de los casos fue de manera congénita, lo que provocó que el aparato fonarticulador nunca se desarrollará debido a la falta de estímulos auditivos durante los primeros años de vida. En el otro caso con discapacidad auditiva el alumno

recibió oralización, este es un entrenamiento para desarrollar en la medida de lo posible la audición, la articulación de sonidos, fonemas y palabras, así como también la lectura labiofacial (SEP, 2012, p.22). Sin embargo, en este alumno lo que más se logró fue una producción de palabras en un modo presilábico y una lectura labiofacial lo suficientemente efectiva para que el alumno pueda entender instrucciones, en español, de quienes se dirigen a él sin el uso de Lengua de Señas Mexicana.

En el caso del alumno con Trastorno del Espectro Autista (TEA) no cuenta con lenguaje oral ni procesos de lectoescritura suficientes para comunicarse ni expresar ideas, emociones o sentimientos, así como también necesidades como ir al baño o pedir ayuda para abrir una bolsa con comida.

Ahora bien, es importante definir el tipo de muestra que este grupo de alumnos representa, el cual se define como “muestra típica o intensiva” (Mertens, 2010, citado en Hernández 2014), esto porque “se eligen casos de un perfil similar, pero que se consideran representativos de un segmento de la población, comunidad o cultura” y al mismo tiempo, este tipo de muestra se conforma de dos tipos más:

- Muestra de casos tipo: los cuales permiten que haya una mayor riqueza, profundidad y calidad de información obtenida de cada caso para un mayor entendimiento del tema y, por tanto, dar una mejor resolución a la investigación.
- Muestra homogénea: lo cual quiere decir que las unidades (sujetos) poseen un mismo perfil o características, o bien comparten rasgos similares. Que en este sentido el “perfil” en común es que son adolescentes de entre 13 y 18 años con discapacidad intelectual.

En este sentido, la muestra seleccionada representa un número adecuado para poder desarrollar una investigación cuyos resultados permitan medir la efectividad del empleo de la metodología Desuggestopedia en la enseñanza del inglés en alumnos con discapacidad en general y, en este caso, con discapacidad intelectual. Más aún las características de los

alumnos que conforman dicha muestra permiten evaluar el desarrollo de una de las habilidades de esta lengua extranjera, lo que da pie a futuras investigaciones que den evidencia de las otras tres restantes y, quizá, permitan profundizar y extenderse a otros diagnósticos como los de los alumnos que presentaron discapacidad auditiva y TEA.

3.5 Diseño de la investigación

El tipo de investigación realizada fue de estudio de caso, este se define como un “método para aprender respecto de una instancia compleja, basado en su entendimiento comprensivo como un todo y su contexto, mediante datos e información obtenidos por descripciones y análisis extensivos” (Mertens, 2010, citado en Hernández 2014), por tanto, el estudio de caso “se centra en la descripción y el examen o análisis en profundidad de una o varias unidades y su contexto de manera sistémica y holística” (Hernández et al. 2014). En este sentido, las fases propuestas para la investigación por estudio de caso son las siguientes, según Yin (2013 y 2011), Robson (2011), Hak y Dul (2009), HernándezSampieri y Mendoza (2008), Price (2008a) y Stake (2006):

- Planteamiento del problema.
- Propositiones o hipótesis.
- Unidad o unidades de análisis (caso o casos).
- Contexto del caso o casos.
- Fuentes de información e instrumentos de recolección de los datos.
- Lógica que vincula los datos con preguntas y proposiciones.
- Análisis de toda la información.
- Criterios para interpretar los datos y efectuar inferencias.
- Reporte del caso (resultados).

3.6 Procedimiento

La investigación se desarrolló mediante el modelo de estudio de caso, sin embargo, al ser 15 sujetos los que conforman la muestra, se considera a la investigación como de “múltiples casos”, pues en cada uno de los alumnos “se consideran holísticamente o se eligen las mismas variables o aspectos, al igual que los instrumentos para recolectar los datos y el proceso en general” (Hernández, 2014). Esto quiere decir que los resultados y el análisis no son de ninguna manera secuenciales con respecto a cada sujeto, sino que cada uno es una muestra y, por lo tanto, “el nivel de análisis es simultáneamente individual (caso por caso) y colectivo” (p.10). La razón de esto es que, si bien se buscan los mismos resultados (el desarrollo de la habilidad speaking a través del método Desuggestopedia) y que los diagnósticos indican discapacidad intelectual, cada alumno tiene características particulares que limitaron o potenciaron el desarrollo de dicha habilidad.

Por lo tanto, la investigación por múltiples casos puede llevar a encontrar patrones entre los sujetos de la muestra durante el periodo en que se lleve a cabo, incluso una relación directa entre las características de cada uno con respecto al objetivo de la investigación, sin embargo, esto no quiere decir que el conocimiento obtenido al final sea una generalidad estática, puesto que contará con variantes entre cada uno. Es por eso que el modelo utilizado fue de “casos cruzados o entrelazados” (Hernández y Mendoza, 2008), ya que entre cada uno de los casos se obtuvieron las similitudes y diferencias, posteriormente se llegó a la “Discusión” y al final se desarrolló el “Reporte de estudio comparativo”.

Dicho reporte tiene la estructura propuesta por Yin (2013, citado en Hernández, 2014) descrita como “Estructuras comparativas”, en el cual el objetivo es “evaluar el grado en que los resultados del caso embonan” (p.27) en el modelo propuesto, que en este caso es el de Hernández y Mendoza (2008), donde dicha evaluación gira en torno al desarrollo de la habilidad speaking en cada uno de los alumnos que conforman la muestra seleccionada. El mismo autor menciona algunas características que se deben tomar en cuenta al momento de hacer dicho reporte:

- El investigador considera las variables o conceptos que presenta cada modelo (en este caso de cada alumno)
- Recolecta datos sobre tales variables o conceptos y los analiza
- Presenta los resultados de acuerdo con cada modelo (caso)
- Idealmente, los resultados de ambos modelos deben ser consistentes (sin embargo, en este caso fueron 15 modelos)

3.7 Instrumentos de recolección

Con respecto a la recolección de información, Stake (2006) recomienda que sea cuales sean los instrumentos, estos permitan recuperar datos sobre: La naturaleza del caso, los antecedentes históricos, el ambiente físico, el contexto donde de desarrolla la investigación, otros casos donde la información pueda enriquecer la información obtenida, así como también informantes potenciales.

Sin embargo, Hernández et al. (2014) proponen diferentes instrumentos que permiten la recolección de información en investigaciones, de los cuales se retomaron los siguientes:

1. Documentos y diarios:
 - a. En este caso se retomaron los documentos de las carpetas de seguimiento académico con las que cuenta cada uno de los alumnos que conforman la muestra, ya que en estos se localiza la información recabada por el equipo de apoyo y del docente de grupo que tuvo a cada alumno a lo largo de su formación académica. En dichas carpetas se encuentra, entonces, el informe psicopedagógico de cada alumno, en el cual podemos encontrar información sobre los datos generales del estudiante y de su familia; antecedentes sobre su desarrollo prenatal, perinatal y postnatal (específicamente cognitivo, psicomotor y de lenguaje); también se encuentra aquí la situación curricular en que se encuentra el alumno, desde su estilo de aprendizaje hasta la competencia alcanzada en cada campo de formación académica; las

Necesidades Educativas Especiales, que son los apoyos específicos que requiere debido a la discapacidad o condición que presenta; así como también el plan de acción que se llevará a cabo con el alumno a lo largo del ciclo en el que se encuentre y, al final de este, los resultados obtenidos y las recomendaciones para el siguiente ciclo escolar, independientemente de que el maestro titular continúe trabajando con el grupo y con el alumno, pues en caso de no ser así, el siguiente maestro tendría todos los elementos que permitan comenzar a trabajar con los alumnos. Este informe se realiza cada ciclo escolar a cada uno de los alumnos, los miembros del equipo de apoyo pueden colaborar en su elaboración, sin embargo, es el docente titular el encargado de realizarlo en su mayoría y de entregarlo a dirección al final del ciclo.

- b. En el caso del diario, este fue el correspondiente al de prácticas, en el cual se utilizó el modelo de ciclo reflexivo de Smith (1997) para recuperar información relevante de la práctica docente durante las prácticas correspondientes al ciclo escolar 2018-2019, debido a que en este periodo fue que se denotó la necesidad de abordar sobre la enseñanza del inglés en el Centro de Atención Múltiple No. 1 de Nezahualcóyotl, sin embargo, el grupo de prácticas era de 2° año de secundaria y, posteriormente, en el ciclo escolar 2019-2020 ese grupo pasó a ser de 3° y se incorporó el grupo de 1°I de secundaria donde se agruparon a los alumnos cuyas características son de discapacidades más profundas y que necesitan apoyo en áreas más básicas que en los elementos curriculares, dejando entonces en 2° un grupo multigrado en el que se atienden a los alumnos con las características más leves de las discapacidades que presentan, como lo es el caso de los alumnos que conforman la muestra, cuya discapacidad es la intelectual.
- c. Otro documento que se consultó en dicha investigación fue el diagnóstico realizado durante las jornadas de práctica, el cuál retomó los aspectos teórico-metodológicos propuestos por Luchetti & Berlanda (1998) en torno a 3

dimensiones, las cuales son Nivel evolutivo (en el cual se recupera principalmente el diagnóstico clínico de discapacidad intelectual y sus respectivas características en cada uno de los alumnos); Conocimientos previos en donde se recuperan las pruebas individuales que evaluaron el nivel de desempeño del campo de formación académica “Lenguaje y comunicación” en torno a las materias de Español y de Lengua extranjera. Inglés y; la Disposición para el aprendizaje se realizó mediante la adaptación del test de estilos de aprendizaje propuesto por Felder-Silverman (1988), el cual permitió clasificar a los alumnos en cuatro subgrupos (Sensitivo-intuitivo, Visual-verbal, Activo-reflexivo y Secuencial-global).

2. Entrevistas: Para Jurgenson (2003), la entrevista puede entenderse como un instrumento que “busca obtener un conocimiento cualitativo por medio de lo expresado en el lenguaje común y corriente, y no busca la cuantificación” (p.110). En este caso fueron de tipo semiestructuradas, pues estas “tienen una secuencia de temas y algunas preguntas sugeridas” (p.111) y son, para el mismo autor, las utilizadas en investigaciones cualitativas. También es importante mencionar que se aplicaron a los grupos de enfoque (directivos, docentes frente a grupo y equipo de apoyo) con el fin de compartir el objetivo que esta investigación tuvo en el grupo de prácticas, de modo que cada uno aportara con su punto de vista, aportaciones y sugerencias para el desarrollo de esta, sin embargo, debido a los tiempos con que cada uno de los miembros del equipo de apoyo contaba a lo largo de la jornada escolar y las diferentes actividades que cada uno realizaba, sólo se pudo entrevistar a la subdirectora, al médico, la psicóloga y la maestra de lenguaje. De estas entrevistas se obtuvieron comentarios positivos sobre el trabajo que aludían a que era algo innovador que abarcaba un área a la que no se le toma mucha importancia en Centros de Atención Múltiple y, en específico, en alumnos con discapacidad. Sin embargo, el comentario antagónico, pero no pesimista, fue por parte del médico, ya que su recomendación fue que en el caso de alumnos con discapacidad no era necesario buscar que aprendieran otro idioma, debido a que sus oportunidades de utilizar este aprendizaje en un contexto real son más limitadas que las de alumnos regulares, lo cual permite

ver que, aún en un modelo humanista e inclusivo, sigue habiendo una visión de limitación por falta de capacidad que impide tener expectativas positivas en los alumnos. Esto en ninguna manera generó conflicto con el médico ni con lo planteado en este trabajo, puesto que al final eso es lo que se pretende con trabajos de investigación, el análisis de los resultados y los alcances obtenidos permitirá determinar la efectividad del trabajo y establecer, entonces, las variantes o los cambios definitivos que puede tener en próximas producciones.

3. Observación: Entendida como el “acto de notar un fenómeno” (Jurgenson, 2003), a menudo con instrumentos, y registrándolo con fines científicos, para lo cual fue utilizado el diario. Y en cuyo caso se optó por el tipo de observación conocido como participante completo, el cual “implica que el investigador es ya un miembro del grupo a estudiar o en el curso de la investigación se vuelve un miembro con plenos derechos” (p.105); en consecuencia, recupera todo aquello que se presenta durante la observación, de manera específica en los periodos de práctica de observación y de intervención realizados en el CAM No. 1 de Nezahualcóyotl. Específicamente con el grupo de práctica.

En el siguiente capítulo abordaremos lo referente a la implementación y evaluación del plan de acción que se llevó a cabo durante la intervención docente en el grupo donde se situaron a los alumnos que conformaron la muestra seleccionada.

Capítulo 4. Implementación y evaluación del plan de acción

4.1 Propuesta didáctica a través del Método Desuggestopedia

Como se mencionó en capítulos anteriores, la metodología de enseñanza que se empleó para esta investigación fue la Desuggestopedia, el cual fue desarrollado por Georgi Lozanov para eliminar o reducir las barreras psicológicas provocadas por el miedo y la inseguridad que tienen los alumnos durante los procesos de enseñanza de una lengua extranjera, como lo es el inglés (Larsen-Freeman, 2008). Este método propone distintas formas de potenciar el proceso de aprendizaje de los alumnos a través de distintas actividades que involucren temas de interés para los alumnos, principalmente haciendo uso de recursos visuales y el desarrollo de las artes dentro del aula. También es importante destacar que considerar el aprendizaje de una segunda lengua en esta investigación, implicó reconocer en los estudiantes con discapacidad intelectual sus capacidades, es decir, partir de aquello con lo que sí cuentan; lo que significó romper con la creencia clínica que lleva a suponer que sus posibilidades de aprendizaje son escasas. Además, fue necesario valorar las competencias docentes del siglo XXI y las condiciones reales del entorno social y escolar en el marco de la discapacidad intelectual para promover aprendizajes significativos.

Son diversos aspectos los que caracterizan a este método (Desuggestopedia), llamados por Larsen-Freeman (2008) como “principios”, sin embargo, de los 20 que propone este autor, los siguientes son los que más influencia tuvieron en esta investigación debido a la utilidad que presentaron durante el desarrollo de las clases:

- El aprendizaje es facilitado en un ambiente divertido
- Los estudiantes pueden aprender desde aquello que se encuentra a su alrededor, incluso si no prestan atención directa a eso (aprendizaje periférico mediante el uso de recursos audiovisuales dentro del aula)
- Si los estudiantes confían y respetan la autoridad del maestro, ellos aceptarán y retendrán mejor la información que se les brinde.

