



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Facultad de Filosofía y Letras

Colegio de Pedagogía

**PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA LA
ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS EN
ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA CON
DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE**

TESINA

Que para obtener el título de
Licenciada en Pedagogía

P R E S E N T A

Gloria Janet Pérez Franco

ASESORA

Lic. Ana Bertha Murow Troice



Ciudad Universitaria, Cd. Mx., 2022



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

A la Universidad Nacional Autónoma de México, por haber abierto sus grandiosas puertas, aceptar mi estancia académica, haber estado en sus aulas y aprender de todos mis profesores y compañeros fue una meta hecha realidad y una experiencia única. Eres parte de mi formación y de mi vida, te estaré eternamente agradecida.

A todos mis profesores del Colegio De Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, gracias por compartir sus conocimientos, experiencias y consejos. Mucho de lo que ahora sé y soy es gracias a ustedes.

A mis asesoras: Mtra. Montiel Ayometzi Cecilia, Mtra. Murow Troice Ana Bertha, Lic. Otáñez Torres Flavia Yenisei, Mtra. Quijano Barahona Elsy Margarita, Lic. Robles Cuéllar Camerina Ahidee por su gran apoyo en el asesoramiento y elaboración de este trabajo. Por su valioso tiempo, por cada consejo y corrección, de todo corazón, gracias.

A mi mamá, Remedios Franco Reyes porque la mejor herencia que tanto mencionas empezó contigo. Gracias por los valores que en casa me inculcaste, gracias por guiarme cuando algo andaba mal, admiro mucho tu fortaleza y paciencia. He aprendido de ti que así es como debo de desempeñarme como profesionista, con humildad, respeto, dedicación y amor. Tienes razón, la mejor herencia que un hijo puede tener es la educación.

A mi papá, Enoch Pérez Martínez, gracias por el apoyo incondicional, por tu cariño y tus consejos. He de confesar que llegar aquí no fue sencillo, pero cada que se me presentaba alguna dificultad pensaba en ti. Eres y siempre serás un ejemplo muy grande de perseverancia.

A mi esposo Alejandro Camacho Juárez, gracias por tu apoyo moral, por escucharme, por alentarme, por consolarme y sobre todo por la paciencia que tuviste durante esta etapa escolar.

A mis compañeros de clase gracias por compartir sus ideas, sus inquietudes, sus intereses. Por los trabajos en equipo, por los desvelos, por su amistad y por el amor a la pedagogía.

ÍNDICE

Introducción	1
Capítulo primero: Política educativa.	
1.1 Política Educativa Internacional.....	6
1.1.1 Declaración de Ginebra sobre los Derechos del niño de (1924)	6
1.1.2 Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948)	8
1.1.3 Declaración de los Derechos del Niño (1959)	10
1.1.4 Declaración de los Derechos del Retrasado Mental (1971).....	11
1.1.5 Declaración de los Derechos de los Impedidos (1975).....	12
1.1.6 Informe Warnock (1978)	13
1.1.7 Convención Sobre los Derechos del Niño (1989)	14
1.1.8 Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. (1990).....	18
1.1.9 Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales (1994)	20
1.1.10 Foro Mundial Sobre la Educación (2000).....	21
1.1. 11 Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008).....	23
1.2 Política Educativa Nacional.....	28
1.2.1 Artículo 1º. Constitucional.....	28
1.2.2 Artículo 3º. Constitucional.....	28
1.2.3 Ley General de Educación	29
1.2.4 Ley General de las Personas con Discapacidad	33
1.2.5 Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad.....	35
1.2.6Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica.....	36

Capítulo segundo: La discapacidad intelectual

2.1 Concepto de Discapacidad	43
2.1.2 Del retardo mental a la discapacidad intelectual	46
2.1.3 Enfoque médico.....	46
2.1.4 Enfoque psicométrico	47
2.1.5 Enfoque evolutivo.....	48
2.1.6 Enfoque comportamental	50
2.1.7 Enfoque cognitivo.....	51
2.2 Discapacidad Intelectual Leve	54
2.2.1 Características de la discapacidad intelectual leve	56

Capítulo tercero: Implicaciones en la enseñanza del inglés en educación básica

3.1 Inclusión Educativa.....	61
3.1.2 Implicaciones	64
3.2 Estilos de Aprendizaje.....	65
3.2.1 Modelo Dunn.....	66
3.2.2 Modelo Honey & Mumford	68
3.2.3 Modelo Feldery y Silverman.....	68
3.2.4 Implicaciones	69
3.3 Inteligencias Múltiples	70
3.3.1 Inteligencia lingüística.....	72
3.3.2 Inteligencia lógico-matemática	72
3.3.3 Inteligencia corporal kinestésica / cinestésicorporal	72
3.3.4 Inteligencia musical.....	73
3.3.5 Inteligencia espacial.....	73
3.3.6 Inteligencia interpersonal.....	73
3.3.7 Inteligencia intrapersonal.....	74

3.3.8 Inteligencia naturalista.....	74
3.3.9 Inteligencia emocional.....	75
3.3.10 Implicaciones.....	77
3.4 Motivación.....	78
3.4.1 Implicaciones	79

Capítulo cuarto: Métodos de enseñanza del idioma inglés en niños con discapacidad Intelectual leve

4.1 Método directo.....	83
4.2 Audio lingual method.....	84
4.3 Método de la vía silente de Gattegno	85
4.4 Método de respuesta física total o TPR por sus siglas en inglés	87
4.5 Community language learning.....	88
4.6 Suggestopedia method.....	89
4.7 Natural approach.....	91
4.8 Notional functional approach	93
4.9 Communicative approach.....	94
4.10 Lexical approach.....	95
4.11 Task- based language learning.....	97
4.12 Dogme language teaching	99

Capítulo quinto: Propuesta pedagógica

5.1 El Taller.....	103
5.1.2 Características de los talleres	104
5.1.3 Justificación del taller	104
5.2 Descripción de la Propuesta	106
5.2.1 Objetivo general	106

5.2.2	Objetivos particulares	106
5.2.3	Temas y subtemas.....	107
5.3	Proceso de Enseñanza y Aprendizaje.....	109
5.3.1	El rol del docente.....	111
5.3.2	Objetivos del proceso de enseñanza desde el constructivismo.....	111
5.3.3	Los contenidos.....	112
5.3.4	La metodología.....	112
5.3.5	Las técnicas y los recursos.....	114
5.3.6	Estrategias de evaluación.....	114
5.3.7	Fuentes de información.....	116
5.3.8	Cartas descriptivas	120
5.3.9	Anexos del Taller.....	137
	Conclusiones.....	171
	Referencias	175

INTRODUCCIÓN

Actualmente vivimos en un mundo complejo e interrelacionado, cada vez más desafiante, y cambiante en muchos sentidos, por ejemplo, los avances tecnológicos, el acceso a la información, la necesidad de conocer e interactuar y comunicarse con gente de otros países, o la enseñanza o aprendizaje de una segunda lengua como es el caso del idioma inglés, que se ha convertido en un referente no sólo en la sociedad, sino también en el contexto educativo.

La enseñanza del idioma inglés forma parte desde el 2011 del mapa curricular, la asignatura *Segunda Lengua* ocupa por primera vez un lugar en el currículo de la Educación Básica. Sin duda alguna representa un gran avance para los educandos como para nuestro país; sin embargo, dicha enseñanza se ve limitada por diversas condiciones, en particular, la escasez de docentes formados para ese fin.

La inclusión es esencialmente un concepto que hace referencia al modo en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad. La inclusión en el ámbito de la educación no solo postula el derecho de las personas a ser diferentes como algo legítimo, sino que valora explícitamente la existencia de esa diversidad y promueve el trato equitativo.

Para las escuelas y maestros, solo hay “alumnos”, no hay alumnos especiales, ni raros, simplemente alumnos, eso sí, cada uno con características y necesidades propias.

En consecuencia, resulta urgente identificar las barreras que impiden estos propósitos y erradicar toda forma de discriminación, por ejemplo, por condición social, étnica, de género y de discapacidad, tema que se detallará en el presente trabajo.

En este contexto social y educativo surge el interés por mostrar diversas vertientes de la enseñanza del inglés para alumnado en educación básica con discapacidad intelectual pues “Según las estadísticas, de acuerdo con el último informe realizado por la Organización Mundial de la Salud y el Banco Mundial, en todo el mundo existen más de mil millones de personas con discapacidad, lo que representa aproximadamente 15% de la población mundial” (Convención Sobre los Derechos de Las Personas con Discapacidad, 2008, p.7)

Estos números nos indican que como sociedad tenemos una gran responsabilidad por atender a este sector de la población, empezando por la información para dar pie a la acción y respetar sus derechos en igualdad de oportunidades.

En el ámbito educativo el docente ocupa un rol importante impactando en la formación de sus alumnos. Con la finalidad de que conozcan un conjunto de ideas, actividades, consejos, principios metodológicos y recursos, se elaboró esta propuesta pedagógica, teniendo la esperanza de que puedan afrontar su cometido de forma satisfactoria depositando siempre altas expectativas en todos los estudiantes.

Ahora me gustaría hablar en primera persona, pues lo que a continuación escribiré parte de mi experiencia, y es a partir de ella que surgió la inquietud por conocer sobre la discapacidad intelectual y el deseo de que los que se dedican a la docencia, conozcan sobre el tema.

Todo comenzó con un alumno de 8 años, tomó clases de inglés conmigo en un curso de verano, tenía TDAH¹, yo no sabía lo que esas siglas significaban, le di clase durante un mes, pero noté que su comportamiento era cambiante y que se le dificultaba escribir y repetir lo que yo le solicitaba.

Al año siguiente le di clases a Camila o “Cami” como todos le decían, una alumna de entre 7 u 8 años. Los primeros días noté que su comportamiento era muy tranquilo, la percibía nerviosa, era de esperarse; yo tenía que dar el contenido de ese día y quería que todos hicieran las actividades al mismo ritmo. Un día, al terminar la clase, la mamá de Cami se acercó y me dijo, “le encargo mucho a mi hija, ella fue diagnosticada con discapacidad intelectual leve, pero es muy inteligente”. Después de haber escuchado el comentario de la mamá y recordar que un año anterior había tenido un alumno con TDAH me di cuenta de que no estaba preparada para trabajar con niños con alguna discapacidad.

Pasaron los años y, durante mi estancia en el Colegio de Pedagogía de la UNAM, ya con la experiencia de haber trabajado con niños con las condiciones mencionadas, decidí tomar dos

¹ La Asociación Psiquiátrica Americana (APA), en El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5), publicado en 2013, señala que el TDAH es un esquema de comportamiento constante, que incluye la inatención y la hiperactividad-impulsividad, comienza antes de los 12 años y obstaculiza el funcionamiento o desarrollo de la persona que lo padece.

talleres: Psicopedagogía y Atención Educativa en Situaciones de Aprendizaje Diferenciado. Mientras las profesoras de esas materias explicaban detalladamente ciertas discapacidades, yo hacía anotaciones y las comparaba con los casos con los que me había enfrentado.

Comprobé que un docente tiene muchas cualidades, debe de tener vocación, amor, profesionalismo y mucha paciencia. Sabía que la responsabilidad de preparar a los niños y niñas para que puedan consolidar conocimientos y realizarse plenamente es también de ellos.

Para lograr este objetivo necesitamos mucho trabajo pedagógico y, un elemento clave para este impulso de la enseñanza y la inclusión, es la preparación profesional del personal docente. Hacer realidad estos cambios será un proceso gradual y complejo, pero jamás imposible.

Ahora bien, este trabajo se encuentra estructurado en cinco capítulos, los primeros cuatro se describen la parte política y normativa, tienen sustento en la educación, la pedagogía, la psicología, así como la experiencia vivida. El último capítulo describe detalladamente una propuesta pedagógica de un taller dirigido a profesores que se dedican a enseñar el idioma inglés en educación básica.

A continuación, se presenta un breve esbozo de lo que el lector puede encontrar en cada uno de los capítulos.

El primer capítulo ofrece un amplio panorama sobre la política educativa, comenzando por la internacional y luego la nacional. Se muestran leyes que dan sustento al respeto e inclusión educativa de las personas con discapacidad. Se muestran de forma cronológica los instrumentos jurídicos que se fueron incorporando al marco de las políticas en pro de la inclusión. Además, se aclaran algunos términos como *retardo mental*, *discapacidad*, entre otros.

El segundo capítulo está destinado a lo relacionado con la discapacidad intelectual, desde la evolución del concepto “Retardo mental” surgido en el siglo XVII, hasta llegar al de discapacidad intelectual. También se muestran los distintos enfoques que éste tiene: *médico*, *psicométrico*, *evolutivo*, *comportamental* y *cognitivo*.

En este apartado hago especial énfasis en la discapacidad intelectual leve, el motivo por el cual escogí esta clasificación surge en función del diagnóstico que la mamá de una de mis alumnas mencionó y porque el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-5 en su 5ª edición (2017) clasifica a la discapacidad intelectual como leve, moderada, grave profunda, cada una de ellas tiene especificaciones y se encontrarán en una tabla, ellas permitirán que el docente planee en función de las necesidades de apoyo.

Me gustaría aclarar que para clasificar la Discapacidad Intelectual se pueden utilizar diferentes criterios, de manera que las necesidades de los diferentes profesionales puedan ser satisfechas. Estos sistemas de clasificación pueden basarse, por ejemplo, en las intensidades de apoyo necesario, etiología, niveles de inteligencia medida o niveles de conducta adaptativa evaluada. Se mostrará la clasificación según el nivel de inteligencia, y aunque este sistema sólo se basa en la medición de la capacidad intelectual, es decir, sólo contempla una de las dimensiones de la persona, se hace mención a él ya que continúa siendo una referencia en los ámbitos relacionados con la Discapacidad Intelectual,

El uso de un sistema u otro de clasificación debe tener una finalidad práctica, facilitando la comunicación entre profesionales o burocrática para determinar por ejemplo servicios, financiación..., y no convertirse en una forma de “etiquetar” al alumnado con Discapacidad Intelectual, ya que ésta no es una condición inamovible de la persona, por el contrario, es fluida, continua y cambiante, variando según el plan de apoyo individualizado que reciba.

El tercer capítulo retoma el tema de la discapacidad intelectual, pero ahora desde el punto de vista educativo, es decir, en este apartado se encontrarán los fundamentos sobre la educación y la pedagogía que guían al trabajo. Ejemplo de ello, los estilos de aprendizaje, las inteligencias múltiples, la motivación, y otros más.

El cuarto capítulo muestra doce métodos diseñados especialmente para la enseñanza del idioma inglés. Se hace hincapié en las estrategias educativas pedagógicas de 5 métodos considerados como los idóneos para trabajar con niños con discapacidad intelectual leve.

El último capítulo detalla la propuesta pedagógica de un taller dirigido a docentes dedicados a la enseñanza del idioma inglés, para que en un futuro en el que tengan que trabajar con niños con discapacidad intelectual cuenten con las herramientas indispensables e intervengan

favoreciendo la inclusión educativa. Posteriormente se menciona el objetivo general, los objetivos particulares y se integran cartas descriptivas correspondientes a las sesiones planeadas. El trabajo termina con un apartado de conclusiones.

CAPÍTULO 1. POLÍTICA EDUCATIVA

1.1 Política Educativa Internacional

“Las leyes no se mejorarían nunca si no existieran numerosas personas cuyos sentimientos morales son mejores que las leyes existentes”

John Stuart Mill

Las leyes son un conjunto de reglas a las que todos los individuos de un país se someten para evitar conflictos y convivir en un ambiente armonioso. Este capítulo tiene por objetivo presentar una parte del marco legal que da sustento a la inclusión educativa y que además permite que las personas sin discapacidad se sensibilicen y tome conciencia sobre los derechos de las personas con discapacidad. La primera parte de este capítulo está designado para hacer mención del marco legal internacional y posteriormente, en el segundo apartado se integra el marco legal nacional.

La evolución y aceptación de la inclusión educativa no siempre ha sido sencilla, sin embargo, desde hace algunas décadas surge la inquietud en un grupo de profesionales vinculados a la educación especial de luchar por los derechos de las personas con discapacidad, creando así espacios donde se debate y se aprueban leyes, o se hacen modificaciones a las ya existentes lo cual ha permitido que se abran nuevas puertas y oportunidades para las personas con discapacidad.

1.1.1 Declaración de Ginebra sobre los Derechos del niño de (1924)

La Declaración de Ginebra es un texto que reconoce y afirma, por primera vez, la existencia de derechos específicos para los niños y las niñas, pero sobre todo la responsabilidad de los adultos hacia ellos.

Debido a la mala experiencia de la Primera Guerra Mundial, a Englantyne Jebb le surge la necesidad de brindar una protección especial para los niños. Con la ayuda de su hermana, Forothy Buxton, fundó en Londres en 1919, Save the Children Fund, y proteger a los niños afectados por la guerra. En 1920, Save the Children Fund se organizó y se estructuró en torno a la Union Internationale de Secours aux Efants (UISE) con el apoyo del Comité Internacional de la Cruz Roja. (CICR).

El 23 de febrero de 1923, la Alianza Internacional Save the Children adoptó en su IV Congreso General, la primera Declaración de los Derechos del Niño, que luego fue ratificada por el V Congreso General el 28 de febrero de 1924. En 1923, Save the Children formuló la declaración y la envió a la Sociedad de Naciones y finalmente fue adoptada en diciembre de 1924 por esta última en su V Asamblea. Eglantyne Jebb envió este texto a la Sociedad de Naciones indicando que estaba “convencida de que se deben exigir ciertos derechos para la infancia y trabajar en pro de un reconocimiento general de estos derechos.”

El 26 de diciembre de 1924, la Sociedad de Naciones adoptó esta declaración como la Declaración de Ginebra, hecho histórico, pues es la primera vez que derechos específicos para la niñez son reconocidos. Dicho documento consta de cinco artículos, a continuación, su contenido:

Por la presente Declaración de los Derechos del Niño, los hombres y mujeres de todas las naciones, reconociendo que la humanidad ha de otorgar al niño lo mejor que pueda darle, afirman así sus deberes, descartando cualquier discriminación por motivos de raza, nacionalidad o de creencia:

1. El niño ha de ser puesto en condiciones de desarrollarse de una manera normal, material y espiritualmente.
2. El niño hambriento debe ser alimentado; el niño enfermo debe ser atendido; el niño deficiente debe ser estimulado; el niño desadaptado debe ser reeducado; y el huérfano y el abandonado deben ser recogidos y ayudados.
3. El niño debe ser el primero en recibir socorro en caso de calamidad.

4. El niño debe ser puesto en condiciones de ganarse la vida, y debe ser protegido de cualquier explotación.

5. El niño debe ser educado en el sentimiento de que tendrá que poner sus mejores cualidades al servicio de sus hermanos. (Boffil y Cots, 1999, p.14)

A pesar de que la Declaración es un documento muy corto en contenido, el mensaje es enorme, cabe señalar también que además de centrarse en los derechos fundamentales del niño, pone énfasis en los deberes del adulto hacia los niños y niñas.

1.1.2 Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948)

La Declaración Universal de los Derechos Humanos es un documento elaborado por representantes de todas las regiones del mundo con diferentes antecedentes jurídicos y culturales, la Declaración fue proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en París, el 10 de diciembre de 1948 en su Resolución 217 A (III), como un ideal común para todos los pueblos y naciones. La Declaración establece, por primera vez, los derechos humanos fundamentales que deben protegerse en el mundo entero.

En dicha declaración se expresa que todos los derechos en ella promulgados son iguales e inalienables para todas las personas. Consta de 30 artículos, de los cuáles solo se mencionarán los relacionados a mi objeto de estudio.

Artículo 1 °. Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

Artículo 2 °. Toda persona tiene los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición. Además, no se hará distinción alguna fundada en la condición política, jurídica o internacional del país o territorio de cuya jurisdicción dependa una persona, tanto si se trata de un país independiente, como de

un territorio bajo administración fiduciaria, no autónoma o sometida a cualquier otra limitación de soberanía.