- El maestro debe reconocer que los alumnos se encuentran con barreras psicológicas durante la situación de aprendizaje. Por lo que debe de atender a estas “quitando esa sugestión” (desuggest) o barrera que le impide al alumno desarrollar, en este caso, la habilidad speaking.
- El maestro debe de integrar “sugerencias positivas indirectas” (lo cual no significa limitar en torno a lo que el alumno solamente puede hacer) durante el proceso de aprendizaje.
- Las artes finas proporcionan una “sugerencia positiva” para los alumnos.
- Una forma de darle traducir de forma más clara el vocabulario es mediante la traducción desde la lengua nativa (a través de tarjetas o tablas con columnas que muestren el significado del vocabulario de L1 y L2)
- Mediante “tareas” que requieran la práctica en casa de distintos diálogos que se usarán durante la sesión, se facilita el aprendizaje puesto que la sencillez de la actividad se lleva a cabo entre los procesos conscientes y subconscientes del alumno.
- Las artes finas (como la música, el arte y las dramatizaciones) permiten llegar al subconsciente de un sujeto. Por lo que permiten integrar de mejor manera al alumno en el proceso de enseñanza.
- En una atmósfera de juegos, la atención consciente de los alumnos no se enfoca en las cuestiones lingüísticas, pero sí en el uso práctico del lenguaje. Haciendo el aprendizaje divertido.

Esto significa, entre otras cosas, que dicho método prioriza más el desarrollo práctico de la lengua extranjera (inglés) que el desarrollo gramatical de la misma. Y esa es una de las razones por las que se seleccionó a este método con respecto a otros, tal como se muestra en la tabla 1 de los Anexos, en la cual se muestra una comparativa de la Desuggestopedia con respecto a otros métodos de enseñanza del inglés.

Para entender de mejor manera quienes son los alumnos que conformaron la construcción de esta investigación es importante recordar que el grupo de prácticas fue multi grado, por lo que se encontraron alumnos pertenecientes a 1° y 2° de secundaria, sin embargo, en los diagnósticos clínicos que se recuperaron de las carpetas de seguimiento de la docente titular se encontró que todos estaban catalogados con “Discapacidad intelectual leve”; no obstante,

al tratarse de un estudio de casos, fue necesario considerar sus particularidades para comprender a profundidad su proceso de aprendizaje a partir de sus características, necesidades educativas especiales (NEE) y/o condiciones específicas. Por lo tanto, en estos mismos subgrupos fue que se dividió la muestra, siendo entonces:

- Alumnos de 1°: Este subgrupo se conformó únicamente con 6 alumnos, los cuales se encontraban en un rango de edad de los 12 a los 13 años. De los cuales 4 hablan con mayor fluidez con respecto a los otros dos alumnos, ya que una alumna presenta un problema de lenguaje de tipo morfológico, lo cual significa que hay una alteración fisiológica en su aparato fonarticulador que impide poder emitir con fluidez los fonemas correspondientes a las palabras al momento de hablar, en otras palabras es difícil que la alumna se pueda dar a entender al momento de entablar una conversación, solicitar cosas o incluso al pedir permiso para ir al baño, por ejemplo. Y el otro alumno presenta, además de discapacidad intelectual, una afectación general del sistema motriz que afecta en una pequeña proporción los músculos faciales que permiten la articulación de las palabras al hablar, lo que se resume en que no tiene problemas para la producción de fonemas, pero sí tiene una lentitud al hablar evidente con respecto a sus compañeros. Esto quiere decir que en cuanto a la expresión oral de la lengua materna no hay problemas relevantes más que en la alumna que presenta la afectación morfológica, aún así la expresión oral en ellos dos se puede compensar mediante el uso de otros recursos visuales como pictogramas o potenciando mediante algún Sistema Aumentativo y Alternativo de Comunicación, como la Lengua de Señas o pictogramas en tableros de comunicación, por ejemplo.
- Alumnos de 2°: En este subgrupo se encuentran 10 alumnos cuyas edades rondan de los 13 a los 14 años. De los cuales 7 hablan con mayor fluidez con respecto a los otros 3 alumnos, ya que una de ellos presenta “mutismo selectivo”, lo que hace que la alumna no tenga ningún problema fisiológico o neuronal que le impida emitir fonemas, sin embargo, ella no habla en otro lugar que no sea su casa y dirigiéndose, principalmente, con su mamá, la cual comenta en algunas ocasiones que en casa la alumna parece no presentar discapacidad intelectual, puesto que participa y convive en cada una de las actividades realizada en clase. El otro alumno tiene una ligera

taquilalia (hablar más rápido de lo normal), lo cual hace que en ocasiones sea un poco difícil darse a entender con sus compañeros y con los docentes. El tercer alumno presenta una condición conocida comúnmente como “dientes de tiburón”, lo que significa que los dientes anteriores de leche coinciden con los dientes permanentes, es decir, que los primeros no se caen al momento de erupcionar los permanentes y el resultado lleva al paciente a un problema de lenguaje de tipo morfológico (por la zona en que se encuentra). Haciendo que darse a entender de manera oral sea, probablemente, complicado en algunas ocasiones y en otras que se maneje con mayor fluidez.

4.2 Situación problema

Una vez identificada la muestra se procedió a realizar el diagnóstico del grupo, con base en los aspectos teórico-metodológicos propuestos por Luchetti & Berlanda (1998) en torno a las dimensiones de:

1. Nivel evolutivo: Haciendo uso de las carpetas de seguimiento de los alumnos se identificó que la población del grupo de práctica se divide en 3 diagnósticos clínicos, los cuales son:
 - Discapacidad Intelectual, con 15 alumnos que representan el 83% del grupo
 - Discapacidad Auditiva, con 2 alumnos que son 11% y
 - Trastorno del Espectro Autista, cuyo único alumno representa el 6% con respecto al total de alumnos.

Esto indica que la mayor población radica en los alumnos con Discapacidad Intelectual (D.I.), como se indica en la gráfica 1 del anexo 1. Sin embargo, esto no quiere decir que se dejó a un lado a los demás alumnos (3), puesto que se consideraron, también, sus necesidades educativas especiales (NEE) para el desarrollo de las actividades que orientaron la enseñanza del inglés mediante el uso del método Desuggestopedia.

2. Conocimientos previos: Para obtener los resultados en esta dimensión se aplicó un examen de forma individual a los alumnos. Dicha prueba se dividió en 4 partes, cada una correspondiente a una habilidad lingüística del inglés: Listening; Reading; Speaking y; Writing. En la Tabla 2 del anexo 2 se muestra, por fila, el número de alumnos y el Dx. que presentan y, por columna, cada una de las habilidades y el número de preguntas que contestaron en el examen. Cabe mencionar que se aplicó de forma individual para guiar su resolución con las instrucciones correspondientes (modalidad que surge a partir de los estilos de aprendizaje).

En la Tabla 2 se muestra que las habilidades que tuvieron mayor número de respuesta fueron Reading y Speaking; sin embargo, aunque en la primera hubo 11 alumnos que contestaron con respecto a los 9 de la segunda, cuando se promedian los resultados para ver la calidad de respuesta hace evidente que la habilidad con mayor potencial para desarrollar es Speaking.

Los resultados bajos en Reading y Writing se pueden entender debido a que la mayoría de los alumnos no presenta lectoescritura, una cuestión que puede explicarse por la discapacidad intelectual y al poco desarrollo que tuvieron en esta área a lo largo de su formación en el CAM, donde se priorizaron y potenciaron otras áreas como las socioemocionales y de convivencia, es por esto que la habilidad lingüística Speaking resulta ser la que mejor pueden desarrollar en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

3. Disposición: Para obtener los estilos de aprendizaje se retomó el modelo propuesto por Felder y Silverman (1988). Si bien, su propuesta surgió a partir de intereses con estudiantes en el área de ingeniería, es verdad que también ha sido útil para otros ámbitos, como el educativo y, para esta investigación, también dentro del CAM No. 1 de Nezahualcóyotl. En este caso se retomó para obtener los estilos de aprendizaje de los alumnos del grupo de prácticas; sin embargo, la prueba original consiste en una serie de preguntas (44) cuya respuesta sólo puede ser una opción (A ó B), luego de leerlas y contestar cada una de ellas, el docente

plasma los resultados en la “Hoja de calificación”, en la cual se obtiene el puntaje de preguntas respondidas con respecto a cada uno de los 8 estilos propuestos. Al final ese puntaje se pasa a la “Hoja de perfil” y se obtiene el estilo de aprendizaje del alumno. Ver anexo 3.

El nivel cognitivo de los alumnos impedía que contestaran por sí solos esa cantidad de preguntas (ya que algunos ni si quiera presentan lectoescritura), por lo que se modificó la prueba para obtener los puntos que cada estilo evalúa y obtenerlos mediante actividades que usaron actividades de Tangram y Rompecabezas para su ejecución. Ver anexo 4.

Los datos obtenidos de esta prueba modificada se pueden observar en la Gráfica 2 (Anexo 5) “Estilos de aprendizaje” y, como indican Felder-Silverman (1988), los sujetos pueden presentar más de un estilo; sin embargo, en orden de mayor a menor, se puede observar que el estilo Global es el que predomina, posteriormente el Visual; Reflexivo; Sensitivo-Intuitivo; Activo y, por último; Secuencial.

Esto quiere decir que el 88% de los alumnos tienden a aprender de forma fragmentada (Global): lo que significa que pueden sentirse perdidos por días o semanas, también que no pueden resolver y/o comprender de forma rápida problemas sencillos, al menos que haya un acompañamiento por parte del aplicador y, en este sentido, pueden entender el material lo suficientemente bien para resolver los problemas que se les presenten. Lo cual coincide perfectamente con las características correspondientes a nivel cognitivo de un alumno con D.I., donde observamos que se requiere del apoyo del docente para guiar al alumno en las actividades realizadas, así como también un ritmo de trabajo lento. Ya que cada prueba individual por alumno tardó, en promedio, entre 30 y 40 minutos.

También es importante destacar que el 76% recuerdan mejor lo que ven: imágenes, esquemas, diagramas de flujo, líneas de tiempo, películas, demostraciones. Se les puede olvidar la información que se les comunicó verbalmente, por lo que las actividades tendrán que ser, mayormente, con el apoyo visual (gráfico) que les permita realizar las actividades. Beneficiando, también, a los alumnos con D.A. y al alumno con TEA.

A partir de los resultados del diagnóstico, se identificó como situación-problema el desarrollo de la habilidad Speaking en alumnos con discapacidad intelectual a través del método “Desuggestopedia”, debido a tres factores que engloban los resultados de todo el diagnóstico:

La revisión de los diagnósticos clínicos en las carpetas de seguimiento arrojó que los alumnos con discapacidad intelectual representan el mayor porcentaje de población dentro del grupo de práctica (83%)

La prueba de conocimientos previos permitió ver que las características de los alumnos en el grupo, principalmente de los diagnosticados con discapacidad intelectual, permitían favorecer más la habilidad Speaking que las otras tres habilidades lingüísticas del inglés. Por lo que, entre otros factores como el tiempo que duró la investigación y las prácticas dentro del grupo, se decidió optar por una sola habilidad, además de que abarcar las cuatro significaría buscar lograr la competencia lingüística del inglés en este grupo de alumnos. Lo que en este sentido resultaría improbable de lograr debido a que esta investigación fue, para la mayoría de los alumnos, su primer acercamiento con la lengua extranjera inglés, lo que significa que el grupo tiene un retraso aproximado de 7 años de enseñanza del inglés de acuerdo con el planteamiento propuesto desde PNIEB (2011) con los 4 Ciclos de enseñanza del inglés hasta Aprendizajes Clave (2017), quien retoma los mismos ciclos pero también agrupándolos en dos etapas: Etapa de contacto y familiarización, que abarca lo correspondiente al Ciclo 1 (3° de preescolar y de 1° a 2° de primaria) y; Etapa de competencia y dominio básicos del inglés, que abarca del Ciclo 2 (3° de primaria) hasta el último año del Ciclo 4 (3° de secundaria).

En cuanto a los resultados de disposición al aprendizaje es donde se hace relevante el uso de la metodología Desuggestopedia, ya que el planteamiento que esta propone se enfoca en desarrollar el uso pragmático del lenguaje en situaciones que permitan la práctica y el desarrollo de la habilidad Speaking mediante diferentes actividades de tipo artísticas, como la música, el baile o la actuación, así como también el uso de recursos visuales para potenciar estos aprendizajes.

4.3 Descripción

El primer periodo de implementación de esta propuesta se llevó a cabo del 24 de febrero al 13 de marzo de 2020, para lo cual se realizó una Planificación Didáctica Argumentada, definida por la SEP (2010) como una forma de planear que gira “alrededor de un tema que se convierte en eje integrador del proceso, aportándole consistencia y significatividad, así como también se deben de organizar conocimientos y experiencias para considerar los elementos que contextualizan el proceso” (p.24). En este caso, los elementos retomados en la propuesta fueron los siguientes:

- Unidad didáctica: Del periodo de 3 semanas que duró el primer periodo de implementación, las dos primeras llevaron por nombre de la unidad “Comunicación diversa”, en la cual se tuvieron que retomar elementos curriculares de 2° y 3° de Primaria debido a dos elementos principales, el primero es por las características de lenguaje de los alumnos que conforman la muestra y la segunda es que los alumnos no habían tenido un acercamiento directo con dicha lengua extranjera (inglés), por lo que no se podían retomar directamente los elementos que caracterizan al ciclo 4 (al cual pertenecen los alumnos en nivel secundaria).
 - Por lo tanto, en la primera semana se retomaron los datos de 2° de primaria, siendo el Ambiente social de aprendizaje conocido como “Familiar y comunitario”, siendo la actividad comunicativa “intercambios asociados a propósitos específicos” y la práctica social del lenguaje “usar expresiones de saludo, cortesía y despedida en un diálogo”.
 - En la segunda semana de trabajo se utilizó la misma unidad didáctica, sin embargo, se usaron los datos de 3° de primaria, siendo el Ambiente social de aprendizaje el “lúdico y literario”, la actividad comunicativa la “expresión lúdica” y la práctica social del lenguaje la “escucha de historias para ordenarlas”
 - Para la tercera semana se usó otra Unidad didáctica, la cual fue llamada “¿Qué me cuentas?”, sin embargo, para esta unidad se consideró pertinente trabajar

en la materia de lengua materna (español), debido a que, en palabras de Thornbury (2005), “como hablantes de una lengua materna (L1), los hablantes de una lengua extranjera (L2) también producen discurso mediante procesos de conceptualización, donde formulan, y finalmente articulan, al mismo tiempo que ellos mismos se auto-monitorean” (p.28), por lo que para que los alumnos pudieran tener estos principios de autonomía para mejorar constantemente a lo largo de su proceso de aprendizaje se consideró importante trabajar de forma interdisciplinaria con la materia de lengua materna (español), buscando también que estos contenidos fueran familiares con lo abordado en la materia de lengua extranjera para favorecer la asociación de información en los alumnos y, por tanto, permitir que los aprendizajes se consoliden de mejor manera.

Para lo cual se retomaron los datos curriculares correspondientes a 1° de secundaria, siendo el Ámbito seleccionado el de “literatura”, la práctica social del lenguaje fue “lectura de narraciones de diversos subgéneros” y el aprendizaje esperado fue que los alumnos son capaces de leer “narraciones de diversos subgéneros narrativos: ciencia ficción, terror, policiaco, aventuras, sagas, u otros”

- Secuencias de actividades: Durante este primer periodo de aplicación se implementaron 3 sesiones a la semana correspondientes a las materias de las cuales esta investigación tomó forma. Las cuales se estructuraron a manera de secuencias didácticas, teniendo un inicio, desarrollo y cierre en cada sesión realizada. Así como también un dato de tiempo aproximado para cada una de las partes de la secuencia, de igual forma incluye los recursos utilizados para su realización y, por último, los ajustes razonables, en torno a la metodología, la organización del grupo y, en caso de ser necesario, a las NEE que presenten los alumnos, incluso si no son parte de la muestra seleccionada, pues de otro modo se hablaría de exclusión y no de inclusión.