Artículo 7 °. Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley. Todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta Declaración y contra toda provocación a tal discriminación.

Artículo 26 °.

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

Artículo 27 °. Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten... (ONU, 2008).

Después de haber enunciado estos artículos, queda establecido universalmente que toda persona sin excepción alguna tiene los mismos derechos y oportunidades, tanto en el aspecto económico, social y desde luego educativo. En cuanto a este último, el artículo 26 indica que toda persona tiene derecho a la educación, y, aunque en la Declaración Universal de los Derechos humanos no se hace mención sobre las personas con discapacidad de manera textual, en ella se indica de forma general que todos tendrán los mismos derechos sin hacer

ningún tipo de distinción. Es decir que las personas con discapacidad tendrán las mismas oportunidades que cualquier otra, de lo contrario, sería un acto de discriminación, y es precisamente una cuestión en la que se tiene que trabajar más como sociedad.

Es de suma importancia difundir y materializar en cada una de nuestras acciones lo que se plantea en esta declaración conocida también como “La Carta Magna de la Humanidad”, renovar el espíritu de lucha por los derechos y la dignidad, así como de movilizarnos contra antiguos desafíos como son la pobreza, la desigualdad, la violencia, la exclusión y la discriminación.

1.1.3 Declaración de los Derechos del Niño (1959)

Esta declaración fue aprobada el 20 de noviembre de 1959 por los 78 Estados miembros que componían entonces la Organización de las Naciones Unidas. Se fundamenta en la Declaración de Ginebra sobre los Derechos del niño de 1924 y consta de 10 principios. Tras esta declaración en 1989 se firmó la Convención Sobre los Derechos del niño, a continuación, algunos de ellos:

Principio 1 El niño disfrutará de todos los derechos enunciados en esta Declaración. Estos derechos serán reconocidos a todos los niños sin excepción alguna ni distinción o discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento u otra condición, ya sea del propio niño o de su familia.

Principio 2 El niño gozará de una protección especial y dispondrá de oportunidades y servicios, dispensado todo ello por la ley y por otros medios, para que pueda desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente en forma saludable y normal, así como en condiciones de libertad y dignidad. Al promulgar leyes con este fin, la consideración fundamental a que se atenderá será el interés superior del niño.

Principio 5 El niño física o mentalmente impedido o que sufra algún impedimento social debe recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especial que requiere su caso particular.

Principio 7 El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad.

Principio 10 El niño debe ser protegido contra las prácticas que puedan fomentar la discriminación racial, religiosa o de cualquier otra índole. Debe ser educado en un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos, paz y fraternidad universal, y con plena conciencia de que debe consagrar sus energías y aptitudes al servicio de sus semejantes. (UNICEF, 2006)

Recordemos que este trabajo se centra en la educación básica, por tanto, lo que esta declaración plantea es aplicable a todos los niños sin excepción alguna. Desde luego es también relevante hacer mención del papel educativo para que los niños tengan un desarrollo general saludable y lleno de cuidados. Es necesario señalar que la protección que se indica en esta declaración nos concierne a todos y, en el caso de la institución educativa, el papel de los docentes, directivos y padres de familia será esencial.

1.1.4 Declaración de los Derechos del Retrasado Mental (1971)

Proclamada por la Asamblea General en su resolución 2856 (XXVI), del 20 de diciembre de 1971 teniendo presente la necesidad de ayudar a los retrasados mentales a desarrollar sus aptitudes en las más diversas esferas de actividad, así como de fomentar en la medida de lo posible su incorporación a la vida social normal. En ella se encuentran 7 artículos de los cuales se mencionan los siguientes:

Artículo 1 °. El retrasado mental debe gozar, hasta el máximo grado de viabilidad, de los mismos derechos que los demás seres humanos.

Artículo 2 °. El retrasado mental tiene derecho a la atención médica y el tratamiento físico que requiera su caso, así como a la educación, la capacitación, la rehabilitación y la orientación que le permitan desarrollar al máximo su capacidad y sus aptitudes.

Aunque el término “retraso mental” ya no es vigente, es realmente gratificante saber que existe una declaración dirigida especialmente a las personas con discapacidad intelectual.

Tomar en cuenta que la educación es necesaria para que exista un desarrollo de habilidades con facilidad en las personas con DI sustenta mi propuesta. He mencionado que los docentes son agentes importantes en el proceso educativo, por tanto, querer que sean ellos quienes reciban información sobre este tratado es importante.

1.1.5 Declaración de los Derechos de los Impedidos (1975)

Proclamada por la Asamblea General en su resolución 3447 (XXX), del 9 de diciembre de 1975, surge como necesidad de proteger los derechos de los física y mentalmente desfavorecidos y de asegurar su bienestar y su rehabilitación. Además de prevenir la incapacidad física y mental y de ayudar a los impedidos a desarrollar sus aptitudes en las más diversas esferas de actividad, así como de fomentar en la medida de lo posible su incorporación a la vida social normal. Dicho documento consta de 13 artículos, a continuación, para fines de este trabajo se listan los siguientes:

Artículo 1 °. El término "impedido" designa a toda persona incapacitada de subvenir por sí misma, en su totalidad o en parte, a las necesidades de una vida individual o social normal a consecuencia de una deficiencia, congénita o no, de sus facultades físicas o mentales.

Artículo 3 °. El impedido tiene esencialmente derecho a que se respete su dignidad humana. El impedido, cualesquiera sean el origen, la naturaleza o la gravedad de sus trastornos y deficiencias, tiene los mismos derechos fundamentales que sus conciudadanos de la misma edad, lo que supone, en primer lugar, el derecho a disfrutar de una vida decorosa, lo más normal y plena que sea posible

Artículo 6 °. El impedido tiene derecho a recibir atención médica, psicológica y funcional... a la educación... y otros servicios que aseguren el aprovechamiento máximo de sus facultades y aptitudes y aceleren el proceso de su integración o reintegración social.

En esta declaración se menciona que las personas con discapacidad, cualquiera que ésta sea, tienen derechos. El no desamparar a dicho sector implica respetarlos en toda la extensión de la palabra, se subraya la importancia del derecho a la educación, porque es donde las habilidades de adaptación y las habilidades sociales se desarrollan.

1.1.6 Informe Warnock (1978)

La categoría “Necesidades Educativas Especiales” (NEE) tiene orígenes a partir del Informe Warnock, publicado en 1978, el cual se elaboró a partir de una investigación hecha entre 1974 y 1978 por una comisión de expertos presidida por Mary Warnock en respuesta a una solicitud del Secretario de Educación del Reino Unido.

Éste, no se enfocó en convertir a una persona con (NEE) en “normal”, sino a aceptarlo tal como es, con sus necesidades, con los mismos derechos que los demás y ofreciéndoles los servicios para que puedan desarrollar al máximo sus posibilidades.

Este informe contenía las propuestas para la integración escolar y social y, además, proponía la abolición de la clasificación de las minusvalías hasta ese momento vigente. Allí se describían las condiciones de vida comunes que debían tener las personas con NEE como miembros de la sociedad. Con la aplicación de este principio se esperaba mejorar la autoestima y el desarrollo de las capacidades de las personas con discapacidad con unos aprendizajes más reales para su desempeño laboral y su autonomía personal en la sociedad.

También se acometía la intención de no etiquetar ni categorizar a las personas con discapacidad y de usar la denominación de NEE; por ello se adoptó este concepto, con el objetivo de disminuir los efectos nocivos de la clasificación indiscriminada, al asumir que cada niño y niña, independientemente de su discapacidad, tiene una necesidad particular de educación. (Parra, 2010, pp.76-77.).

Con este informe se puede entonces afirmar que la educación especial no es solamente para personas que tienen algún tipo de discapacidad, si no que la educación especial tiene que ver con el tipo de aprendizaje de cada individuo pues, como es sabido, cada persona aprende de

forma distinta. En el informe se menciona que 1 de cada cinco niños necesitará educación especial en algún momento de su vida, por ello el concepto es amplio y flexible que a la vez está en favor de la integración escolar.

1.1.7 Convención Sobre los Derechos del Niño (1989)

Los derechos de la infancia están plenamente estipulados en esta convención la cual fue aprobada como tratado internacional de derechos humanos el 20 de noviembre de 1989.

Consta de 54 artículos que de forma general reconocen que los niños (seres humanos menores de 18 años) son individuos con derecho de pleno desarrollo físico, mental y social, y con derecho a expresar libremente sus opiniones.

De dicha convención retomaré los siguientes artículos:

Artículo 13 °.

1. El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño.

Artículo 14 °.

2. Los Estados Parte respetarán los derechos y deberes de los padres y, en su caso, de los representantes legales, de guiar al niño en el ejercicio de su derecho de modo conforme a la evolución de sus facultades.

Artículo 19 °.

1. Los Estados Parte adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo.

Artículo 23 °.

1. Los Estados Parte reconocen que el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismo y faciliten la participación activa del niño en la comunidad.

2. Los Estados Parte reconocen el derecho del niño impedido a recibir cuidados especiales y alentarán y asegurarán, con sujeción a los recursos disponibles, la prestación al niño que reúna las condiciones requeridas y a los responsables de su cuidado de la asistencia que se solicite y que sea adecuada al estado del niño y a las circunstancias de sus padres o de otras personas que cuiden de él.

3. En atención a las necesidades especiales del niño impedido, la asistencia que se preste conforme al párrafo 2 del presente artículo será gratuita siempre que sea posible, habida cuenta de la situación económica de los padres o de las otras personas que cuiden del niño, y estará destinada a asegurar que el niño impedido tenga un acceso efectivo a la educación, la capacitación, los servicios sanitarios, los servicios de rehabilitación, la preparación para el empleo y las oportunidades de esparcimiento y reciba tales servicios con el objeto de que el niño logre la integración social y el desarrollo individual, incluido su desarrollo cultural y espiritual, en la máxima medida posible.

4. Los Estados Partes promoverán, con espíritu de cooperación internacional, el intercambio de información adecuada en la esfera de la atención sanitaria preventiva y del tratamiento médico, psicológico y funcional de los niños impedidos, incluida la difusión de información sobre los métodos de rehabilitación y los servicios de enseñanza y formación profesional, así como el acceso a esa información a fin de que los Estados Partes puedan mejorar su capacidad y conocimientos y ampliar su experiencia en estas esferas. A este respecto, se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo.

Artículo 28 °.

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular: a) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos; b) Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad; c) Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados; d) Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas; e) Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar.

2. Los Estados Parte adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención.

3. Los Estados Parte fomentarán y alentarán la cooperación internacional en cuestiones de educación, en particular a fin de contribuir a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo y de facilitar el acceso a los conocimientos técnicos y a los métodos modernos de enseñanza. A este respecto, se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo.

Artículo 29 °.

1. Los Estados Parte convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:

a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades; b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas; c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia

identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya; d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena; e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.

2. Nada de lo dispuesto en el presente artículo o en el artículo 28 se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y de las entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, a condición de que se respeten los principios enunciados en el párrafo 1 del presente artículo y de que la educación impartida en tales instituciones se ajuste a las normas mínimas que prescriba el Estado.

Artículo 31 °.

1. Los Estados Parte reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.

2. Los Estados Parte respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento.

Con lo expuesto sobre esta convención, considero relevante resaltar que los centros educativos se encuentran ante el desafío de capacitarse para proporcionar y dar apoyo a la participación y aprendizaje de todo su alumnado cada vez más diverso. Los alumnos que tienen una discapacidad o ciertas dificultades específicas para aprender no son una excepción.

La Convención se ha utilizado en todo el mundo para promover y proteger los derechos de la infancia, sin embargo, queda mucho por hacer para asegurar que todas las niñas y niños la disfruten.

1.1.8 Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje (1990)

Declaración realizada en Jomtien, Tailandia el 5 de marzo de 1990, tanto ésta como el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje son el resultado de un sistemático proceso que inició en octubre de 1989 y que se prosiguió hasta fines de enero de 1990.

Ambos documentos representan un consenso mundial sobre una visión ampliada de la educación básica y constituyen un compromiso renovado para garantizar que las necesidades básicas de aprendizaje de niñas y niños se cumplan en todos los países. Siendo así, a continuación, presentaré 6 de los 10 artículos de esta declaración:

Artículo 1 °. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje

1. Cada persona - niño, joven o adulto- deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades y vivir y trabajar con dignidad... y continuar aprendiendo.
4. La educación básica es más que un fin en sí misma. Es la base para un aprendizaje y un desarrollo humano permanentes sobre el cual los países pueden construir sistemáticamente nuevos niveles y tipos de educación y capacitación.

Artículo 2 °. Perfilando la Visión.

1. Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje exigiendo algo más que una renovación del compromiso con la educación básica en su estado actual. Lo que se requiere es... una “visión ampliada” que vaya más allá de los recursos actuales...tomando como base lo mejor de las prácticas en uso.

Artículo 3 °. Universalizar el Acceso a la Educación y Fomentar la Equidad.

1. La educación básica debe proporcionarse a todos los niños, jóvenes y adultos.
2. Para que la educación básica resulte equitativa, debe ofrecerse a todos los niños, jóvenes y adultos, la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de aprendizaje.
3. La prioridad más urgente es garantizar el acceso y mejorar la calidad de la educación...
5. Las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisan especial atención. Es necesario tomar medidas para garantizar a esas personas, en sus diversas categorías, la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo.

Artículo 4 °. Concentrar la Atención en el Aprendizaje.

...la educación básica debe centrarse en las adquisiciones y los resultados efectivos del aprendizaje, en vez de prestar exclusivamente atención al hecho de matricularse.

Artículo 5 °. Ampliar los Medios y el Alcance de la Educación Básica

El principal sistema para impartir la educación básica fuera de la familia es la escuela primaria.

Todos los instrumentos útiles y los canales de información, comunicación y acción social pueden emplearse para contribuir a transmitir conocimientos...como las bibliotecas, la televisión y la radio con el fin de satisfacer...las necesidades de educación básica de todos.

El aprendizaje no se produce en situación de aislamiento.

Artículo 7 °. Fortalecer la concertación de acciones.

Será necesaria la concertación de acciones entre todos los subsectores y todas las formas de educación, teniendo en cuenta el especial papel profesional del personal docente.

Esta visión ampliada en el artículo 2 se refiere a universalizar el acceso a la educación, y fomentar la equidad, prestar atención prioritaria al aprendizaje, ampliar los medios y el alcance de la educación básica, además de mejorar el ambiente para el aprendizaje

Es importante reconocer el papel vital de los educadores y de las familias. En este contexto, las condiciones de servicio y la situación social del personal docente, que representan un elemento decisivo para conseguir la educación para todos, deben mejorarse urgentemente en todos los países.

Claro está que la educación básica es la base para un desarrollo tanto humano como para el desarrollo de la sociedad, además de que fortalecerá los niveles superiores para alcanzar un mejor desarrollo autónomo en las generaciones presentes y las venideras.

1.1.9 Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales (1994)

Esta Declaración fue aprobada en la Ciudad de Salamanca, España, el 10 de junio de 1994 cuyo objetivo se centra en una “educación para todos”. Este documento está inspirado por el principio de integración y por el reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir “escuelas para todos”, esto es, instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje, y respondan a las necesidades de cada cual.

Se conforma de 5 apartados:

En primer apartado se establece el compromiso con la Educación para Todos, además de reconocer la existencia y urgencia de impartir enseñanza a todos niñas, niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales (NEE) dentro del sistema común de educación.

En el segundo apartado, se proclama que niñas y niños tienen derecho a la educación, y que éstos cuentan con particularidades diferentes como: intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje. Tomando en cuenta lo anterior, este documento señala la importancia de que aquellos niños con necesidades educativas especiales tienen derecho a permanecer en escuelas ordinarias, de lo contrario sería un acto de discriminación. Una vez estando en la escuela, éstos deberán integrarse a una pedagogía centrada en el niño.

En el siguiente se hace una invitación a todos los gobiernos para que exista una mejora en el sistema educativo, a crear mecanismos descentralizados y participativos de planificación, supervisión y evaluación de la enseñanza de niños y adultos con necesidades educativas especiales, alentar a que los padres de familia contribuyan en la toma de decisiones para entender a los alumnos con (NEE).

Posteriormente, se hace una invitación a la comunidad internacional para defender el enfoque de educación integradora en pro de los alumnos con NEE. Se insta a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO) a obtener el apoyo de organizaciones de docentes en los temas relacionados con el mejoramiento de la formación del profesorado en relación con las NEE, lo cual se logra por medio de la investigación, hecho que se menciona en la declaración. Finalmente, y no menos importante, el punto cinco señala los agradecimientos al gobierno de España y a la UNESCO.

Sobre esta declaración queda agregar que es menester para los sistemas educativos responder a la diversidad; en otras palabras, las escuelas ordinarias deben transformarse en inclusivas y deben tener la capacidad de educar a niñas y niños de su comunidad, sin ningún tipo de exclusión.

1.1.10 Foro Mundial Sobre la Educación (2000)

Este foro se realizó en Dakar, Senegal, en abril de 2000, y fue el primer y más importante de los eventos mundiales celebrados al comienzo del nuevo siglo. En este encuentro se adoptó el Marco de Acción de Dakar, que integró los seis marcos regionales de acción del mundo,

manifestando un “compromiso colectivo para actuar” y cumplir los objetivos y finalidades de Educación para Todos en 2015. A continuación, los 6 objetivos que se listaron:

1. Desarrollar y mejorar bajo todos sus aspectos la protección y la educación de la primera infancia, con énfasis en los niños más vulnerables y más desfavorecidos.
2. Garantizar que, de aquí al 2015, todos los niños y niñas, los que se encuentren en situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan la posibilidad de acceder a una educación básica obligatoria y gratuita de calidad, y de completarla;
3. Responder a las necesidades educativas de todos los jóvenes y de todos los adultos, garantizando un acceso equitativo a programas adecuados de aprendizaje, de habilidades para la vida y de ciudadanía;
4. Mejorar en un 50%, los niveles de alfabetización de adultos, y especialmente el de las mujeres de aquí al año 2015, y garantizar a todos los adultos un acceso equitativo a los programas de educación básica y de educación permanente;
5. Eliminar las disparidades de género en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr la igualdad de género en el año 2015, cuidando de garantizar a las niñas y adolescentes un acceso equitativo, real y sin restricciones a una educación de base de calidad;
6. Mejorar todos los aspectos de la calidad de la educación con una meta de excelencia de manera que se obtengan para todos resultados de aprendizaje reconocidos y cuantificables, resaltando los referidos a la lectura, la escritura, el cálculo y las competencias indispensables para la vida cotidiana.

De igual manera que en la declaración de Jomtien, el Foro prestó atención a los procesos de exclusión que continúan experimentando los grupos de atención prioritaria y solicitó una acción positiva para superarlos. En especial, identificó las barreras que afectan particularmente a las niñas, a las mujeres y a las minorías étnicas, considerándolas como un síntoma de un problema mayor. El Foro recomendó que se debe tener en cuenta las necesidades de los pobres y los grupos en desventaja, incluyendo a los niños y niñas trabajadores, que viven en áreas rurales remotas y nómadas, también a niños, niñas, jóvenes

y adultos afectados por conflictos, por VIH/SIDA, hambre y mala salud; y aquellos con necesidades especiales de aprendizaje.

En el informe de seguimiento de la Educación Para Todos en el Mundo (EPT) (2015)- elaborado por la UNESCO- se señalan los logros y desafíos de dicho foro. Menciona que los avances han sido muchos, pero aún falta mucho por hacer en el rubro educativo.

Entre los resultados positivos está la disminución del número de niñas niños y adolescentes sin escolarizar en casi la mitad desde 2000. Los mayores avances se lograron en la paridad entre los sexos, sobre todo en la enseñanza primaria.