- Evaluación: la cual se realizó mediante rúbricas diseñadas que permitieran evaluar el progreso de los alumnos con respecto a los aprendizajes esperados de cada unidad (ver Anexo 5).

4.4 Análisis

Para este apartado vamos a retomar dos elementos importantes que conllevan a la formación docente y a compararlos para reflexionar sobre el impacto que esta investigación tuvo con respecto al perfeccionamiento de la práctica dentro del aula, dichos elementos son los rasgos del perfil de egreso correspondientes al *Plan de Estudios 2004 de la Licenciatura en Educación Especial* (SEP, 2004) y a los *Perfiles, parámetros e indicadores correspondientes a los docentes de Educación Especial* (SEP, 2018). Debido a que los primeros dan cuenta de la formación que se desarrolló a lo largo del tiempo que se estuvo en la escuela normal como docente en formación y, el segundo, indica cuales son las características con las que un docente de Educación Especial debe de contar para ejercer con calidad y excelencia su labor dentro del aula.

Ahora bien, el primer campo del perfil de egreso del *Plan de estudios 2004* se conoce como “Habilidades intelectuales específicas” y, en efecto, éste tiene la finalidad de desarrollar en el docente sus capacidades cognitivas para fomentar, por ejemplo, hábitos de investigación. Sin embargo, en el inciso “f” nos indica que el docente es capaz de mostrar una “habilidad para continuar aprendiendo acerca de la educación en general y de la educación especial, en particular de su Campo de Formación Específica en un Área de Atención, y para enriquecer su práctica docente” (SEP, 2004, p.45), lo cual hace sentido en relación con el parámetro 1.3 de la dimensión de los *Perfiles, parámetros o indicadores*, titulada “Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender”, pero específicamente el parámetro mencionado hace referencia a que el docente “Reconoce los contenidos básicos del currículo vigente para hacer adecuaciones a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje” (SEP, 2018, p.72).

Entonces ¿cómo se relacionan con el desarrollo de este proyecto? Ambos hablan de que es una responsabilidad del docente mantenerse actualizado, y nos damos cuenta que sin importar

del año de plan de estudios de formación, en cuanto a todo lo que tenga que ver en materia educativa, en 2004 el enfoque era dirigido al Campo de Formación Específica, sin embargo actualmente, y con la tendencia de un modelo inclusivo y humanista, hablamos de saber los “contenidos del currículum vigente”, es decir, sin importar que sean o no del Campo de Formación del docente de Educación Especial. Esa es una de las razones que le dieron relevancia a la realización de esta investigación, ya que propone una forma de romper con paradigmas que lleven a los docentes en servicio a ver más allá de un modelo clínico que no ve el potencial a largo plazo en sus estudiantes. Como lo fue el caso de darle mayor prioridad a habilidades socio-adaptativas que a contenidos específicos (como una lengua extranjera).

El segundo campo del perfil de egreso, conocido como “Conocimiento de los propósitos, enfoques y contenidos de la Educación Básica” (SEP, 2004) y la segunda dimensión de los perfiles, parámetros e indicadores conocido como “Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente” (SEP, 2018). Esto tiene relación en que el rasgo de perfil planteaba desde ese entonces la importancia de que el docente

Domina los fundamentos, los principios y las finalidades de la educación especial, y los relaciona con los de la educación básica. Identifica la integración educativa como el proceso que permite que los alumnos con discapacidad, así como aquellos que presentan necesidades educativas especiales derivadas de otros factores, tengan acceso a los propósitos señalados en el currículum y a las escuelas de educación básica. (SEP, 2004, p.45).

Esto significa, entre otras cosas, que es responsabilidad del docente de Educación Especial buscar la manera de que los alumnos tengan ese “acceso” al currículum sin importar que tengan o no una, o multi, discapacidad. En los perfiles, parámetros e indicadores esto se refuerza en la segunda dimensión, “Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente”, marcando que el docente será capaz de definir las “formas de organizar la intervención docente para el diseño y el desarrollo de situaciones de aprendizaje, incluyendo las adecuaciones curriculares.” (SEP, 2018, p.73). En este

sentido, lo que se observó dentro del CAM No. 1 de Nezahualcóyotl fue que en el ciclo pasado no se buscaba la manera de permitirle a los alumnos ese “acceso” que permitiera ver sus capacidades con respecto a la materia de Lengua Extranjera, Inglés. Tal fue el caso del día en que encontré este nicho de oportunidad tras una intervención improvisada, pues debido a que en esa ocasión mi grupo de prácticas no fue al CAM, se me asignó por ese día con otro grupo del mismo nivel (secundaria), y además sería con el grupo actual en el que se realizó la selección de la muestra.

A la última hora dí la clase de inglés con un juego de memorama de vocabulario de ropa. Esto porque en el horario de la maestra Lulú correspondía a dicha materia, pero sus alumnos solicitaron que yo les diera la clase. Fue una situación inesperada que exigió improvisar con el apoyo del memorama como único recurso en ese momento (Osorio, 2019: abril. Diario del profesor, fase de descripción. Material no publicado).

Evidentemente se comenzó a especular que los resultados de aprender una lengua extranjera no serían los mismos que de alumnos regulares, por lo que en ese momento se detectaron tres elementos en los que se podría comenzar a trabajar en un nicho de investigación que permitiera romper paradigmas y pensar de forma disruptiva con respecto a la enseñanza del inglés como en CAM Secundaria, estos elementos fueron: la introducción a una lengua extranjera; las prácticas sociales del lenguaje y; los saludos. Estos últimos pensando que serían un tema básico para abordar con los alumnos.

El tercer campo del perfil de egreso habla de las “Competencias didácticas”, y en este se plantea que el docente es capaz de planificar y de poner en práctica “estrategias de intervención educativa, incluyendo las adecuaciones curriculares, en relación con los propósitos, enfoques y contenidos de educación básica, para favorecer el máximo desarrollo de las competencias de niños y adolescentes que manifiesten necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad.” (SEP, 2004, p. 47). Esto es posible a partir de lo mencionado en puntos anteriores sobre conocer a los alumnos y sus características, etc. Sin embargo, en este sentido de romper paradigmas es importante pensar en “¿para qué enseñar determinado contenido?”, y en esta búsqueda de sentido al aprendizaje se establece en la dimensión 3 de los perfiles, parámetros e indicadores, conocido como “Un docente que se

reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje, que el docente “Considera al estudio y aprendizaje como medios para la mejora de la práctica educativa” (SEP, 2018, p. 74). Es decir, nos habla de un proceso de perfeccionamiento profesional constante, lo que significa que

se requiere cierta predisposición a dejar de aceptar las cosas tal como son y a considerar en su lugar las desigualdades estructurales, el poder institucional, las ideologías...[y] la dinámica interna del funcionamiento del sistema y los sujetos para los que éste no resulta funcional (Everhart 1979, citado en Smyth 1991).

Estas mejoras continuas no sólo se pueden referir a las formas en que transmitimos ciertos contenidos a los estudiantes, sino también a actitudes que ocurren durante las jornadas de trabajo docente, por ejemplo, al inicio de este ciclo escolar (2019-2020), cuando se estaba realizando la aplicación de los diagnósticos en el grupo de práctica ocurrió la siguiente situación:

La realización de los Dx. se hizo con normalidad hasta que el turno fue de JA, un chico autista. Durante la actividad entró en un ataque ansioso y me lanzó un golpe, el cual logré detener con mi brazo. Luego de calmarse y continuar con la prueba lanzó otro golpe, pero esta vez sí me lo dio en mi mejilla izquierda. Después de calmarse concluimos la actividad. (Osorio, 2019: Octubre, Diario del profesor. Material no publicado)

Este momento de la práctica llevó posteriormente a reflexionar sobre lo sucedido y a pensar las maneras en que podría mejorar el actuar profesional en caso de encontrarse con otra situación similar. En dicha ocasión se identificaron tres acciones de cambio al respecto:

- Buscar maniobras de contención para alumnos con TEA.
- Detectar los elementos o circunstancias que detonan los ataques en el alumno y
- Generar estrategias de trabajo para el alumno JA

El cuarto rasgo del perfil de egreso, titulado “Identidad profesional y ética”, indica, entre otras cosas, que el docente en Educación Especial

Se compromete con la misión y los principios de la educación especial, y reconoce la importancia de brindar atención educativa a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, para lograr el desarrollo integral de sus potencialidades y favorecer su integración social y laboral. (SEP, 2004, p. 48)

Lo cual se diferencia únicamente del modelo actual en que ya no se busca la “integración”, sino más bien la “inclusión”, pues esta permitirá hacer de los alumnos o de las personas con discapacidad agentes activos de la sociedad y no solo un sector vulnerable de la misma.

Por otro lado, la dimensión 4 de los perfiles, titulada “Un docente que asume responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos” refuerza esta idea desde una perspectiva humanista y de inclusión, ya que indica que el docente “Reconoce la importancia de que el docente tenga altas expectativas sobre el aprendizaje de todos sus alumnos” (SEP, 2018, p.75), así como también nos dice que “Determina acciones para establecer un ambiente de inclusión y equidad, en el que todos los alumnos se sientan respetados, apreciados, seguros y con confianza para aprender” (SEP, 2018, p.75), lo que significa que el compromiso de la labor docente va más allá de cumplir con un calendario cada ciclo escolar, pues de nada sirve si en ese tiempo no fuimos capaces de tener las expectativas realistas que permitieran a los alumnos desarrollar su máximo potencial.

Por último, el rasgo de perfil número 5, titulado “Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno de la escuela”, se establece que el docente “Reconoce las diferencias individuales y culturales de los niños y los adolescentes como un componente específico de los grupos escolares”, así como también “Comprende la diversidad como un rasgo que se manifiesta en los distintos ritmos y estilos de aprendizaje, así como en las formas de comportamiento de los alumnos, y la considera para definir sus estrategias de intervención educativa” (SEP, 2004, p. 49), desde entonces vemos que con la perspectiva humanista que hoy se encuentra en el modelo educativo ha llevado a que la inclusión y la

diversidad no se quede estancada sólo como una actividad propia de los servicios de educación especial, sino también de la educación básica en general. En la dimensión 5 de los perfiles y parámetros, “Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad”, se establece que el docente “Reconoce las características culturales y lingüísticas de la comunidad, y su vínculo con la práctica educativa.” (SEP, 2018, p. 76), lo cual incluso denota ya una importancia de lenguaje que se relaciona con la investigación desarrollada.

4.5 Valoración

Es importante señalar que durante el periodo en que se llevaron a cabo las prácticas correspondientes ocurrieron distintas situaciones externas que repercutieron en la implementación del Plan de acción, por ejemplo, ensayos para participaciones de los grupos en distintas actividades deportivas y culturales, o situaciones más sencillas como que todos los grupos deben adornar sus aulas correspondientes a la fecha en que se encuentren. En este sentido la afectación principal estuvo en el factor tiempo, pues estas actividades redujeron la cantidad de horas efectivas que se destinan a trabajar con el grupo contenidos curriculares, de las cuales dichas actividades ocupaban de 2 a 3 horas de la jornada de prácticas de un total de 5 al día (8:00 am a 1:00 pm). Además, está el hecho de que la docente titular también trabajó con el grupo los contenidos de su planeación, por lo que fue complicado encontrar un punto de equilibrio que permitiera trabajar a ambos sin interferir mutuamente con las actividades. Sin embargo, y a pesar de dichas situaciones, se logró trabajar la parte introductoria o inductiva del Plan de acción con respecto a la materia de Lengua Extranjera, Inglés. Lo anterior debido a la contingencia provocada por el COVID-19, por la cual paulatinamente se fueron cancelando las actividades académicas, hasta que definitivamente se inició la cuarentena para reducir los efectos de la pandemia provocada de este virus.

Sin embargo, todas estas situaciones fueron externas al desarrollo de la investigación, por lo que es importante señalar que en términos generales las consecuencias fueron no solo para los alumnos, puesto que pudieron familiarizarse con la importancia que tiene conocer que

hay más lenguas alrededor del mundo y que esto puede ser una puerta que les permita ser parte de un mundo globalizado.

Esta situación también tuvo repercusiones en la formación docente durante este periodo de prácticas e intervención, ya que en este trabajo intervinieron no solo los rasgos del perfil de egreso del Plan de Estudios 2004, sino también el desarrollo de los perfiles, parámetros e indicadores (mencionados anteriormente) que hoy demanda el país en torno la Nueva Escuela Mexicana para alcanzar, en medida de lo posible, las metas del Objetivo de Desarrollo Sostenible No. 4 de la Agenda 2030 “Educación de Calidad”. Esto para poder “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ONU, 2015, p.27). Y esta situación representa un nuevo reto en el cual se han puesto en juego tanto los campos del Perfil de egreso como los perfiles y parámetros mencionados.

También es necesario reflexionar en el hecho de que la información recuperada del equipo de apoyo del CAM sólo fue para saber su punto de vista sobre el trabajo, más no fue con la intención de colaborar al respecto para intervenir en conjunto con los alumnos. Por lo que eso hubiera enriquecido de manera significativa el trabajo dentro del salón de clases desde sus diferentes áreas, en palabras de Perrenoud (2011) sería decir que “En un oficio imposible, un oficio de lo humano, todavía es más difícil funcionar como un simple ejecutante, sin cuestionarse nada” (p. 205), y ese es un punto que se identificó como área de oportunidad en el desarrollo de esta investigación y, también, en esta etapa de culminación de formación profesional docente. Para Vigotsky era evidente que “la persona se construye de fuera hacia adentro gracias a aquello que aprende a usar en el ámbito de sus relaciones sociales” (Vila, 2007, p. 221), y en este sentido el ámbito donde la práctica se desarrollo fue en el CAM y el aprendizaje que faltó desarrollar fue en torno a la convivencia con los integrantes del equipo de apoyo.

Sin embargo, aquello que no se alcanzó lograr se convierte en continuidad para el constante trabajo de investigación y formación docente, por ejemplo, en el desarrollo de estrategias que permitan un mejor involucramiento del equipo de apoyo en el desarrollo de la investigación sobre la enseñanza del inglés, dando continuidad a la habilidad speaking o a alguna de las

otras tres, en estudiantes con discapacidad intelectual, o también yendo a otro tipo de población, con diferente discapacidad y/o condición.