Desafortunadamente la desigualdad en educación ha aumentado de acuerdo con el documento, esto se ha generado por diversos factores, entre ellos destaca la pobreza y las barreras sociales, (ejemplo de barrera social es la discriminación cultural hacia los niños con discapacidad). A este problema, el informe de seguimiento de la EPT en el mundo (2015) se indica que la participación de la sociedad puede contribuir a reducir las barreras sociales, es decir, “fomentar la participación de las comunidades, los padres y los propios niños, pues son los que más probabilidades tienen de aportar soluciones duraderas y adaptadas al contexto local y de impulsar un modelo social de inclusión” (Informe del foro mundial de EPT, 2000, p.121).

1.1.11 Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008)

La convención Sobre los Derechos de Las Personas con Discapacidad se llevó a cabo en el año 2006 y entró en vigor el 3 de mayo del 2008 en las sedes de las Naciones Unidas en Nueva York con el propósito de promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales para las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad.

Reconoce que la discapacidad “es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, e igualdad de condiciones con los demás”

(Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2008, p.10)

Hasta este momento hemos visto que conforme ha avanzado el tiempo, el tema sobre las personas con discapacidad ha evolucionado. Las convenciones, foros y declaraciones incluyen cada vez más información que favorece a este sector. En esta convención a diferencia de las demás se menciona que la misma sociedad forma una barrera, esa barrera en mi opinión se resume en desinformación y desinterés generando una actitud que en muchas ocasiones es negativa. Por eso el propósito de la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad mencionado en el artículo 1 es “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad todos los derechos humanos de las personas con discapacidad” (UNESCO, 2008, art, 1).

En concordancia con lo mencionado el artículo primero, pongo como escenario a un grupo de alumnos tomando una clase de inglés, unos tienen discapacidad intelectual y otros no, el docente imparte la clase previamente planeada a todos sin ningún tipo de distinción, usando un lenguaje sencillo y brindando un trato respetuoso. Este es un ejemplo que integra lo mencionado en el artículo segundo, existe una *comunicación*, no se da un caso de *discriminación* por motivos de discapacidad y existen *ajustes razonables* “modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida...para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio en igualdad de condiciones con las demás” (UNESCO, 2008).

Las niñas y los niños, que se encuentran en un ámbito escolar necesitan jugar, reunirse con sus compañeros, sentirse queridos, valorados y escuchados. El hecho de tener a una persona con discapacidad en un salón de clase no significa que seamos incluyentes.

Los docentes, formadores que desempeñan una labor importante con los alumnos, tienen necesidad y responsabilidad de estar informados respecto al tema de la discapacidad, considero que mi propuesta cumple con lo mencionado en el artículo cuatro, pues es necesario “Promover la formación de los profesionales y el personal que trabajan con personas con discapacidad respecto de los derechos reconocidos en la presente Convención,

a fin de prestar mejor la asistencia y los servicios garantizados por esos derechos” (UNESCO, 2008, art. 4).

Ofrecer información a los docentes por medio convenciones, talleres etc., permeará y permitirá que padres de familia, niñas y niños, jóvenes y adultos de todos los niveles educativos se sensibilicen y tome conciencia respecto a las personas con discapacidad.

Ahora bien, respecto a la accesibilidad, el artículo 9º establece que:

1. A fin de que las personas con discapacidad puedan vivir en forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida, los Estados Partes adoptarán medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales. (UNESCO, 2008, art, 9).

Con estas medidas se pretende que haya una eliminación de obstáculos y se aplicarán a edificios, transporte, instalaciones médicas y desde luego a escuelas, lugar en el que se garantizan oportunidad de aprendizaje para todos. De esta manera se asegura el ingreso, la permanencia, y además se promueve que las personas con discapacidad tengan acceso a nuevas tecnologías de la información desde edades tempranas.

La tecnología ha aportado mucho en la forma en la que nos comunicamos e interactuamos, éstas herramientas tecnológicas se han convertido en un estilo de vida y han contribuido mucho en el ámbito de la educación, por tanto, que las personas con discapacidad hagan uso de ellas, tienen que ver con el derecho de expresión, en este sentido, facilitar su utilización en el aula es una cuestión que se debe tomar en cuenta, sobre esto el artículo 21 menciona que es necesario “ alentar a los medios de comunicación, incluidos los que suministran información a través de internet, a que hagan que sus servicios sean accesibles para las personas con discapacidad (UNESCO, 2008, art, 21).

Las nuevas generaciones están siendo parte de un cambio tecnológico y social enorme. Que las niñas y niños tengan educación y libertad de expresión es un derecho. Brindarles una oportunidad justa, digna y respetuosa para aprender tendrá impactos positivos en diferentes ámbitos. En este tenor, a continuación, se detallará un apartado sobre educación.

Garantizar que las personas discapacitadas puedan disfrutar de plenos derechos en materia de educación en un objetivo de la UNESCO y en el artículo 24 se estipula que:

Los Estados Parte reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Parte asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:

- a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;
- b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas;
- c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.

2. Al hacer efectivo este derecho, los Estados Parte asegurarán que:

- a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad;
- b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan;

- c) Se hagan ajustes razonables² en función de las necesidades individuales;
 - d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva;
 - e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.
3. Los Estados Parte brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad. (UNESCO, 2008, art, 24).

La educación es un derecho que todos los seres humanos tienen, sería un acto grave, erróneo y discriminatorio rechazar a alguien con alguna discapacidad, esto implica una transformación de la cultura, política, y las mismas prácticas en el entorno educativo.

Que los alumnos desarrollen su potencial, habilidades y talentos es algo en lo que la sociedad puede contribuir. Por tanto, la educación debe ser inclusiva, brindar bienestar a todos los alumnos y ser un medio para efectuar los derechos humanos.

En el siguiente apartado se comenzará a hablar sobre la política educativa nacional.

² No existe un enfoque único para los ajustes razonables, ya que diferentes alumnos con la misma deficiencia pueden requerir ajustes diferentes. Los ajustes pueden consistir en: cambiar la ubicación de un aula; ofrecer diferentes formas de comunicación en clase; aumentar el tamaño de letra, facilitar los materiales e/o impartir las asignaturas por señas u ofrecer folletos en un formato alternativo; y poner a disposición de los alumnos una persona que se encargue de tomar notas o un intérprete o permitir que los alumnos utilicen tecnología auxiliar en situaciones de aprendizaje y evaluación. También se debe considerar la posibilidad de realizar ajustes inmateriales, como permitir que un alumno disponga de más tiempo, reducir los niveles de ruido de fondo (sensibilidad a la sobrecarga sensorial), utilizar métodos de evaluación alternativos y sustituir un elemento del plan de estudios por una alternativa.

1.2 Política Educativa Nacional

1.2.1 Artículo 1º Constitucional

Comenzaré con el Artículo 1º de nuestra actual Constitución Política la cual fue promulgada el 5 de febrero de 1997 y entró en vigor el 1º de mayo del mismo año. Se encuentra en el Capítulo 1 De los Derechos Humanos y sus Garantías (Capítulo que cambió de denominación, mediante Decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación el 10 de junio de 2011)

Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas.
(Constitución Política de la Estados Unidos Mexicanos, 1917, Artículo 1)

Hay que resaltar de este artículo el énfasis que se hace sobre la no discriminación, y es que esta situación ha sido un problema que se ha suscitado en distintos ámbitos, desafortunadamente uno de ellos es el ámbito escolar, pues, personas con cierto tipo de discapacidad han sufrido algún tipo de discriminación. Pero es aún más importante reconocer que absolutamente todos tenemos los mismos derechos.

1.2.2 Artículo 3º Constitucional

El artículo 3º constitucional que también se encuentra en el Capítulo 1 establece que:

Toda persona tiene derecho a recibir educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios-, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias.

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a

los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos. (Constitución Política de la Estados Unidos Mexicanos, 1917, Artículo 3)

Estoy totalmente de acuerdo con lo que se menciona en el renovado Artículo Tercero Constitucional, los mexicanos tienen derecho a una educación de calidad, lo que significa que no sólo se debe asegurar el acceso o que se debe resguardar la funcionalidad, seguridad y adecuación de los espacios para aprender, sino que hay una responsabilidad enorme de toda la sociedad de asegurar la relevancia y la pertinencia en lo que se aprende.

De lo anterior considero que contar con un sistema educativo de calidad que responda a las necesidades educativas de todos los alumnos es de esencial relevancia, de ahí la importancia del trabajo pedagógico y del conocimiento sobre distintas estrategias para la mejora del proceso de enseñanza.

1.2.3 Ley General de Educación

La ley General de Educación fue promulgada en 1993 pero para fines de este trabajo se consultó la publicada en el Diario Oficial de la Federación el 30 de septiembre del 2019 bajo Esta ley cuenta con 12 capítulos y 179 artículos en donde se expresa todo lo referente a la educación en nuestro país.

De esos 179 artículos destacaré los siguientes.

Artículo 2 °. El Estado priorizará el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el ejercicio de su derecho a la educación. Para tal efecto, garantizará el desarrollo de programas y políticas públicas que hagan efectivo ese principio constitucional. (Ley General de Educación, 2019, art, 2)

Artículo 3°. El Estado fomentará la participación de los educandos, madres y padres de familia o tutores, maestras y maestros, así como de los distintos actores involucrados en el proceso educativo y, en general, de todo el Sistema Educativo Nacional, para asegurar que éste extienda sus beneficios a todos los sectores sociales y regiones de país, a fin de contribuir al desarrollo económico, social y cultural de sus habitantes. (Ley General de Educación, 2019, art. 3)

De estos artículos resalta la obligación tan importante que tiene el Estado de proporcionar educación a todos los individuos. Está claro que debe ser de calidad, sin ningún tipo de excepciones y fomentando la participación de la comunidad educativa. Ahora bien, el **artículo 7°** menciona que además de que la educación es obligatoria, también debe ser universal, sin discriminación e inclusiva. Para que esto vaya permeando cada vez más, la misma ley señala la importancia de eliminar las barreras de aprendizaje, atender las capacidades, necesidades estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos. Esto será posible si se proveen los recursos pedagógicos necesarios a los miembros de la comunidad educativa para mejorar la accesibilidad y ajustes razonables. A continuación, información relevante sobre éste.

I.- Contribuir al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plena y responsablemente sus capacidades humanas.

II.- Favorecer el desarrollo de facultades para adquirir conocimientos, así como la capacidad de observación, análisis y reflexión crítica.

VI.- Promover el valor de la justicia, de la observancia de la Ley y de la igualdad de los individuos ante ésta, propiciar la cultura de la legalidad, de la inclusión y la no discriminación, de la paz y la no violencia en cualquier tipo de sus manifestaciones, así como el conocimiento de los Derechos Humanos y el respeto a los mismos.

VI Bis. - Fomentar la valoración de la diversidad y la cultura de inclusión como condiciones para el enriquecimiento social y cultural.

XIII.- Fomentar los valores y principios del cooperativismo.

XVI.- Realizar acciones educativas y preventivas a fin de evitar que se cometan ilícitos en contra de menores de dieciocho años o de personas que no tenga la capacidad de comprender el significado del hecho o para resistirlo. (Ley General de Educación, 2019, Artículo 7)

Todos estos objetivos son de cruciales para las personas con discapacidad pues, ellos como cualquier otro individuo tienen derecho a adquirir conocimientos y al desarrollo de sus capacidades como seres humanos. Además, observamos claramente que la importancia de la inclusión y la no discriminación hace presencia y, aunque está dirigida especialmente al sector educativo, es importante difundirlo en todos los sectores.

Se menciona en la fracción XIII el fomento de los valores y principio del cooperativismo, aunque en términos generales, podemos interpretar que el respeto a las personas con algún tipo de discapacidad forma parte de este apartado. En la misma fracción se señala el realizar acciones educativas y preventivas a fin de evitar que se cometan actos ilícitos en contra de personas menores de dieciocho años o personas que no tengan la capacidad de comprender el significado del hecho, aunque se señala la edad, al hablar de personas con discapacidad, la edad no tendría que ser una condición, sin importar la edad, es importante reconocer que las personas con discapacidad son seres humanos con los mismos derechos que cualquier otra persona, por lo tanto respetarlas e incluirlas es un trabajo de cooperativismo en el que tenemos que trabajar como sociedad.

El siguiente **artículo 10°** de la misma señala que “...Las instituciones del sistema educativo nacional impartirán educación de manera que permita al educando su plena inclusión y participación en la sociedad y, en su oportunidad, el desarrollo de una actividad productiva y que permita, asimismo, al trabajador estudiar. (Ley General de Educación, 2019)

Resulta importante destacar que la educación para el trabajo forma parte del desarrollo y necesidad del ser humano. El trabajo es una expresión vital y al mismo tiempo una manera de leer la propia vida. El trabajo es pues un componente fundamental del entero proceso formativo para todas las personas. Permitir la inclusión y la participación de personas que enfrentan vulnerabilidad (personas con discapacidad) tienen que ver con la equidad en la educación, al respecto el **artículo 32°** señala que:

Las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de calidad de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso, tránsito y permanencia en los servicios educativos. Dichas medidas estarán dirigidas, de manera preferente, a quienes pertenezcan a grupos y regiones con mayor rezago educativo, dispersos o que enfrentan situaciones de vulnerabilidad por circunstancias específicas de carácter socioeconómico, físico, mental, de identidad cultural, origen étnico o nacional, situación migratoria o bien, relacionadas con aspectos de género, preferencia sexual, creencias religiosas o prácticas culturales, en términos de lo dispuesto en los artículos 7o. y 8o. de esta Ley. (Ley General de Educación, 2019)

Evidentemente el tema de la inclusión educativa, concierne tanto al Estado, a las autoridades educativas y a la comunidad en general por ello, el artículo 33 apartado II Bis menciona que es necesario “... desarrollar programas de capacitación asesoría y apoyo a los maestros que atiendan alumnos con discapacidad y con aptitudes sobresalientes...” (Ley General de Educación, 1993, art, 33) y en el mismo artículo pero en el apartado IV Bis fortalecer la educación especial y la educación inicial, incluyendo a las personas con discapacidad es también prioridad.

Finalmente, el **artículo 41** ° dedicado especialmente a la educación especial señala que ésta:

... tiene como propósito identificar, prevenir y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación plena y efectiva en la sociedad de las personas con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje...Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, estilos y ritmos de aprendizaje, en un contexto educativo incluyente, que se debe basar en los principios de respeto, equidad, no discriminación, igualdad sustantiva y perspectiva de género. Tratándose de personas con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, se favorecerá su atención en los planteles de educación básica, sin que esto cancele su posibilidad de acceder a las diversas modalidades de educación especial atendiendo a sus necesidades. Se realizarán ajustes razonables y se aplicarán métodos, técnicas, materiales específicos y las medidas de apoyo necesarias para

garantizar la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos y el máximo desarrollo de su potencial para la autónoma integración a la vida social y productiva. Las instituciones educativas del Estado promoverán y facilitarán la continuidad de sus estudios en los niveles de educación media superior y superior. La formación y capacitación de maestros promoverá la educación inclusiva y desarrollará las competencias necesarias para su adecuada atención. (Ley General de Educación, 2019)

Este artículo muestra la necesidad y la obligación de proporcionar una educación integral e integrada a aquellos alumnos con alguna discapacidad. También es cierto que la integración educativa es una opción, es decir que no siempre favorecerá a todos, sin embargo, sí se deben cubrir las necesidades de todos, y esto será posible gracias a que se les proporcione lo más adecuado, ya sea educación integrada o un centro de educación especial.

1.2.4 Ley General de las Personas con Discapacidad

Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 10 de junio del año 2005, entró en vigor el 11 de junio del mismo año. Consta de 36 artículos y es de suma importancia conocer su contenido porque busca que la sociedad en general se sensibilice y cree conciencia sobre un trato digno para las personas con discapacidad.

El Artículo 1º señala que el objeto de la ley es permitir la plena inclusión de las personas con discapacidad, en un marco de igualdad y de equiparación de oportunidades en todos los ámbitos de la vida. Es así que en el artículo 2º fracción IV se entiende por educación especial a el “Conjunto de servicios, programas, orientación y recursos educativos especializados, puestos a disposición de las personas que padecen algún tipo de discapacidad, que favorezcan su desarrollo integral, y faciliten la adquisición de habilidades y destrezas que les capaciten para lograr los fines de la educación” (Ley General de las Personas con Discapacidad, 2011).

Es claro que todo este trabajo de servicios y programas educativos necesita un “proceso de adecuaciones, ajustes y mejoras necesarias en el entorno jurídico, social, cultural y de bienes

y servicios, que faciliten a las personas con discapacidad una integración, convivencia y participación en igualdad de oportunidades con el resto de la población.” Y esto recibe el nombre de “equiparación de oportunidades”. (Ley General de las Personas con Discapacidad, 2005, art. 2, fracción, V).

Es realmente grato saber de la existencia de una ley que visibiliza las necesidades de la población con discapacidad.

Ahora bien, en el Capítulo III “De la educación” de esta misma ley en su artículo 10º se menciona que la educación que imparta el Estado deberá realizar lo siguiente:

- I.** Elaborar y fortalecer los programas de educación especial e integración educativa para las personas con discapacidad;
- II.** Garantizar la incorporación y oportuna canalización de las personas con discapacidad en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional; así como verificar el cumplimiento de las normas para su integración educativa;
- III.** Admitir y atender a menores con discapacidad en los centros de desarrollo infantil y guarderías públicas y privadas;
- IV.** Formar, actualizar, capacitar y profesionalizar a los docentes y personal asignado que intervengan directamente en la incorporación educativa de personas con discapacidad;
- V.** Propiciar el respeto e integración de las personas con discapacidad en el Sistema Educativo Nacional; (Ley General de Personas con Discapacidad, 2011, Artículo 10)

En este orden de ideas, es pertinente mencionar que para que exista una verdadera inclusión educativa para las personas con alguna discapacidad, y para que realmente éstos desarrollen sus capacidades, habilidades y destrezas de la mejor manera posible, la capacitación de todos aquellos que se encuentran trabajando con este sector es sustancial.

Considero que la parte teórica y la parte práctica van totalmente de la mano, por eso es indispensable capacitar principalmente al personal, proporcionarles la información necesaria

para al momento de interactuar con alguna persona con discapacidad, lo haga como lo señala la ley, de una forma respetuosa y profesional.

1.2.5 Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad

Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 30 de mayo del 2011 busca reconocer los derechos humanos de ese sector y establecer las políticas públicas necesarias para su ejercicio.

Debido a que esta ley trata específicamente el tema de la inclusión, me parece pertinente mencionar que en el artículo 2º la inclusión educativa es entendida como: “la educación que propicia la integración de personas con discapacidad a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos” (Ley General Para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, 2011, art, 2, fracción XIII)

Aunque ésta va dirigida a cualquier persona, respalda principalmente a aquellos que tienen alguna discapacidad, entendidas como aquellas personas que “...por razón congénita o adquirida presenta una o más deficiencias de carácter físico, mental, intelectual o sensorial, ya sea permanente o temporal y que al interactuar con las barreras que le impone el entorno social, pueda impedir su inclusión plena y efectiva, en igualdad de condiciones con los demás” ” (Ley General Para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, 2011, art, 2, fracción XXI)

El artículo 4º menciona que todas las personas con discapacidad gozarán de todos los derechos que establece el orden jurídico mexicano si ningún tipo de distinción, entre esos derechos está el de la educación y, respecto a ella señalo lo siguiente:

-La Secretaría de Educación Pública promoverá el derecho a la educación de las personas con discapacidad, prohibiendo cualquier discriminación en planteles, centros educativos, guarderías o del personal docente administrativo del Sistema Educativo Nacional.

-Impulsar la inclusión de las personas con discapacidad en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional.