También es importante mencionar que otra área de oportunidad o continuidad sería la realización de una investigación más amplia que abarque el aprendizaje de la lengua extranjera, inglés, pero desde un nivel académico más bajo, incluso desde preescolar para ir acorde al planteamiento propuesto desde PNIEB (2011) y hasta Aprendizajes clave (2017), abarcando entonces un desarrollo progresivo desde 3° de Preescolar (ciclo 1) que permita progresar entre cada ciclo hasta llegar a Secundaria (ciclo 4). Ya que un elemento que intervino principalmente en el trabajo en clase fue que la mayoría de los alumnos no había tenido un primer contacto relacionado al aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

4.6 Reconstrucción

Es imposible negar que con el paso del tiempo nuevos retos y circunstancias llegan al quehacer docente y, por consecuencia, a la vida de nuestros estudiantes, por lo que cambiar la manera en que buscamos generar aprendizajes en nuestros estudiantes es transformará en la medida que pasen los años, como lo plantean Carrascal, Alvarino & Díaz (2009):

los retos se dirigen a abandonar los métodos tradicionales, a aplicar estrategias pedagógicas que desarrollen en los estudiantes la capacidad de aprender a aprender, adaptarse a los cambios sociales, productivos, económicos y tecnológicos, y a transformar la realidad en la que están inmersos (p. 4)

A partir de la reflexión anterior sobre las áreas de oportunidad detectadas durante el desarrollo de esta investigación, y tomando en cuenta que la situación sanitaria provocada por la pandemia del COVID-19 no puede convertirse en una barrera más que limite las oportunidades de aprendizaje de alumnos y de docentes en servicio y en formación, se desarrolló una propuesta de reconstrucción para dar respuesta a los procesos de aprendizaje de los alumnos que formaron parte de la muestra de investigación. Siendo uno de los pilares parte del perfil actual de un docente al determinar “cuándo y cómo diversificar estrategias didácticas, que den respuesta a las necesidades de los alumnos con discapacidad” (SEP, 2018,

p. 73). Esto permitirá, también, una formación docente orientada seguir con el rumbo de las Metas establecidas en la Agenda 2030 para la Educación de calidad, específicamente con la 4.c, la cual indica la necesidad de contar con “docentes calificados” (ONU, 2015, p. 30) en los sistemas educativos y, para lograrlo, es necesario que cada agente educativo sea capaz de reconocerse “como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje” (SEP, 2018, p. 74)

Por lo tanto, se realizó la siguiente estrategia llamada “Aprendiendo en casa” (ver anexo 6), la cual fue construida tomando en cuenta el calendario de Actividades académicas y trabajo docente para 8° semestre de la Licenciatura en Educación Especial en el Área Visual (Plan de estudios 2004), el cual indica que el 2° Periodo de Trabajo Docente corresponde del 20 de Abril al 12 de Mayo del 2020, lo que indica que son 8 semanas de trabajo continuo dentro de la institución de prácticas. Sin embargo, la entrega final del documento recepcional está planteada para el 29 de mayo, por lo que se tomó esta fecha como referencia para abarcar 5 semanas efectivas de trabajo del 20 de abril hasta el 22 de Mayo y, entonces, contar con una semana para la integración de la información necesaria dentro del documento antes de su entrega final.

La estrategia cuenta con una organización de actividades para 5 semanas de trabajo en casa, en las cuales se consideró necesario repasar temáticas vistas anteriormente puesto que los periodos de retención de memoria a corto plazo son menores en los alumnos con discapacidad intelectual, y después de un periodo de descanso, como fue el correspondiente al de Abril (del 6 al 17), es común que se repasen los temas de mayor importancia con los alumnos para dar continuidad a las actividades consecuentes. También se tomó en cuenta el hecho de que sólo se llevaron a casa las libretas de las materias, mas no los productos de aprendizaje realizados en el primer periodo de intervención. Por lo que fue necesario cambiar el enfoque del trabajo, recuperando la mayor cantidad de elementos de la Desuggestopedia, principalmente, el hecho de que los sujetos necesitan relacionarse e interactuar entre ellos para el desarrollo y la práctica de la habilidad Speaking.

Por esta razón, las clases se conservaron en el horario establecido desde la primera jornada de prácticas, siendo tres veces a la semana: lunes (11:30 am a 12:20 pm); miércoles (10:00 am a 11:00 am) y; viernes (11:30 am a 12:20 pm). Sin embargo, por ser de mayor prioridad

la planeación y las actividades de la docente titular, se estableció una mayor flexibilidad de horarios para la entrega, de ser requerida, de productos de aprendizaje o evidencias por parte de los alumnos.

La estructura de las sesiones cambió para hacer de las TIC el principal recurso utilizado durante las clases, siendo el primer día la familiarización con el vocabulario y el tema ver durante la semana a través de video clips, en la plataforma digital YouTube, de películas que hayan visto con anterioridad, lo que permitirá que relacionen los diálogos en su Lengua materna (L1) con respecto a la Lengua extranjera (L2) y, por tanto, permitirá impulsarlos a ejercitar desde casa el que repitan los diálogos y que desarrollen su habilidad Speaking. Por lo tanto, la estructura de las sesiones (Anexo 6) se explica de la siguiente manera:

- 1) En la primera sesión verán 2 veces el video en español de la escena de la película que se revisará, luego de eso verán (de 3 a 4 veces) el video en inglés con los subtítulos de los diálogos (de ambos clips se les mandarán los enlaces vía WhatsApp a través de la docente titular) con el objetivo de que el alumno seleccione el diálogo de uno de los personajes que aparecen en el video, la evidencia de esta sesión será solamente una fotografía de los alumnos viendo el video en inglés y una foto de su libreta, donde escriban el nombre del personaje que seleccionaron y copien del video un diálogo corto que diga en el video.
- 2) En la segunda sesión repetirán, únicamente, el video con el clip en inglés con los subtítulos del diálogo, pero mientras lo escuchan repetidamente realizarán, con cosas que encuentren en sus casas, un vestuario para caracterizarse de ese personaje, pudiendo usar desde ropa, papel, cartón o cualquier cosa que encuentren en casa y que sus padres les permitan utilizar para disfrazarse. Una vez terminado el disfraz (del cual mandarán una foto para evidencia) tendrán que practicar el diálogo corto que seleccionaron en la clase pasada, tratando de imitarlo directamente del video, y luego enviar (Vía WhatsApp) un pequeño video donde se vea al alumno caracterizado del personaje y donde se le escuche practicando el diálogo elegido. Es importante mencionar que la calidad de la caracterización no será un factor importante en la evaluación, puesto que eso depende de factores como los recursos con los que el

alumno cuente en casa y la creatividad con que los use, pero sí es importante que lo intente puesto que este es un elemento característico del método Desuggestopedia.

3) En la tercera sesión se realizarán cinco videollamadas de 10 minutos (aproximadamente) a lo largo de la clase, organizadas en grupos de tres alumnos mediante WhatsApp, para interactuar y practicar sobre el diálogo que estuvieron practicando en las sesiones pasadas, en estas llamadas los alumnos tendrán que usar el disfraz que realizó para caracterizarse del personaje y la conversación tendrá tres ejes principales:

- ¿Cómo se sintieron al ver y escuchar una parte de la película en inglés?
- ¿Qué tan difícil fue seleccionar un personaje y hacer el disfraz con las cosas que tenían en casa?
- ¿Qué tan difícil fue imitar el diálogo del personaje que eligieron?

Una vez platicados estos tres puntos de manera muy breve, cada alumno compartirá el diálogo en la videollamada, dando entonces una pequeña retroalimentación (feedback) al respecto.

Es importante mencionar que esta dinámica vía WhatsApp es porque todos los padres de familia del grupo de prácticas están familiarizados en su vida cotidiana con la plataforma al estar interactuando directamente con la docente titular a través del grupo creado en la misma aplicación para estar en contacto, enviar avisos, recados, citatorios, etc.

Por otra parte, las dos razones para diseñar la propuesta de trabajo en cinco videollamadas a lo largo de la sesión fueron las siguientes:

- a) La plataforma de WhatsApp no permite más de ocho participantes al mismo tiempo, sin embargo,
- b) Hacer las videollamadas en grupos de tres alumnos permite tener un mayor control de la sesión y, por lo tanto, modular mejor los tiempos de participación de cada uno, y también
- c) Permite ofrecer a los alumnos una atención más personalizada y enfocada en lo que cada uno necesita.

La evaluación también fue modificada para esta propuesta, puesto que anteriormente el instrumento utilizado era la Rúbrica, lo que permitía realizar una evaluación directa en la clase presencial con los alumnos “con base en una serie de indicadores que permiten ubicar el grado de desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes o valores, en una escala determinada” (SEP, 2012, p.52), sin embargo, su construcción permitía tener una mayor precisión del proceso que llevaban los alumnos a lo largo de la sesión con la evaluación específica en cada uno de los indicadores de desempeño, como se puede observar en el Anexo 5, pero las circunstancias de trabajar desde casa impidieron tener la misma exactitud de los indicadores, por lo que se decidió cambiar el instrumento por Listas de cotejo, debido a que estas permiten considerar “los aspectos que se relacionan con las partes relevantes del proceso y las ordena según la secuencia de realización” (SEP, 2012, p.57), de igual forma cuenta con indicadores, que en este caso se colocaron tres, y los cuales se les añadió, a cada uno, un valor numérico para poder tener una evaluación cuantitativa de los resultados obtenidos, siendo entonces: Suficiente (5), Satisfactorio (7.5) y Destacado (10) (Ver Anexo 7).

La temporalidad de la evaluación también se vio modificada, ya que en la primer jornada de práctica las rúbricas evaluaron dos unidades didácticas, ya que el trabajo en clases se prolongaba a un número más elevado de sesiones debido al ritmo de trabajo del grupo en general, sin embargo, como el trabajo se simplificó a tareas más sencillas de desarrollar en casa es que se optó por hacer una evaluación semanal de las actividades, siendo la misma dinámica de cada semana pero cambiando el contenido audiovisual y práctico. Por lo tanto, una sola propuesta de lista de cotejo es compatible para el trabajo a realizar durante las 5 semanas de trabajo programado desde casa a través de la propuesta presentada (Anexo 6).

Capítulo 5. Resultados y Discusión

5.1 Resultados

El objetivo de esta investigación fue explicar el desarrollo de la habilidad Speaking en los alumnos con discapacidad intelectual (DI) que conformaron el grupo de prácticas dentro del Centro de Atención Múltiple No. 1 de Nezahualcóyotl, los cuales tuvieron características específicas, además del diagnóstico de DI, por ejemplo, ser parte de una modalidad multi grado, en la cual compartían espacio alumnos de 1° y 2° del mismo nivel, lo cual implica, ya como parte de la práctica docente, la realización de diferentes ajustes razonables (por ejemplo, en los contenidos o en la evaluación) y, además, la atención a las Necesidades Educativas Especiales de cada uno de los alumnos, ofreciendo diferentes apoyos que ayuden a eliminar las barreras de aprendizaje en las planeaciones correspondientes. Bajo esta lógica, la intención didáctica en los diferentes periodos de prácticas se centró en identificar lo que no poseen los estudiantes, para establecer ajustes razonables que contribuyeran al logro de aprendizajes; no obstante, la intención de este estudio, se situó en sus capacidades al pretender que aprendieran a comunicarse en una segunda lengua (inglés).

Es importante, mencionar que este trabajo no corresponde solamente al practicante normalista, sino también al docente titular del grupo, función para la cual estos años de formación en la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl ha preparado competentemente a distintas generaciones de docentes que serán los responsables de formar a los ciudadanos del futuro en el marco de la calidad e inclusión educativa, pero estos años son sólo el inicio de una carrera de servicio profesional que implicará enfrentarse a diferentes retos que lleven a desarrollar, cada vez mejor, las competencias profesionales que demanda la educación del siglo XXI. En este sentido, para alcanzar las intenciones de la investigación, fue necesario el planteamiento de preguntas que permitieran reflexionar en torno al ejercicio profesional docente en el marco de los fines de la educación especial.

Para llevar a cabo el proceso de indagación, se establecieron ejes integradores a partir de las principales categorías del tema de estudio. Mismas que, a continuación, se irán contestando

conforme se planteen, teniendo en cuenta que las respuestas son producto de todo el planteamiento metodológico necesario para esta investigación y, por lo tanto, son el conocimiento desarrollado como estudiante normalista, investigador y, más importante aún, un docente que se asume así mismo como agente de cambio en la construcción de una sociedad inclusiva y equitativa a través de la educación especial como modalidad dentro del sistema educativo nacional.

5.1.1 El aprendizaje de los adolescentes con discapacidad intelectual

¿Cómo aprenden los adolescentes con discapacidad intelectual?

Como se explicó en capítulos anteriores, el paradigma anterior con que se veía y atendía a las personas con discapacidad hacía que, como sociedad, nos fijáramos en las limitaciones antes que en las posibilidades y, por lo tanto, había expectativas bajas con respecto a las personas que tuvieran alguna discapacidad, sin importar cuál fuera esta. En el caso de los alumnos con discapacidad intelectual en el grupo de prácticas esto implicó, además, el hecho de que se trató de adolescentes, lo cual significó que biológicamente estos alumnos atraviesan por un periodo de cambios físicos y psicológicos que no se ven de ninguna manera intervenidos o anulados por la discapacidad intelectual, ya que las áreas afectadas son aquellas encargadas de funciones específicas de procesamiento de información, mas no de la producción hormonal que generan los cambios fisiológicos en el organismo de los alumnos durante esta etapa.

Esto permitió observar que los alumnos con discapacidad intelectual no se diferencian de alumnos regulares en la misma edad en cuanto a esta etapa de desarrollo, ya que las relaciones sociales son el principal proceso que llevan a cabo, en torno al aprendizaje la diferencia consiste, principalmente, en que la mayoría de los alumnos cuenta con una trayectoria de estancia en el CAM desde que se encontraban en nivel Preescolar o Primaria, por lo que hay una variación entre las habilidades y conocimientos con que cada uno cuenta. Sin embargo, para entender cómo aprende un alumno con discapacidad intelectual se identificaron tres factores que intervienen al respecto:

1. Factor biológico: En el cual interviene el nivel de discapacidad, ya que este dato permite saber cuales son las características cognitivas con las que el alumno cuenta, evidentemente estas pueden variar entre cada sujeto, sin embargo, permiten tener un parámetro. También es importante saber en este punto la edad del alumno pues, como en el caso de esta investigación, pueden encontrarse en una edad que implique factores fisiológicos y psicológicos aunados a la propia discapacidad intelectual.
2. Factor social: El cual tiene que ver con la manera en que interactúan los alumnos dentro del grupo, es decir, en cuanto a socialización no hay diferencia entre personas regulares de aquellas que tienen alguna discapacidad, pues también estos alumnos generan grupos pequeños o grandes, cuyos lazos de afinidad son por gustos, creencias o personalidades que hagan de su convivencia lo suficientemente cómoda para formar estos grupos. Esto es importante porque puede permitir identificar, también, cuales son los alumnos cuyas habilidades cognitivas tienen más potencial que otras, o cuales pueden trabajar de forma más autónoma de aquellos que necesitan de una asistencia directa y constante durante las actividades.
3. Factor docente: Aunque este punto se encuentre en el tercer lugar, no quiere decir que tenga una importancia inferior a las dos anteriores, puesto que en esta triada los tres elementos trabajan en conjunto, pues del desarrollo de una de ellas dependen las otras dos. En el caso de este factor, efectivamente, hace referencia al docente titular que se encuentre en el grupo (y no al practicante porque este se encuentra sólo de forma periódica en diferentes fechas). Aquí se encuentra el hecho de que un docente que sólo ve a la discapacidad no será capaz de diseñar estrategias o actividades que lleven a los alumnos a superar retos cognitivos (como diría Piaget) y, por lo tanto, apropiarse de información para generar nuevos conocimientos. Este fenómeno (que deriva de una concepción médica asistencial de modelos anteriores de atención a la discapacidad) puede significar, en algunos casos, una barrera de aprendizaje para los alumnos, no solo de aquellos con discapacidad intelectual, sino de cualquier otro tipo de discapacidad y/o condición.

Cuando estos tres factores trabajan en conjunto es más probable que los alumnos con discapacidad intelectual mejoren sus procesos de aprendizaje, por ejemplo, un docente que no se cierra a la perspectiva humanista podrá realizar diferentes actividades que vayan acorde con el potencial de cada uno de sus alumnos para alcanzar diferentes metas con base en sus capacidades actuales. Pero si para esto no toma en cuenta ni la manera en que se relacionan sus alumnos, ni tampoco las características cognitivas que tienen, le será más difícil generar buenos ambientes de clase y, por lo tanto, favorecer el desarrollo de procesos de aprendizaje.

5.1.2 La enseñanza de una segunda lengua

¿Por qué enseñar una segunda lengua (inglés) a los adolescentes con discapacidad intelectual?

El mundo globalizado, en el cual México se encuentra, demanda que todos los ciudadanos cuenten con las herramientas necesarias para desenvolverse adecuadamente en él. Pero en el caso de las personas con discapacidad, es evidente que desde los modelos de atención anteriores han provocado que, hoy en día, mucha gente vea y llame de formas apelativas y/o de lástima a personas con discapacidad. Incluso, en algunos casos, pueden ser las mismas familias que no alcanzan a ver habilidades en sus hijos que vayan más allá de las capacidades reales con las que cuentan. Por lo tanto, brindar a los alumnos con discapacidad intelectual la oportunidad de aprender una lengua extranjera, en este caso inglés, les permite contar con una herramienta de comunicación con la que sus posibilidades laborales y profesionales se incrementen o permitan que aspiren a mejores condiciones de vida. Siendo, también, acordes con la equidad y la calidad en los servicios de educación establecidos en documentos como la Agenda 2030.

Claro está que la realidad del contexto social en que estos alumnos se encuentran es, probablemente, el principal obstáculo que tienen, debido a que las oportunidades profesionales para este sector de la población siguen estando estigmatizadas, en la mayoría de los casos, por la perspectiva clínica de la discapacidad. Sin embargo, brindarles a los adolescentes con discapacidad intelectual las oportunidades de aprendizaje, en este caso de

una habilidad correspondiente a una lengua extranjera, da respuesta a esta pregunta de investigación, pues la razón es favorecer la eliminación de las barreras laborales que impiden a personas con discapacidad desempeñarse en mejores oportunidades de trabajo a través del desarrollo de una habilidad lingüística correspondiente a una lengua extranjera; favoreciendo, también, el cumplimiento de sus derechos en cuanto a los principios de equidad e inclusión académica, social y laboral.

5.1.3 Desarrollar la habilidad oral (speaking) en los adolescentes con discapacidad intelectual

¿Por qué la organización de la enseñanza y evaluación del aprendizaje, a través de la Desuggestopedia, promueven el desarrollo de la habilidad oral (Speaking) en los adolescentes con Discapacidad Intelectual?

Las características de esta metodología (Desuggestopedia) permitieron identificar, en un principio, que la cuestión de contenidos gramaticales era menos importante que el desarrollo lingüístico y práctico del idioma inglés en los alumnos con discapacidad intelectual. Lo cual se relacionó principalmente con las características propias de dicha discapacidad en un nivel de profundidad “leve” en que se encuentran los alumnos que conformaron la muestra de investigación, ya que trabajar y comprender cuestiones de estructura gramatical es más complejo para ellos, a diferencia de estar en situaciones reales (dentro del salón de clases) donde el uso constante del idioma de cuenta del desarrollo de la habilidad Speaking en estos alumnos.

La organización de la enseñanza tuvo que ver con distintos elementos, como lo fueron los propios recursos artísticos y visuales que la metodología de enseñanza propone, pero también tuvieron que ver las características propias del grupo, específicamente los alumnos con discapacidad intelectual pero, al ser un servicio escolarizado de Centro de Atención Múltiple, también significó atender a la diversidad dentro del aula, lo que implicó organizar con el apoyo de otros recursos que atendieran a las necesidades educativas especiales de los demás alumnos.

En cuanto a la evaluación también fueron necesarias modificaciones, puesto que este proceso da cuenta de los resultados obtenidos por los alumnos, en este caso lo correspondiente a la evaluación inicial (diagnóstica) fue la que confirmó que la habilidad Speaking era en la que los alumnos con discapacidad intelectual tenían mayores posibilidades de desarrollar debido a que las características de lenguaje oral en estos alumnos no tiene grandes complicaciones y, también, a que en las pruebas realizadas en esta primera evaluación arrojaron resultados favorables en dicha habilidad. En cuanto a la evaluación formativa los resultados fueron favorables en la medida en que el trabajo se fue desarrollando en el aula, sin embargo, las situaciones externas de contingencia no permitieron llegar en el periodo de tiempo esperado a la evaluación sumativa, por lo que los resultados obtenidos en la etapa formativa dan cuenta de los avances obtenidos y, por lo tanto, permiten dar una respuesta favorable a que el uso de la metodología de enseñanza del inglés *Desuggestopedia* promueve el desarrollo de la habilidad oral (Speaking) en los adolescentes con discapacidad intelectual.

5.2 Discusión

La formación docente correspondiente con el Plan de Estudios 2004 de la Licenciatura en Educación Especial tuvo una visión, efectiva en su momento, asistencial y de integración más que de una atención integral e inclusiva con los alumnos, como se visualiza en el actual planteamiento humanista. Esto en ningún sentido quiere decir que el Plan de Estudios 2004 sea obsoleto o que no haya tenido un impacto positivo, al contrario, puesto que planteó las bases para formar docentes reflexivos de su práctica para la atención de los alumnos con discapacidad y/o alguna condición dentro y fuera de las aulas; sin embargo, con el paso de un gobierno a otro se fueron dando, también, diversos cambios en el ámbito educativo, por ejemplo, la licenciatura que hoy forma a los docentes especializados se renovó bajo el nombre de Inclusión Educativa, cuyo enfoque, ahora humanista, gira en torno a brindar esa atención integral a las personas con discapacidad y a otras minorías de la población.

Egresar de un plan de estudios anterior no es una limitante para la mejora continua de la práctica, ni tampoco lo es para la actualización constante que permita desarrollar las competencias profesionales que demanda la educación del siglo XXI y, que también permitan enfrentar los diferentes retos y obstáculos que se presenten a lo largo de la carrera profesional.

Desde el ámbito personal, dentro de la formación en la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl acontecieron situaciones ambientales como el sismo de septiembre del 2017 o la contingencia provocada por el COVID-19 en el actual año (2020). En ambos casos la situación planteada fue la misma, debido a la necesidad de no poder estar de manera presencial en las clases se recurrió, de manera emergente, a la modalidad de trabajo en línea. Usando diferentes recursos digitales (a través de internet) que permitieron dar continuidad al desarrollo de las diferentes materias, buscando cumplir con los tiempos establecidos en los calendarios escolares con respecto a los planes y programas. Sin embargo, estos antecedentes que acontecieron en la formación dan cuenta de que la educación una vez más está en un periodo de transición a nivel mundial. Si bien, ya existían escuelas en el ámbito público y privado que tenían experiencia previa en las modalidades de trabajo a distancia, esto no quiere decir que todos (alumnos y docentes) estemos preparados para enfrentar situaciones así. Elementos internacionales como la Agenda 2030, mencionada en capítulos anteriores, son prueba de ello, ya que estos documentos indican el rumbo al que los países deben aspirar para alcanzar la sustentabilidad y calidad deseada en sus 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). En el caso del ámbito educativo esto nos lleva a pensar en aspectos como ¿realmente estamos capacitados para atender a situaciones emergentes que lleven a la necesidad de trabajar bajo modalidades a distancia en México?

Es verdad, también, que cuestionar en este sentido parece muy amplio, sin embargo, puede ser correcto partiendo de que la individualidad que caracteriza a cada actor educativo (alumnos, docentes y la familia) es lo que da forma y sentido al sistema educativo nacional, por lo que los retos y desafíos serán más difíciles en la medida en que no se encuentren las estrategias para trabajar efectivamente, de forma presencial o en una modalidad a distancia.

Concretamente con respecto al tema de investigación, esto ya presentó un reto intelectual que llevó a modificar el replanteamiento práctico de la propuesta, para lo cual fue necesario tomar en cuenta a los actores educativos en su conjunto, pero otro reto más se presentó siendo docente en formación, y fue el trabajo colaborativo que implicó a los tres actores principales, pero además también al docente practicante, ya que en este escenario representa un agente externo que está próximo a incorporarse al servicio profesional docente. El eje central de esta reconstrucción siguió siendo la enseñanza del inglés a los adolescentes con discapacidad intelectual del grupo, por lo que la estrategia diseñada contó con actividades que permitieran darle continuidad al objetivo de la investigación (el desarrollo de la habilidad Speaking).

Evidentemente otros desafíos se presentaron en este diseño, ya que la metodología Desuggestopedia se desarrolla en un ambiente de interacción continua entre los alumnos a lo largo de las sesiones de trabajo, por lo que ese elemento se modificó a interacciones digitales organizadas por equipos de trabajo y en diferentes horarios de videollamada en grupo. Otro punto fue el medio para lograr esto, ya que la situación socioeconómica en que las familias de los alumnos se encuentran no permiten que, en la mayoría de los casos, manejen recursos digitales como plataformas de video conferencia o, más importante aún, que no cuenten con equipos de cómputo en casa. Por lo que el dispositivo móvil de los padres de familia fue el recurso con el que prácticamente todos tenían un acercamiento directo y, por lo tanto, el ideal para mantener el contacto digital con los alumnos en la propuesta diseñada y reconstruida.

A futuro, estos retos irán cambiando, dependiendo de las circunstancias que se presenten, sin embargo, las experiencias obtenidas en estas situaciones han dejado claros algunos elementos que se deben de tomar en cuenta para el desarrollo de estrategias que permitan atender modalidades a distancia para dar continuidad a procesos educativos, siendo estos elementos los siguientes:

1. Modalidad: es un error de ética profesional decir que en este apartado la única opción de dar continuidad a los procesos educativos es a “distancia” o de manera “digital”, si bien puede ser la única opción en situaciones de emergencia sanitaria (como la vivida por el COVID-19), en otras puede ser solamente por elementos físicos como daños en la infraestructura o la ausencia momentánea de un espacio para llevar a cabo

las clases de forma presencial. En este sentido, habría que tomar en cuenta el siguiente elemento, el de recursos disponibles, ya que no todos los alumnos y sus familias cuentan con las mismas oportunidades socioeconómicas y, por lo tanto, con los medios para dar continuidad a sus procesos de aprendizajes. Por lo que, en el caso de no ser una emergencia sanitaria, sería importante diseñar una modalidad mixta que atienda, en la medida de lo posible, el uso de recursos tecnológicos y que también permita tener un acercamiento personal con los alumnos y el docente.

2. Recursos disponibles: como se mencionó en el punto anterior, no todos los alumnos cuentan con los mismos recursos en los contextos donde se desarrollan, por lo que este apartado de la estrategia tendría que considerar:
 - Recursos físicos: Entendiendo estos como los materiales con que interactuaban en el salón de clases como lo son cuadernos, libros, productos de aprendizaje, etc.
 - Recursos tecnológicos: Principalmente la radio y la televisión, ya que son instrumentos con los que la mayoría de las familias cuentan en casa y, en algunos casos, la oportunidad de contar con un servicio de internet, hasta un equipo de cómputo o un celular que les permita acceder a la información y contenido solicitado, o incluso interactuar mediante herramientas como aplicaciones de clases virtuales o videollamadas.
 - Recursos didácticos: En ocasiones es común que al inicio del ciclo los docentes pidan una lista de materiales a los padres de familia, en la cual se encuentran diferentes cosas de papelería, estos mismos elementos podrían utilizarlos los alumnos desde casa si la organización del docente con las familias permite regresarle a cada uno lo necesario para llevar a cabo las actividades.
 - Tiempo y espacio: Si bien, estas condiciones pueden no considerarse como recursos tangibles, sí son necesarios para poder desarrollar los tres elementos mencionados anteriormente. Ya que trabajar desde casa no quiere decir que se traslade el horario y el ritmo de trabajo a cada hogar, situaciones como el COVID-19 denotaron que los roles y las estructuras familiares se modifican

total o parcialmente en cada hogar, es decir, hay familias donde el sustento económico significa un puesto en el tianguis, por ejemplo, y tener al hijo en casa no significa otra cosa que una mano más que ayude en el trabajo, quitándole prioridad a la escuela. En otras ocasiones quizá no se vea necesario el apoyo del alumno debido a que el trabajo de los padres de familia es más “estable”, económicamente hablando, sin embargo, esto puede significar que no haya un acompañamiento o una supervisión en la realización de las actividades, por lo que, tampoco, habrá un seguimiento en los procesos académicos del estudiante. Pero en ambos casos el reto está en que el docente y los padres de familia generen acuerdos que permitan a los alumnos continuar con su aprendizaje, probablemente en horarios fuera de los tiempos escolares donde se trabaja de forma presencial, o buscando los espacios (como cibercafés) donde los alumnos tengan el acceso a los medios y herramientas necesarias para el aprendizaje.

3. Actividades: Estas tienen que ser diseñadas en torno a dos aspectos, principalmente:
 - La realidad social: es decir, los motivos que llevaron a cambiar la modalidad de trabajo, ya que, si el alumno no comprende las razones de trabajar de diferente manera, será más difícil obtener resultados efectivos que den cuenta de su aprendizaje porque no le encontrará sentido al trabajo y tenderá a confundir la situación con descanso o vacaciones inesperadas.
 - Los contenidos curriculares: es decir, dar seguimiento a los planes y programas que los alumnos estén cursando en ese momento específico para poder alcanzar, de la forma más efectiva, los objetivos y aprendizajes educativos planteados.

4. Evaluación: Sin perder de vista que los momentos de evaluación (inicial, formativa y sumativa) probablemente no se modifiquen en la mayoría de los casos, si es importante buscar que permitan valorar el aprendizaje y las habilidades desarrolladas por los alumnos en circunstancias adversas a la cotidianidad que representa asistir de forma presencial a clases. En este caso se hizo uso de listas de cotejo para la

propuesta de reconstrucción ya que estas permiten medir el desarrollo de las habilidades en los alumnos con respecto al aprendizaje que se busca alcanzar en ellos. Además, de ser necesario, permite darle un valor cuantitativo a cada aspecto de la evaluación, por lo que es adecuado para darle continuidad, también, a los procesos administrativos que implica evaluar a los alumnos y dar cuenta del aprendizaje obtenido en las boletas de calificación.

Estos elementos no representan una totalidad en los procesos que todo docente debe seguir en situaciones emergentes que impliquen diversificar las estrategias de trabajo, más bien son resultado de las experiencias obtenidas durante el proceso de formación docente y, también, en los distintos periodos de prácticas llevadas a cabo en escuelas de educación básica, tanto en escuelas que cuentan con servicios de USAER y en Centros de Atención Múltiple, en específico el No. 1 de Nezahualcóyotl, donde se llevó a cabo el desarrollo de esta investigación.