-Incorporar a los docentes y personal asignado que intervengan directamente en la integración educativa de personas con discapacidad, al Sistema Nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica

-Proporcionar a los estudiantes con discapacidad materiales y ayudas técnicas que apoyen su rendimiento académico, para tener un desempeño académico equitativo, evitando así la desatención, deserción, rezago o discriminación.

Evidentemente el documento detalla diversas medidas para asegurar el acceso de personas con discapacidad en igualdad de condiciones con las demás. Establece los principios que deberán observar las políticas públicas como la equidad, justicia social, igualdad de oportunidades, el respeto a la evolución de las facultades de los niños y niñas con alguna deficiencia. Además, el respeto de la dignidad, la autonomía individual, participación e inclusión plena y efectiva en la sociedad, el respeto por la diferencia y la aceptación de la discapacidad como parte de la diversidad y la condición humana.

La finalidad es prevenir o corregir que una persona con discapacidad sea tratada de una manera directa o indirecta menos favorable que otra que no lo sea, en una situación comparable.

Por ello la enmienda también contempla acciones afirmativas positivas, que consisten en apoyos para prevenir o compensar las desventajas o dificultades que tienen las personas con discapacidad en la incorporación y participación plena en los ámbitos de la vida política, económica, social y cultural. Para lograrlo, insisto que se necesita que el personal administrativo, autoridades, las familias y docentes cuenten con la capacitación necesaria para apoyar a ese sector.

1.2.6 Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica

Siguiendo este orden de ideas es pertinente recordar que este trabajo se centra en la enseñanza del idioma inglés en estudiantes de educación básica, por ello es importante incluir el

contenido más relevante de este acuerdo publicado en el Diario Oficial de la Federación el 19 de agosto del 2011, contiene 2 artículos, aunque algo extensos, a continuación, lo más relevante de cada uno de ellos.

El primer artículo menciona las bases que le dan sustento a la Reforma Integral de Educación Básica y se compone de 5 puntos importantes, a continuación, un breve resumen de cada uno de ellos.

1.- Antecedentes

Aquí se toma en cuenta la visión que tenía José Vasconcelos para reconocer, en la universalidad de la educación, el espacio propicio para construir y recrear nuestro ser como mexicanos.

La visión de Jaime Torres Bodet quien impulsó el esfuerzo metódico y constante desplegado para organizar el Plan de once años “que logró movilizar recursos económicos, fiscales, políticos y sociales, para proyectar en su momento una meta, sin duda necesaria, pero que parecía inalcanzable: la expansión y el mejoramiento de la educación primaria, entre otros” (Acuerdo 592, 2011, p.4).

2.- Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992)

Con este se inicia una profunda transformación de la educación y reorganización del sistema educativo nacional dando paso a reformas encaminadas a mejorar e innovar prácticas y propuestas pedagógicas, así como una mejor gestión de la Educación Básica. El objetivo principal consiste en la permanencia en el nivel primaria y la cobertura en preescolar y secundaria; actualizar los planes y programas de estudio; capacitar y actualizar al personal docente; reconocer la calidad docente por medio de estímulos; y el mejoramiento de la estructura educativa.

3.- El Compromiso Social por la Calidad de la Educación.

Suscrito en el 2002, “tiene como propósito la transformación del sistema educativo nacional en contexto económico, político y social que: permita a niños y jóvenes mexicanos alcanzar altos estándares de aprendizaje, que aprenda a aprender, que practiquen los derechos

humanos, la paz, el respeto, la justicia, la honestidad y la legalidad” (Acuerdo 592, 2011, p.5).

4.- Alianza por la Calidad de la Educación

Suscrita el 15 de mayo del 2008 entre el Gobierno Federal y los maestros de México representados por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), se establece el compromiso de llevar a cabo una reforma curricular orientada al desarrollo de competencias y habilidades mediante la reforma de los enfoques, asignaturas y contenidos de la Educación Básica y la enseñanza del idioma inglés desde el nivel preescolar; profesionalizar a los maestros y evaluarlos, lo cual permite mejoras en su práctica. (Acuerdo 592, 2011, p.5).

La Reforma Integral de la Educación Básica “... impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión. (Acuerdo 592, 2011, p.6).

Para lograrlo se requiere: cumplir con equidad el mandato de la Educación Básica emanado de los principios del Artículo 3º; que las escuelas brinden una oferta educativa integral con el apoyo de padres de familia; favorecer la educación inclusiva; profesionalizar a los docentes; transformar la práctica docente, poner al centro al alumno y hacer énfasis en el aprendizaje.

5.- Proceso de la Elaboración del Currículo

En este apartado se describe el proceso de construcción de los materiales educativos con el fin de mejorar sustantivamente la propuesta editorial general de la Reforma Integral de la Educación Básica, que fortalece la forma de enseñar, a partir de los siguientes lineamientos:

- ❖ Las actividades se orientan al desarrollo de competencias.
- ❖ Propicia la formalización de los conocimientos.
- ❖ Las evaluaciones favorecen el análisis y la reflexión.
- ❖ Claridad expositiva y comprensiva de texto e imagen.

- ❖ Redacción sencilla, breve y clara adecuada al alumno.
- ❖ Proporción texto-imagen según el nivel y el agrado.
- ❖ Tipografía adecuada para las capacidades lectoras a cada nivel y grado

En suma, me gustaría destacar que el sistema educativo tiene muchos componentes, cada uno cumple una función para llegar a un fin. Los docentes, alumnos, materiales y currículo son algunos de esos componentes, respecto a los docentes se menciona la importancia de la capacitación, el alumno se pone al centro, los materiales deben de diseñarse de una forma que sea clara para el alumno y el currículo tiene un enfoque inclusivo que favorece el conocimiento y aprecio por la diversidad cultural y lingüística de México.

El artículo segundo menciona que La Articulación de la Educación Básica es requisito fundamental para el cumplimiento del perfil de egreso. Los planes y programas de los tres niveles responden a las finalidades de la Educación Básica y definen los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados de los mismos en los términos siguientes:

Plan de estudio 2011. Educación Básica.

Este es un documento que define a las competencias para la vida, el perfil de egreso, los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes, desde las dimensiones nacional y global que consideran al ser humano y al ser universal.

La dimensión nacional permite una formación que favorece la construcción de la identidad personal y nacional de los alumnos, para que valoren su entorno y vivan y se desarrollen como personas plenas. La dimensión global refiere al desarrollo de competencias que forman al ser universal para hacerlo competitivo como ciudadano del mundo, responsable y activo, capaz de aprovechar los avances tecnológicos y aprender a lo largo de la vida. (Acuerdo 592, 2011, p.6).

El plan de Estudios 2011 es de observancia nacional y reconoce que la equidad en la Educación Básica es uno de los componentes de la calidad educativa. Está orientado hacia el desarrollo de actitudes prácticas y valores, basado en los principios del Estado laico, que son el marco de la educación humanista y científica que se establece en el Artículo Tercero

Constitucional. Propone que la evaluación sea una fuente de aprendizaje y permite detectar las deficiencias en el proceso enseñanza aprendizaje para realizar adecuaciones a las prácticas docentes a fin de alcanzar las metas establecidas en el plan y programa de cada nivel educativo. Parte de una visión que incluye los diversos aspectos que conforman el desarrollo curricular en su sentido amplio, y que se expresan en 12 principios pedagógicos los cuales se listan a continuación:

1. Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje
2. Planificar para potenciar el aprendizaje
3. Generar ambientes de aprendizaje
4. Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje
5. Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados
6. Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje
7. Evaluar para aprender
8. Favorecer la inclusión para atender a la diversidad
9. Incorporar temas de relevancia social
10. Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela
11. Reorientar el liderazgo
12. La tutoría y la asesoría académica a la escuela

De estos principios ahondaré sobre el número 8 *Favorecer la Inclusión Para Atender la diversidad* porque señala que *el* docente es quien debe promover entre los estudiantes reconocimiento de la pluralidad social, lingüística y cultural.

Además, menciona que para entender a los alumnos que, por su discapacidad cognitiva, física, mental o sensorial (visual o auditiva), que requieren de estrategias de aprendizaje, es necesario que se identifiquen las barreras con el fin de promover y ampliar en la escuela y las aulas oportunidades de aprendizaje, accesibilidad, participación, autonomía y confianza en sí mismos, ayudando con ello a combatir actitudes de discriminación

Evidentemente La Articulación de la Educación Básica muestra que le corresponde crear escenarios basados en los derechos humanos y el respeto a la dignidad humana, en los que

cualquier estudiante independientemente de sus condiciones se desarrolle intelectual, social, emocional y físicamente.

Los elementos: escuela, alumno, enseñanza, aprendizaje...etc., no están aislados, sino todo lo contrario, todos forman parte del llamado “sistema educativo” y, por lo tanto, es sumamente importante tomar en cuenta que cada uno tenga un objetivo bien establecido para así lograr su función.

Dentro de los 10 rasgos deseables que los estudiantes deberán mostrar al término de la Educación Básica, uno de ellos indica que se espera que los alumnos cuenten con herramientas básicas para comunicarse en inglés. Por otro lado, me es realmente grato encontrar en este documento la premura que se da a la enseñanza del idioma desde el nivel preescolar pues las “... teorías pedagógicas también señalan que, al estar expuestos a una segunda lengua desde edades tempranas, los alumnos logran tener mejor dominio de ella, en particular en aspectos relacionados con la comprensión auditiva y la pronunciación” (Acuerdo 592, 2011, p.26).

Este fundamento da sustento y sentido a mi propuesta pedagógica. Actualmente la educación es más exigente, la enseñanza del inglés en México ha cobrado fuerza durante los últimos años, desde su implementación en el Plan de Estudios 1993 (como asignatura curricular para los alumnos de secundaria) pasando por su fortalecimiento dentro del Plan de Estudios 2011 donde no sólo es considerada como una segunda lengua, sino también, su obligatoriedad desde el tercer año de preescolar hasta el último grado del nivel secundaria. Y finalmente ubicándose dentro de la Estrategia Nacional para la Mejora Educativa y el Nuevo Modelo Educativo en 2018 y 2019 respectivamente.