Pero esto plantea, nuevamente, la necesidad de innovación constante del quehacer docente para favorecer los procesos de aprendizaje de los alumnos, así como también la meta de eliminar las barreras de aprendizaje y ofrecer una educación de calidad a los alumnos en todos los niveles y en todas las modalidades de servicio, sea en educación regular o en servicios escolarizados como los CAM.

Capítulo 6. Conclusiones

Es evidente que debido a situaciones ajenas a la organización de las instituciones académicas (la escuela Normal y el CAM), en este caso la contingencia sanitaria provocada por el COVID-19, no fuera posible terminar en tiempo y forma la aplicación de la propuesta de trabajo correspondiente a los periodos de práctica asignados. También esta situación hizo que el sistema educativo nacional se enfrentara a situaciones nunca antes vistas, donde los retos se incrementaron al demandar el uso de diferentes estrategias, recursos y medios para alcanzar, hasta donde fuese posible, con el cumplimiento de los planes y programas dentro del calendario escolar vigente. Sin embargo, esta situación implicó, además, un reto en la formación docente en un periodo de investigación, construcción, aplicación y valoración de una propuesta que diera respuesta al planteamiento siguiente:

¿Por qué los adolescentes con discapacidad intelectual desarrollan la habilidad oral (Speaking), en el idioma inglés, a través del Método Desuggestopedia?

La respuesta más corta a este cuestionamiento tiene que ver con el simple hecho de que los adolescentes con discapacidad intelectual que conformaron la muestra de investigación cuentan con las capacidades cognitivas de desarrollar la expresión oral en su lengua materna (español) y, por lo tanto, cuentan también con la capacidad de desarrollar la misma habilidad en una extranjera (inglés), sin embargo, hay razones culturales como la visión que modelos de atención anteriores para la atención de personas con discapacidad, los cuales se enfocaban en brindar atención a las “deficiencias” antes que a las capacidades reales de los sujetos, es decir, si una persona, o en este caso un alumno, tenía diagnóstico de discapacidad intelectual, por ejemplo, se daba por hecho que no sería capaz de realizar actividades que exigieran, aparentemente, un mayor esfuerzo cognitivo, pero en la investigación realizada se hizo presente el hecho de que en el desarrollo del lenguaje, o de una habilidad en concreto, intervienen otros elementos además de la capacidad cognitiva, como la socialización e interacción entre los sujetos, de la misma forma en que cualquier persona adquiere su lengua materna.

Otra de las razones que ha impedido el aprendizaje de una lengua extranjera en alumnos atendidos por servicios de educación especial ha sido la ausencia de conocimiento metodológico sobre la enseñanza de dicho idioma, y esto puede verse desde una etapa de formación (dentro de las escuelas Normales), pero también como una cuestión de formación y actualización docente, aunque en ambos casos haya un factor común, el cual es la ética y la profesionalización del sujeto, ya que si el docente en formación o el docente ya en servicio no tiene la visión de brindar una educación de calidad a todo alumno, sin importar su discapacidad y/o condición, o el grupo vulnerable o de minoría al que pertenezca, no tendrá la iniciativa ni la motivación para investigar, diseñar, proponer y evaluar nuevas formas de hacer que los alumnos adquieran aprendizaje y, por lo tanto, se conviertan en los ciudadanos del futuro que demanda la nueva era.

Cabe mencionar que las conclusiones se desarrollaron con base dos elementos principales: los objetivos planteados al inicio de la investigación, ya que estos orientaron el trabajo y; la implementación y evaluación del trabajo realizado, ya que esto da cuenta de los alcances obtenidos, dichos objetivos fueron los siguientes:

- Describir el proceso de aprendizaje de los adolescentes con Discapacidad Intelectual del grupo multigrado de educación secundaria del Centro de Atención Múltiple No. 1 de Ciudad Nezahualcóyotl.
- Analizar el proceso de aprendizaje de la Lengua Extranjera. Inglés en adolescentes con Discapacidad Intelectual a través de la implementación y evaluación del método Desuggestopedia.
- Explicar el proceso de aprendizaje de la expresión oral (Speaking) en adolescentes con Discapacidad Intelectual.

Por lo que las conclusiones a las que se llegaron fueron las siguientes:

- El proceso de aprendizaje de los adolescentes con Discapacidad Intelectual del grupo multigrado de educación secundaria del Centro de Atención Múltiple No. 1 de Ciudad Nezahualcóyotl varía en torno a sus estilos y ritmos, sin embargo, en el desarrollo de lenguaje todos cuentan con las capacidades cognitivas de desarrollar nuevas habilidades como, en este caso, la de expresión oral. Lo que demuestra que la visión

apelativa de las limitaciones de las personas con discapacidad sólo es relevante cuando no se evalúan las capacidades reales de los estudiantes en diferentes áreas para saber cual es su potencial real y, por lo tanto, buscar las estrategias que mejor potencien el desarrollo integral de los alumnos.

- En cuanto al proceso de aprendizaje de la Lengua Extranjera. Inglés en adolescentes con Discapacidad Intelectual a través de la implementación y evaluación del método Desuggestopedia, se encontró con que el uso de esta metodología permitió fomentar la interacción entre los alumnos, lo cual favoreció la práctica y el uso de la lengua, principalmente la extranjera. También, el uso de la Desuggestopedia significó motivar a los alumnos a explorar nuevas posibilidades académicas y profesionales, ya que en los Centros de Atención Múltiple es común que, maestros y alumnos, no vean más allá de desarrollarse en uno de los oficios que se imparten en estas instituciones, sin embargo, esto no significa que no existan alumnos que puedan aspirar y obtener mejores oportunidades de vida.
- Para explicar el proceso de aprendizaje de la expresión oral (Speaking) en adolescentes con Discapacidad Intelectual es necesario tomar en cuenta que uno de los factores más importantes es la interacción entre los alumnos dentro de situaciones que les permita tener confianza en sí mismos, con respecto a sus compañeros, para poder expresarse de forma oral en el idioma extranjero. Para lo cual hay que trabajar, a la par, aspectos como el respeto y el apoyo entre pares, puesto que el hecho de que los alumnos tengan un diagnóstico de discapacidad no significa que se priven de las mismas conductas de burla y faltas de respeto que se pueden observar en un grupo de escuela regular. Y la metodología Desuggestopedia permite trabajar en esto, debido al uso de estrategias y actividades que permitan a los alumnos tener confianza en expresarse en nuevas experiencias de aprendizaje, aunque esto pueda significar equivocarse en el proceso, pero, al final, poder contar con una corrección amable y que motive a seguir intentando hasta desarrollar, en este caso, la habilidad de expresión oral (Speaking) del idioma inglés.

Como se mencionó, muchas fueron las cuestiones que intervinieron en la investigación, desarrollo y evaluación de este documento recepcional, sin embargo, los resultados

alcanzados dan cuenta de la necesidad de cambiar los paradigmas, aún presentes, en la formación de profesionales de la educación, ya sea que estén en formación o que ya se encuentren en servicio, por ejemplo, que la “inclusión educativa” es un concepto que no puede ser ajeno del conocimiento y práctica de los docentes en todos los niveles y modalidades que brinda el sistema educativo nacional. Pero también el hecho de que las necesidades del siglo XXI demandan un constante desarrollo y actualización en torno a los perfiles, parámetros e indicadores que permitan brindar la educación de excelencia en México.

Por lo que, en el marco de una educación de excelencia para todos los alumnos con o sin discapacidad, y tomando en cuenta las experiencias de cambios en las modalidades de trabajo escolar por situaciones ajenas a las instituciones educativas, es que se proponen las siguientes líneas de investigación con sus posibles planteamientos de problema, para dar continuidad al proceso de mejora continua durante la carrera de un docente que se asimila como un factor de cambio en las prácticas educativas actuales:

- Formación de docentes normalistas en la era de la cultura digital
 - *¿Por qué es necesaria la formación de docentes que dominen el uso de los distintos recursos que hay a su alcance en la cultura digital?*

- Inclusión y equidad en educación básica mediante modalidades de trabajo a distancia
 - *¿Cómo es posible satisfacer las necesidades educativas específicas de los alumnos, con alguna discapacidad y/o condición, con respecto al desarrollo sus procesos de aprendizaje mediante modalidades de trabajo a distancia?*

- Excelencia educativa a través de herramientas digitales
 - *¿Por qué la implementación y evaluación del aprendizaje, a través del uso de herramientas digitales, favorece el objetivo de brindar una educación de excelencia en México?*

Referencias

- ACUERDO NÚMERO 27/12/17. *Por el que se emiten las reglas de operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el Ejercicio Fiscal 2018*. México, 27 de diciembre de 2017.
- Antequera, M. et al (s.f.) *Manual de Atención al alumnado con necesidades educativas específicas de apoyo educativo derivadas de Discapacidad Intelectual*. Madrid, España: Junta de Andalucía.
- Barón, L. (2017). *La Teoría Lingüística de Noam Chomsky: del Inicio a la Actualidad*. Colombia, Bogotá: Universidad del Rosario.
- BERKO, Jean. “El desarrollo del lenguaje” (2010). Pearson Educación, S.A. Madrid, España.
- CÁMARA, Gabriel. “Enseñar y aprender con interés. Logros y testimonios en escuelas públicas” (2005). Convivencia Educativa, A.C. México.
- Decreto 15-05-2019. *DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*. México, 15 de mayo de 2019.
- Díaz (F). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México, D.F.
- Heredia, Y. et al (2013). *Teorías del aprendizaje en el contexto educativo*. Monterrey, México: Editorial digital Tecnológico de Monterrey.
- Hernández, R. et al (2014). *Metodología de la investigación. 6ta edición*. México, D.F.: Mc Graw Hill Education.
- LARSEN-FREEMAN, Diane. “Techniques and Principles in Language Teaching” (2008). OXFORD University Press, New York.
- MILES, Christine. “Educación Especial para alumnos con deficiencia mental”. (1990). Editorial Pax México, México D.F.
- Moreno, K. (2017). *Factores emocionales que influyen en filtro afectivo de los estudiantes de inglés como idioma extranjero, una revisión sistemática*. Ecuador, Guayaquil: Universidad de Guayaquil.
- Morrison, J. (2014) *DSM-5. Guía para el diagnóstico clínico*. New York: The Guilford Press
- Morrison, J. (2015). *DSM-5: guía para el diagnóstico clínico*. México, D.F.: Manual Moderno
- REYES, Alejandro. “Adolescentes entre muros. Escuela Secundaria y la construcción de identidades juveniles” (2009). Ed. FLASCO, México.
- ONU (2015). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Chile, Santiago.

- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa. 6ta ed.* México, D.F.: Editorial Pearson.
- SEP (2004). Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento Recepcional. Licenciatura en Educación Especial. México. SEP
- SEP (2010). *Discapacidad intelectual. Guía didáctica para la inclusión educativa en educación inicial y básica.* México, D.F.: Consejo Nacional de fomento educativo.
- SEP (2010). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo.* México, D.F.: SEP
- SEP (2011). *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Segunda Lengua: Inglés. Ciclo 4: 1°, 2° y 3° de Secundaria.* México. SEP.
- SEP (2019). *MODELO EDUCATIVO: NUEVA ESCUELA MEXICANA.* México. SEP.
- Trilla, J. (2007) et al. *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI.* España, Barcelona: Editorial Graó, de IRIF, S.L.
- Velásquez, A. (2007). Lenguaje e identidad en los adolescentes de hoy [versión electrónica]. *EL ÁGORA USB.* Vol. 7 (1). Pp. 85-107.
- Competencia en comunicación lingüística: Competencia Lingüística vs. Competencia comunicativa (2010) [versión electrónica].* España, Andalucía: Temas para la Educación. Revisa digital para profesionales de la enseñanza. Recuperado el 25 de abril de 2020 de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6727.pdf>
- Krauskopof, D. (1999). El desarrollo psicológico en la adolescencia: las transformaciones en una época de cambios [versión electrónica]. *Adolescencia y salud.* Vol. 1 (2). Recuperado el 29 de febrero de 2020, de https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-41851999000200004
- Lozano, A. (2014) *Teoría de las Teorías sobre la Adolescencia [versión electrónica].* *SciELO.* Vol. 22 (40). Recuperado el 25 de abril de 2020, de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362014000100002
- Serrano, J. et al (2011). *El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. [versión electrónica],* Vol. 13 (1). España, Murcia: Revista Electrónica de Investigación Educativa. Recuperado el 25 de abril de 2020 de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/268>
- Velásquez, A. (2007). *Lenguaje e identidad en los adolescentes de hoy [versión electrónica],* vol. 7 (1). Colombia, Medellín: Universidad de San Buenaventura Seccional Medellín. Recuperado el 25 de abril de 2020 de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=407748996007>

ANEXOS

Anexo 1.

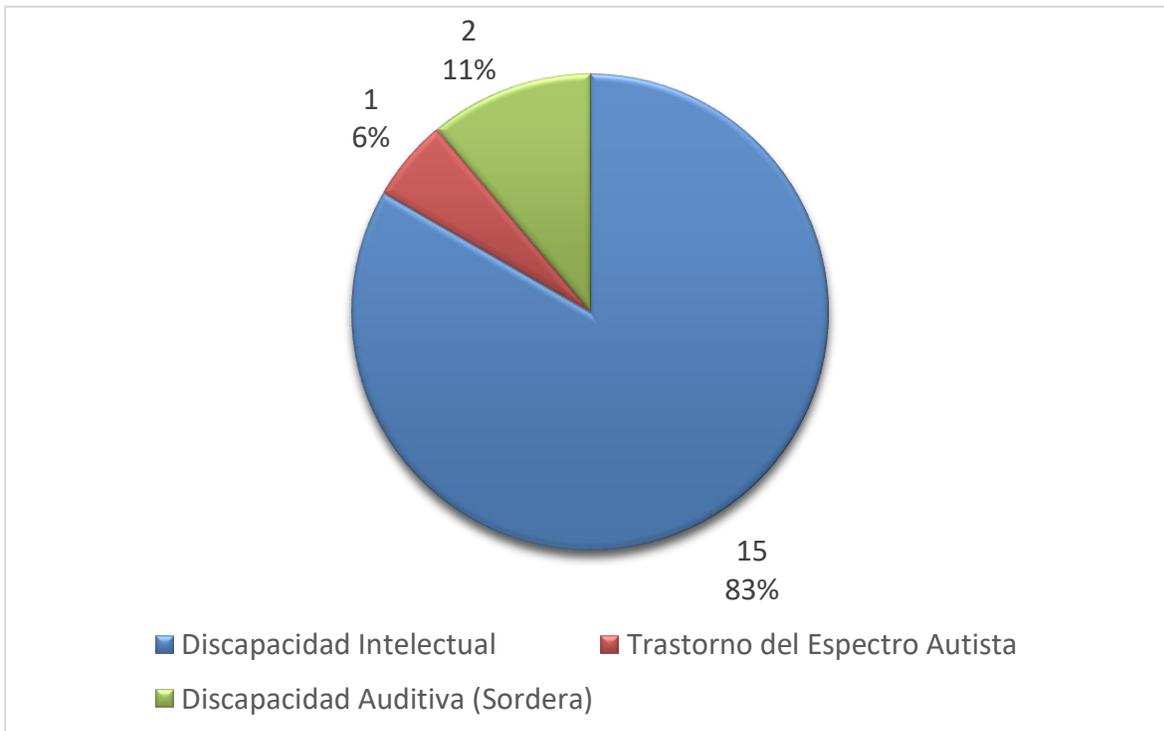
Tabla 1.

Metodologías de la enseñanza del inglés

The Grammar-Translation Method	The Direct Method	The Audio-Lingual Method	The Silent Way	Desuggestopedia	Community Language Learning	Total Physical Response	Communicative Language Teaching	Content-based	Learning Strategy Training
Características									
El propósito fundamental de esta metodología prioriza la traducción gramatical de textos literarios antes que la producción oral del lenguaje. Las principales habilidades potenciadas son de lectura y escritura. La técnica pedagógica consiste en el aprendizaje explícito de la gramática.	El lenguaje nativo (español en este caso) no se usa durante la clase. Se hace uso del pensamiento abstracto de los alumnos al no dar explicaciones o traducciones conceptuales del contenido que se ve.	La práctica del lenguaje oral se guía mediante guiones contextualizados sobre temáticas específicas. Los errores de pronunciación se corrigen en el momento en que son cometidos. El docente es el moderador de la práctica conduciendo, guiando y controlando la participación de los alumnos en la actividad.	El aprendizaje del idioma es moderado por los mismos alumnos; sin embargo, el docente sólo puede ayudar si es necesario en la práctica. Los alumnos generan autonomía en el aprendizaje del idioma.	El aprendizaje se facilita mediante el ambiente en el que se envuelva a los alumnos. Se utiliza material visual y manipulable para focalizar la atención de los alumnos usando sus intereses personales. Busca reducir o eliminar las barreras psicológicas del aprendizaje de un nuevo idioma “no puedo aprender”, fortaleciendo así la autoconfianza en los alumnos. Utiliza a las artes como medio para andamiar el aprendizaje.	Se centra en las relaciones interpersonales entre los alumnos, fomentando un sentimiento de seguridad para adquirir nuevos conocimientos. Los estudiantes y el docente comparten sus experiencias de aprendizaje entre ellos mismos, aludiendo al concepto de “comunidad” en una atmósfera de confianza y seguridad.	Utiliza respuestas físicas a estímulos generados por el docente para reforzar la memorización. El aprendizaje de la lengua es más efectivo cuando el proceso resulta divertido para los alumnos.	El aprendizaje se centra en alguna situación real de comunicación, por ejemplo, en una noticia de periódico y sobre esta giran las actividades de lectura, comprensión, escritura y práctica de lenguaje. También puede hacer uso de juegos donde se use el lenguaje y se retroalimente la actividad al final.	Se utiliza un contenido específico (de cualquier materia) para la enseñanza del idioma, así como también conocimientos previos sobre el tema a abordar para andamiar los nuevos contenidos. El vocabulario visto se refuerza con elementos atractivos para los alumnos, por ejemplo, videos.	El conocimiento previo y las experiencias de aprendizaje de los alumnos permiten. Los estudiantes necesitan volverse autónomos en su aprendizaje

Gráfica 1

Tipos de discapacidad en el grupo



En la gráfica 1 se muestra las discapacidades encontradas en el grupo de práctica, las cuales son tres, cada una representada por un color diferente y con la acotación correspondiente al número de alumnos que la presentan y el porcentaje que este representa.

Tabla 2

Diagnóstico por habilidades lingüísticas del inglés

No. De alumnos y Dx.	Listening (6 questions)	Reading (7 questions)	Speaking (10 questions)	Writing (10 questions)
1.- D.A.	5	2	10	3
2.- D.I.	0	1	0	0
3.- D.A.	0	0	10	0
4.- D.I.	0	0	0	0
5.- D.I.	2	0	10	0
6.- D.I.	0	5	10	1
7.- D.I.	0	2	1	0
8.- D.I.	0	4	0	0
9.- D.I.	0	1	0	0
10.- D.I.	0	3	5	0
11.- D.I.	0	0	0	0
12.- D.I.	1	3	0	1
13.- D.I.	1	1	8	2
14.- D.I.	6	7	10	9
15.- D.I.	4	4	10	1
Total de alumnos	6	11	9	6
Promedio por habilidad	2.1	3.1	4.9	1.1

Anexo 3

Test de estilos de aprendizaje Felder & Silverman (1988) modificado para alumnos con discapacidad intelectual leve.

Nombre del alumno:

Sensorial-Intuitivo (Información percibida)

Actividad: Tangram.

Se dará al alumno el Tangram y se mostrará la imagen con la silueta de la figura solicitada, tomando el tiempo que requiera para resolverlo. En caso de no poder resolver la figura sólo con la silueta se le mostrará la imagen con las formas que se requieren para formar la figura solicitada. Se realizará el mismo ejercicio tres veces para poder determinar el Tiempo máximo de resolución y el tiempo mínimo de la misma.

Sensitivo		Intuitivo	
Experimenta		Requiere instrucciones	
Es paciente		Es impaciente	
Total Columna			
Resta Menor al Mayor			
Asigna letra Mayor			
Tiempo máximo de resolución			

Visual- Verbal (Modalidad sensorial)

Actividad: Tangram.

Se hará de nuevo la realización de figuras con el Tangram, pero ahora en dos secuencias diferentes. En la primera secuencia tendrá dos oportunidades de realizar la actividad, mostrándole una sola vez dicha imagen y dejando la imagen a la vista del alumno como guía en la realización de esta. Posteriormente se realizarán otras figuras, pero ahora dándole instrucciones de manera verbal para lograr que concluya la figura.

Visual		Verbal	
Recuerda la imagen para realizar la figura		Recuerda las instrucciones para realizar la figura	
Requiere la imagen para realizar la figura		Repite las instrucciones al realizar la figura	
Total Columna			
Resta Menor al Mayor			

Asigna letra Mayor	
Tiempo máximo de resolución	

Activo- Reflexivo (Consolidación del conocimiento)

Actividad: Tangram.

El alumno tendrá que escribir en una hoja los pasos que siguió para la realización de la figura (previamente realizada) en el Tangram. Posteriormente pasará al frente del grupo y compartirá dicho proceso con sus compañeros de clase, pudiendo hacer uso del material concreto como apoyo para explicar los pasos que siguió.

Activo		Reflexivo	
Explica el proceso		Escribe el proceso	
Trabaja mejor en equipo		Trabaja mejor sólo	
Total Columna			
Resta Menor al Mayor			
Asigna letra Mayor			
Tiempo máximo de resolución			

Secuencial- Global (Progreso de la información)

Actividad: Rompecabezas

Se le dará al alumno un rompecabezas desarmado, con la única instrucción de resolverlo. En caso de que el alumno no consiga resolverlo se le apoyará sólo con la parte baja de la imagen para que él continúe con el resto de la actividad.

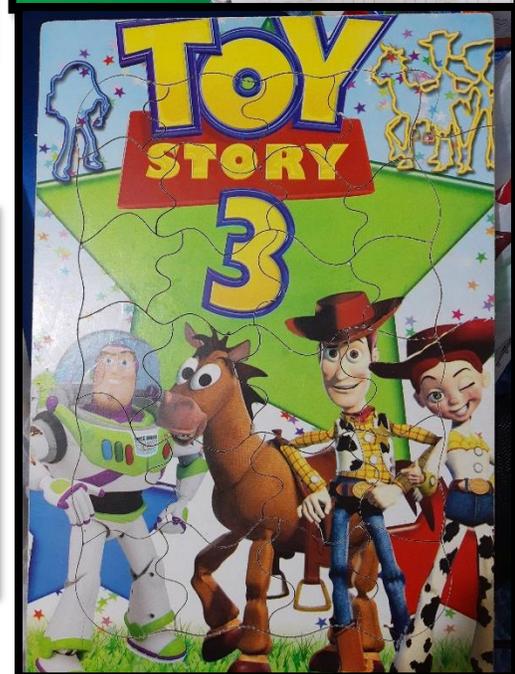
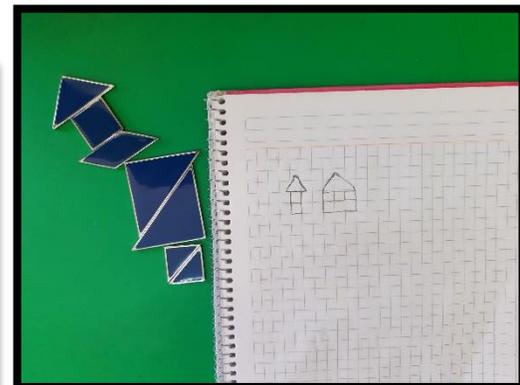
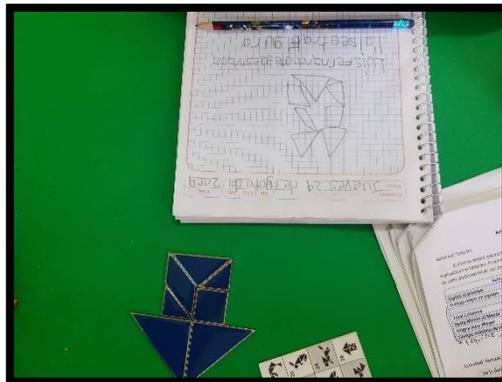
Secuencial		Global	
Requiere ver la imagen armada para realizar el rompecabezas		Resuelve el rompecabezas sin necesidad de ver la imagen armada	
Sigue una secuencia con respecto a la orientación de la imagen (en largo y en ancho, por ejemplo)		Lo resuelve de manera fragmentada, sin seguir una secuencia específica	
Total Columna			
Resta Menor al Mayor			
Asigna letra Mayor			
Tiempo máximo de resolución			

Perfil de Estilo de Aprendizaje

	2	1	1	2	
Sensitivo					Intuitivo
Visual					Verbal
Activo					Reflexivo
Secuencial					Global

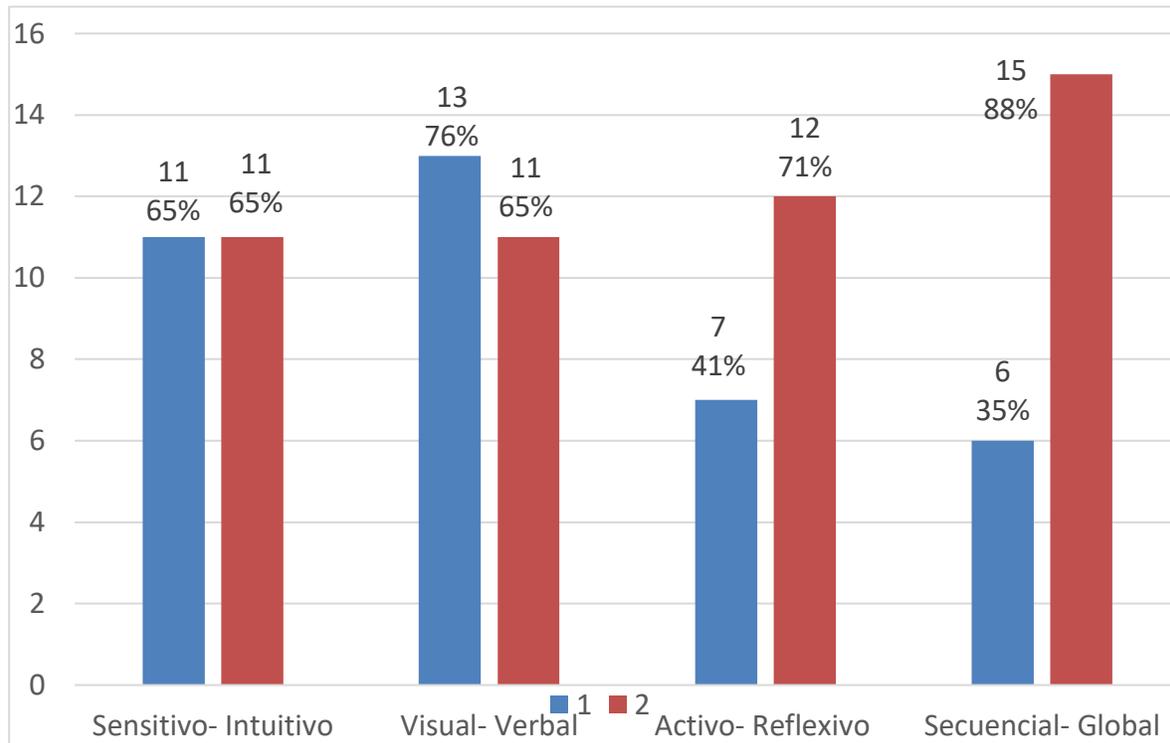
Anexo 4.

Actividades de Test de Estilos de aprendizaje modificadas



Gráfica 2

Estilos de aprendizaje



En la gráfica 2 se encuentran los estilos de aprendizaje de los alumnos que conformaron el grupo de investigación, siendo ocho tipos de estilos, cada uno tiene el número de alumnos que presentó dicho estilo, así como también el porcentaje que representan con respecto al total del grupo.

Anexo 5.

Rúbricas de evaluación de la primera jornada de intervención

Rúbrica de la Unidad Didáctica “Comunicación diversa”

Nombre del alumno: _____ Fecha de evaluación: _____

Aprendizajes esperados	Suficiente 5	Satisfactorio 7.5	Destacado 10	Total por aprendizaje esperado
Discrimina palabras de saludo, despedida y cortesía	Discrimina de 1 a 2 palabras solamente	Discrimina de 3 a 4 palabras	Discrimina más de 5 palabras	
Argumenta por qué está de acuerdo o en desacuerdo con ideas y afirmaciones de otras personas.	Repite la idea argumentada de otro compañero	Utiliza mínimo una idea propia argumentada	Utiliza más de dos ideas argumentadas	
Expresa cómo es, cómo ocurrió o cómo funciona algo, ordenando las ideas para que los demás comprendan	Describe la situación dada de forma general	Discrimina más de dos elementos principales de la situación dada	Identifica los elementos principales y expresa con claridad la situación al grupo	
Participa y escucha las ideas de sus compañeros.	Participa al menos una vez durante la clase	Participa de 2 a 3 veces en clase	Participa activamente en clase y presta atención a sus compañeros	
Identifica algunas diferencias en las formas de hablar de la gente	Identifica cuando una conversación cambia de la L1 (español) a la L2 (inglés)	Identifica y responde con vocabulario básico oraciones en la L1 y L2	Inicia, identifica y/o responde una conversación básica en L2	
			Calificación de la Unidad	

Rúbrica de la Unidad Didáctica “Comunicación diversa”

Nombre del alumno: _____ Fecha de evaluación: _____

Aprendizajes esperados	Suficiente 5	Satisfactorio 7.5	Destacado 10	Total por aprendizaje esperado
Identifica los elementos principales de una historia (inicio, clímax y desenlace)	Identifica sólo la idea principal de la historia	Identifica de 2 a 3 elementos principales	Identifica los elementos principales y la moraleja	
Explora secuencias ilustradas de una fábula en desorden	Se centra en una sola ilustración	Identifica 2 ilustraciones por la asociación de elementos	Identifica y ordena las ilustraciones	
Escucha la fábula correspondiente a una secuencia ilustrada	Identifica sólo los elementos visuales de la fábula	Pone atención a la fábula presentada e identifica de 2 a 3 elementos	Pone atención a la fábula e identifica todos los elementos que la componen	
Ordena secuencias ilustradas de una fábula	Identifica las imágenes correspondientes a una fábula dada, pero no la secuencia de los hechos	Ordena las imágenes de acuerdo con la secuencia de los hechos	Comparte la secuencia de la fábula con sus compañeros	
Identifica e interpreta el personaje de una historia	Hace uso de, mínimo, una oración sencilla del diálogo en L2	Hace uso de 2 o más oraciones sencillas del diálogo en L2	Interpreta el personaje dado haciendo uso del diálogo realizado en L2	
			Calificación de la Unidad	

Anexo 6.

Propuesta de estrategia “Aprendiendo en casa”

<i>Estrategia</i>		Aprendiendo en casa
<i>Nombre del alumno (a)</i>		
<i>Propósito</i>	Proporcionar a los alumnos y padres de familia actividades que favorezcan el proceso de aprendizaje de sus hijas e hijos en torno a la materia de Lengua Extranjera: Inglés. Y que, al mismo tiempo, permitan continuar con el proceso de evaluación del ciclo escolar 2019-2020.	
<i>Descripción general</i>	Debido a las circunstancias de emergencia sanitaria provocadas por el COVID-19, la medida establecida a nivel general es el trabajo desde casa. Por lo que en este formato se comparte con los alumnos y padres de familia las actividades para llevar a cabo desde casa, buscando que las instrucciones sean lo suficientemente claras para realizarlas, pero, en caso de no ser así, habrá contacto directo con el docente vía telefónica para aclarar dudas al respecto. Las actividades tendrán que realizarse y enviar por foto o video al whatsapp el día correspondiente, respetando el horario de la jornada regular del CAM (08:00 am – 04:00 pm).	
<i>Plan de intervención emergente “Aprendiendo desde casa”</i>		
<i>Semana del 20 al 24 de Abril de 2020</i>		
<i>Día</i>	Instrucción	Producto
<i>Lunes 20</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Para la clase de hoy verán dos veces en YouTube el video clip titulado “Elastigirl pide a Mr Increible que detenga la pelea de Dash y Violeta "Los Increibles" 09”. • Después buscarán y verán de 3 a 4 veces, también en YouTube el video “Learn/Practice English with MOVIES (Lesson #1) Title: The Incredibles”. • En ese video hay subtítulos para el diálogo que dice cada personaje, así que tendrán que elegir uno de ellos y copiarlo en su libreta de inglés. No importa que sea un diálogo corto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Foto del alumno viendo el video en inglés. • Foto de la libreta con el diálogo del personaje copiado
<i>Miércoles 22</i>	<ul style="list-style-type: none"> • En esta clase los alumnos harán un disfraz, con materiales sencillos que encuentren en sus casas, para caracterizarse del personaje que hayan elegido la clase anterior. • Mientras que hacen su disfraz escucharán repetidas veces (hasta que terminen el disfraz) el video donde la escena de la película está en inglés. • Cuando terminen el disfraz se lo pondrán y grabarán un pequeño video intentando repetir el diálogo del personaje que eligieron, pero en inglés. • Al final de la clase se le mandará un mensaje a los padres de familia, vía WhatsApp, para informarles la hora a la que se hará la videollamada con sus hijos el día siguiente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Video del alumno usando el disfraz realizado y practicando el diálogo del personaje elegido.

Viernes 24	<ul style="list-style-type: none"> • En esta tercera sesión de la semana se harán videollamadas con los alumnos, en grupos de tres cada uno, conforme se les indicó por mensaje a los padres de familia el día anterior. • En esa videollamada se hablará sobre <ol style="list-style-type: none"> a) ¿Cómo se sintieron al ver y escuchar una parte de la película en inglés? b) ¿Qué tan difícil fue seleccionar un personaje y hacer el disfraz con las cosas que tenían en casa? c) ¿Qué tan difícil fue imitar el diálogo del personaje que eligieron? d) Y también se practicará y el diálogo que estuvieron practicando el día anterior y que mandaron por video. 	<ul style="list-style-type: none"> • Puntualidad en asistir a la videollamada. • Usar el disfraz realizado. • Participar y respetar a sus compañeros.
Links de los videos	<ul style="list-style-type: none"> • https://www.youtube.com/watch?v=6Ieb-M-sed0 • https://www.youtube.com/watch?v=Rnww09Zol6w 	
<i>Semana del 27de Abril al 01 de Mayo de 2020</i>		
Día	Instrucción	Producto
Lunes 27	<ul style="list-style-type: none"> • Para la clase de hoy verán dos veces en YouTube el video clip titulado “Momentos de Dory (Latino)”. • Después buscarán y verán de 3 a 4 veces, también en YouTube el video “Learn/Practice English with MOVIES (Lesson #4) Title: Finding Nemo.” • En ese video hay subtítulos para el diálogo que dice cada personaje, así que tendrán que elegir uno de ellos y copiarlo en su libreta de inglés. No importa que sea un diálogo corto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Foto del alumno viendo el video en inglés. • Foto de la libreta con el diálogo del personaje copiado
Miércoles 29	<ul style="list-style-type: none"> • En esta clase los alumnos harán un disfraz, con materiales sencillos que encuentren en sus casas, para caracterizarse del personaje que hayan elegido la clase anterior. • Mientras que hacen su disfraz escucharán repetidas veces (hasta que terminen el disfraz) el video donde la escena de la película está en inglés. • Cuando terminen el disfraz se lo pondrán y grabarán un pequeño video intentando repetir el diálogo del personaje que eligieron, pero en inglés. • Al final de la clase se le mandará un mensaje a los padres de familia, vía WhatsApp, para informarles la hora a la que se hará la videollamada con sus hijos el día siguiente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Video del alumno usando el disfraz realizado y practicando el diálogo del personaje elegido.
Viernes 01	<ul style="list-style-type: none"> • En esta tercera sesión de la semana se harán videollamadas con los alumnos, en grupos de tres cada uno, conforme se les indicó por mensaje a los padres de familia el día anterior. • En esa videollamada se hablará sobre 	<ul style="list-style-type: none"> • Puntualidad en asistir a la videollamada. • Usar el disfraz realizado. • Participar y respetar a sus compañeros.

	<p>e) ¿Cómo se sintieron al ver y escuchar una parte de la película en inglés?</p> <p>f) ¿Qué tan difícil fue seleccionar un personaje y hacer el disfraz con las cosas que tenían en casa?</p> <p>g) ¿Qué tan difícil fue imitar el diálogo del personaje que eligieron?</p> <p>h) Y también se practicará y el diálogo que estuvieron practicando el día anterior y que mandaron por video.</p>	
<i>Links de los videos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • https://www.youtube.com/watch?v=WOVeMkS1EiI • https://www.youtube.com/watch?v=WOVeMkS1EiI 	
<i>Semana del 04 al 08 de Mayo de 2020</i>		
<i>Día</i>	<i>Instrucción</i>	<i>Producto</i>
<i>Lunes 04</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Para la clase de hoy verán dos veces en YouTube el video clip titulado “La Familia del Futuro--Capitulo 3”. • Después buscarán y verán de 3 a 4 veces, también en YouTube el video “Learn/Practice English with MOVIES (Lesson #114) Title: Meet the Robinsons”. • En ese video hay subtítulos para el diálogo que dice cada personaje, así que tendrán que elegir uno de ellos y copiarlo en su libreta de inglés. No importa que sea un diálogo corto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Foto del alumno viendo el video en inglés. • Foto de la libreta con el diálogo del personaje copiado
<i>Miércoles 06</i>	<ul style="list-style-type: none"> • En esta clase los alumnos harán un disfraz, con materiales sencillos que encuentren en sus casas, para caracterizarse del personaje que hayan elegido la clase anterior. • Mientras que hacen su disfraz escucharán repetidas veces (hasta que terminen el disfraz) el video donde la escena de la película está en inglés. • Cuando terminen el disfraz se lo pondrán y grabarán un pequeño video intentando repetir el diálogo del personaje que eligieron, pero en inglés. • Al final de la clase se le mandará un mensaje a los padres de familia, vía WhatsApp, para informarles la hora a la que se hará la videollamada con sus hijos el día siguiente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Video del alumno usando el disfraz realizado y practicando el diálogo del personaje elegido.
<i>Viernes 08</i>	<ul style="list-style-type: none"> • En esta tercera sesión de la semana se harán videollamadas con los alumnos, en grupos de tres cada uno, conforme se les indicó por mensaje a los padres de familia el día anterior. • En esa videollamada se hablará sobre <ol style="list-style-type: none"> ¿Cómo se sintieron al ver y escuchar una parte de la película en inglés? 	<ul style="list-style-type: none"> • Puntualidad en asistir a la videollamada. • Usar el disfraz realizado. • Participar y respetar a sus compañeros.

	<p>j) ¿Qué tan difícil fue seleccionar un personaje y hacer el disfraz con las cosas que tenían en casa?</p> <p>k) ¿Qué tan difícil fue imitar el diálogo del personaje que eligieron?</p> <p>l) Y también se practicará y el diálogo que estuvieron practicando el día anterior y que mandaron por video.</p>	
<i>Links de los videos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • https://www.youtube.com/watch?v=fRMR4HIP2es • https://www.youtube.com/watch?v=VJEk1kOH6UI 	
<i>Semana del 11 al 15 de Mayo de 2020</i>		
<i>Día</i>	<i>Instrucción</i>	<i>Producto</i>
<i>Lunes 11</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Para la clase de hoy verán dos veces en YouTube el video clip titulado “Ernesto de la Cruz (10/17) español/spanish “Coco””. • Después buscarán y verán de 3 a 4 veces, también en YouTube el video “Learn/Practice English with MOVIES (Lesson #60) Title: Coco”. • En ese video hay subtítulos para el diálogo que dice cada personaje, así que tendrán que elegir uno de ellos y copiarlo en su libreta de inglés. No importa que sea un diálogo corto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Foto del alumno viendo el video en inglés. • Foto de la libreta con el diálogo del personaje copiado
<i>Miércoles 13</i>	<ul style="list-style-type: none"> • En esta clase los alumnos harán un disfraz, con materiales sencillos que encuentren en sus casas, para caracterizarse del personaje que hayan elegido la clase anterior. • Mientras que hacen su disfraz escucharán repetidas veces (hasta que terminen el disfraz) el video donde la escena de la película está en inglés. • Cuando terminen el disfraz se lo pondrán y grabarán un pequeño video intentando repetir el diálogo del personaje que eligieron, pero en inglés. • Al final de la clase se le mandará un mensaje a los padres de familia, vía WhatsApp, para informarles la hora a la que se hará la videollamada con sus hijos el día siguiente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Video del alumno usando el disfraz realizado y practicando el diálogo del personaje elegido.
<i>Viernes 15</i>	<ul style="list-style-type: none"> • En esta tercera sesión de la semana se harán videollamadas con los alumnos, en grupos de tres cada uno, conforme se les indicó por mensaje a los padres de familia el día anterior. • En esa videollamada se hablará sobre <ul style="list-style-type: none"> m) ¿Cómo se sintieron al ver y escuchar una parte de la película en inglés? n) ¿Qué tan difícil fue seleccionar un personaje y hacer el disfraz con las cosas que tenían en casa? 	<ul style="list-style-type: none"> • Puntualidad en asistir a la videollamada. • Usar el disfraz realizado. • Participar y respetar a sus compañeros.

	<p>o) ¿Qué tan difícil fue imitar el diálogo del personaje que eligieron?</p> <p>p) Y también se practicará y el diálogo que estuvieron practicando el día anterior y que mandaron por video.</p>	
<i>Links de los videos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • https://www.youtube.com/watch?v=xlDWKKghkHE • https://www.youtube.com/watch?v=yUAIZuzrFyY&t=78s 	
<i>Semana del 18 al 22 de Mayo de 2020</i>		
<i>Día</i>	<i>Instrucción</i>	<i>Producto</i>
<i>Lunes 18</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Para la clase de hoy verán dos veces en YouTube el video clip titulado “Shrek 2 - Cena Familiar (1080p) [Latino]”. • Después buscarán y verán de 3 a 4 veces, también en YouTube el video “Learn/Practice English with MOVIES (Lesson #48) Title: Shrek 2”. • En ese video hay subtítulos para el diálogo que dice cada personaje, así que tendrán que elegir uno de ellos y copiarlo en su libreta de inglés. No importa que sea un diálogo corto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Foto del alumno viendo el video en inglés. • Foto de la libreta con el diálogo del personaje copiado
<i>Miércoles 20</i>	<ul style="list-style-type: none"> • En esta clase los alumnos harán un disfraz, con materiales sencillos que encuentren en sus casas, para caracterizarse del personaje que hayan elegido la clase anterior. • Mientras que hacen su disfraz escucharán repetidas veces (hasta que terminen el disfraz) el video donde la escena de la película está en inglés. • Cuando terminen el disfraz se lo pondrán y grabarán un pequeño video intentando repetir el diálogo del personaje que eligieron, pero en inglés. • Al final de la clase se le mandará un mensaje a los padres de familia, vía WhatsApp, para informarles la hora a la que se hará la videollamada con sus hijos el día siguiente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Video del alumno usando el disfraz realizado y practicando el diálogo del personaje elegido.
<i>Viernes 22</i>	<ul style="list-style-type: none"> • En esta tercera sesión de la semana se harán videollamadas con los alumnos, en grupos de tres cada uno, conforme se les indicó por mensaje a los padres de familia el día anterior. • En esa videollamada se hablará sobre <ul style="list-style-type: none"> q) ¿Cómo se sintieron al ver y escuchar una parte de la película en inglés? r) ¿Qué tan difícil fue seleccionar un personaje y hacer el disfraz con las cosas que tenían en casa? s) ¿Qué tan difícil fue imitar el diálogo del personaje que eligieron? t) Y también se practicará y el diálogo que estuvieron practicando el día anterior y que mandaron por video. 	<ul style="list-style-type: none"> • Puntualidad en asistir a la videollamada. • Usar el disfraz realizado. • Participar y respetar a sus compañeros.

Links de los videos

- <https://www.youtube.com/watch?v=rmpFmJfEZxs&t=15s>
- https://www.youtube.com/watch?v=4Jxb_Ad0u3E

Anexo 7.

Lista de cotejo de la propuesta de reconstrucción

Crterios	Suficiente (5)	Satisfactorio (7.5)	Destacado (10)	Total
El alumno ve los videos de las escenas en español e inglés de las películas propuestas.				
El alumno copia correctamente en su libreta el diálogo de uno de los personajes del video.				
El alumno realiza el disfraz para caracterizarse del personaje elegido usando materiales sencillos a su alcance.				
El alumno practica en un video corto la repetición con su voz del diálogo del personaje.				
El alumno interactúa en la videollamada con sus compañeros utilizando el diálogo que practicó con anterioridad.				
			Calificación de la semana.	