En el siguiente capítulo ahondaré sobre el tema de la discapacidad intelectual

CAPÍTULO 2. LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL

“Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades”

Declaración de Salamanca (Unesco, 1994)

En el siglo XVII las personas que presentaban alguna deficiencia eran señalados con un solo término (Retrasado Mental) y no existía distinción alguna para cada persona que presentaba deficiencias tales como: sordo, mudo, ciego, entre otros. Hasta el siglo XIX la definición de “Retardo Mental” era considerada como una variante de la demencia. Esta definición ha evolucionado a lo largo de los años y aún está en proceso de delimitación.

Actualmente la sociedad en la que vivimos no está del todo informada sobre la discapacidad, dicha población sufre de discriminación y los términos para dirigirse a ellos siguen siendo peyorativos.

Según el Informe de Actividades de la Comisión Nacional de Derechos Humanos “la discapacidad resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno, que evitan su participación efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones que el resto de la población” (Comisión Nacional de los Derechos Humanos [CNDH], 2021). Aunque se han hecho grandes progresos para que el mundo sea más accesible para las personas que viven con discapacidad; aún se requiere mucho más trabajo para satisfacer sus necesidades.

Situando esta información en el contexto educativo, según los datos de la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2014 (ENADID), “el 60.6% de las personas sin discapacidad de 3 a 29 años asisten a la escuela, en cambio, sólo el 46.5% de la población con discapacidad en el mismo rango de edad, realiza dicha actividad... teniendo una mayor afluencia en los

niveles básico y medio, disminuyendo considerablemente en el nivel superior” (CNDH, 2021).

En este sentido, es de vital importancia que los docentes reciban más información sobre la discapacidad, pues como se mencionó en el párrafo anterior este sector de la población continúa enfrentando una de las barreras que debió haberse derribado tiempo atrás de manera prioritaria, ya que el acceso a la educación es la clave para el alcance de otros derechos y contribuye a reducir la desigualdad, al empoderamiento de las personas con discapacidad, a la adopción de estilos de vida más saludables y sostenibles, a fomentar la tolerancia, entre otros, beneficios.

2.1 Concepto de Discapacidad

Etimológicamente se entiende por discapacidad a “la disminución de una o más funciones físicas o psíquicas cuyo desarrollo y utilización resultan limitado. Se refiere a una gama sumamente amplia de privaciones, ya sea sensoriales, motoras o mentales” (Galimberti, 2002, p.335.)

La Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) define la discapacidad como:

...término genérico que abarca deficiencias, limitaciones de la actividad y restricciones a la participación. Se entiende por discapacidad la interacción entre las personas que padecen alguna enfermedad (por ejemplo, parálisis cerebral, síndrome de Down y depresión) y factores personales y ambientales (por ejemplo, actitudes negativas, transporte y edificios públicos inaccesibles y un apoyo social limitado). Organización Mundial de la Salud (OMS, 2017).

La Guía de Formación acerca de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad del (2014) menciona que el concepto moderno de la discapacidad es “una interacción entre una circunstancia personal de un individuo (por ejemplo el hecho de encontrarse en una silla de ruedas o de tener una deficiencia visual) y factores del entorno

(como las actitudes negativas o los edificios inaccesibles) que dan lugar conjuntamente a la discapacidad y afectan a la participación de ese individuo en la sociedad” (p.7).

En el mundo existen diferentes enfoques respecto de la discapacidad, algunos de los cuales predominan más que otros en determinadas zonas. La Guía de Formación anteriormente citada hace mención de 4 modelos, a continuación, las principales características.

El enfoque de beneficencia es el más antiguo, considera a las personas con discapacidad sujetos pasivos de acciones de bondad o de pagos en concepto de asistencia social en lugar de reconocerles derechos a participar en la vida política y cultural y en su desarrollo. Se hace énfasis en sus deficiencias y la discapacidad es considerada un problema individual, por tanto, la sociedad se tiene que hacer cargo de ellos.

El enfoque médico hace hincapié en la deficiencia de la persona, las necesidades y los derechos de la persona resultan absorbidos por el tratamiento médico dispensado (o impuesto) al paciente. Las personas con discapacidad pueden ser “curadas” por medio de medicina o rehabilitación para después determinar si se pueden incorporar a la sociedad.

El enfoque social considera que la discapacidad es la consecuencia de la interacción del individuo con un entorno que no da cabida a las diferencias de ese individuo. Esa falta de cabida obstaculiza la participación del individuo en la sociedad. La desigualdad no obedece a la deficiencia, sino a la incapacidad de la sociedad de eliminar los obstáculos que encuentran las personas con discapacidad. Este modelo se centra en la persona, no en su deficiencia, y reconoce los valores y derechos de las personas con discapacidad como parte de la sociedad. Bajo este modelo, las personas con discapacidad tienen poder, el control de sus vidas y el derecho a disfrutar de la plena participación social en igualdad de condiciones con los demás. La responsabilidad de la discapacidad no es de las personas (con deficiencias) sino de la sociedad.

El enfoque de derechos humanos se basa en el enfoque social, ya que reconoce que las personas con discapacidad son sujetos de derechos y que el Estado y otras entidades tienen responsabilidades frente a esas personas. Considera que las barreras de la sociedad son discriminatorias y ofrece medios a las personas con discapacidad para que denuncien dichas situaciones, impulsa la dignidad, la libertad e intenta ayudar a esas personas a que se ayuden

a sí mismas de manera que puedan participar en la sociedad, en la educación, en el ámbito del trabajo, en la vida política y cultural y en la defensa de sus derechos mediante el acceso a la justicia. Según este modelo, no deben formularse políticas “especiales” para las personas con discapacidad a pesar de las peculiaridades, el principal titular de obligaciones es el Estado que además asegura la participación de las personas con discapacidad por ley en la formulación de políticas. Las personas con discapacidad disponen de derechos y de instrumentos que las facultan para hacer valer sus derechos. Disponen de mecanismos para controlar sus vidas y participar plenamente en la sociedad en igualdad de condiciones con las demás personas.

El enfoque de beneficencia es el más antiguo de los cuatro, seguido del enfoque médico. Los enfoques sociales y de derechos humanos son más recientes. Sin embargo, todos ellos coexisten en la actualidad.

Este trabajo se sitúa en un modelo social/ de derechos humanos por las siguientes razones: las niñas y niños con discapacidad tienen derecho a la educación, por tanto, deben permanecer en la escuela y no en las llamadas “instituciones especiales”. Es en la escuela donde jugarán, estudiarán e interactuarán fortaleciendo la inclusión y la diversidad. La capacitación docente es sustancial porque gracias a la interacción entre todos los alumnos y maestros se aprende a vivir en una sociedad de manera independiente.

2.1.2 Del retardo mental a la discapacidad intelectual³

El retardo mental como categoría de análisis ha sido tratado desde diversos encuadres teóricos que aportaron aproximaciones complementarias al objeto de estudio y fueron criticadas por su parcialidad. Hoy en día al analizar el retardo mental es necesario revisar diferentes posturas y abrir nuevas interrogantes a partir del reconocimiento de los diversos modelos de atención que a lo largo de la historia han dado respuesta a las necesidades de las personas con discapacidad y que hoy nos llevan a identificarles como ciudadanos sujetos de derechos. Los marcos conceptuales se han sucedido en su intento de reemplazar a los existentes, mientras que a veces en la práctica escolar cotidiana se yuxtaponen sin encontrar contradicción. Es necesario realizar una revisión de las principales concepciones del retardo mental.

2.1.3 Enfoque médico

Al analizar el desarrollo histórico de la educación especial se infiere la importancia que tuvo la medicina en el establecimiento de un modelo para la atención de las personas con discapacidad. Si bien se conocen intentos educativos previos para sordos y ciegos, es a partir del siglo XIX que la mirada médica comienza a sentar las bases en una pedagogía terapéutica a la que pretendía otorgar una fundamentación científica, tal como lo entendía las ciencias positivas.

Este enfoque se dividía en dos etapas:

Etapas de las instituciones en la que el objetivo era la cura médica por medio del aislamiento e instituciones.

³ La discusión sobre cuál es la terminología más adecuada para referirse a la población ha sido motivo de debate desde finales de los años ochenta en ámbitos científicos y profesionales. La nueva Clasificación Internacional de la Discapacidad de la Organización Mundial de la Salud (2001) propone el término “discapacidad”. La Asociación Americana de Retraso mental AAMR está cambiando su nombre, aunque es un proceso lento y debatido, En este documento utilizaré el término discapacidad intelectual y respetaré el de retraso mental proveniente de ciertos autores y distintos documentos.

Etapa psicopedagógica cuyo objetivo era la reeducación por medio de ejercicios sensoriales y memorísticos. (Ministerio de Cultura y Educación, 1999, p.85).

La consecuencia de este enfoque era aislar al sujeto de la sociedad, dejándolo ver como una persona enferma que tenía un problema que necesita ser curado, además debía permanecer en asilos o instituciones para recibir rehabilitación.

Bajo este modelo, las personas con discapacidad no eran consideradas capaces de tomar sus propias decisiones, siendo los profesionistas de las organizaciones los que decidían si el “paciente” debía de permanecer en casa o aislarse en alguna institución.

2.1.4 Enfoque psicométrico

Es considerado el modelo clásico de análisis del retardo mental y tienen su aparición a principios del siglo XX para dar respuesta al fracaso escolar que se produjo ante la masificación del nivel primario público. El Ministerio de Instrucción Pública Francés le encargó al psicólogo Binet el estudio de la inadaptación escolar (entendida como repetición de grados), para ello diseñó una prueba pedagógica de dificultad creciente por la cual podía establecer cuáles eran los conocimientos escolares que poseía el alumno. Comparaba los conocimientos de un niño con los que tiene un niño sin discapacidad intelectual, utilizando la nivelación en grados de la escuela primaria común:

12 años.....7^a grado

11 años.....6^o grado

10 años.....5^o grado

Si un niño de 10 años cronológica poseía los conocimientos escolares de 2^o grado tenía un retraso pedagógico de tres años. Esta prueba no decía nada sobre la capacidad intelectual del alumno, porque en su retraso podían intervenir diversos factores, por ejemplo, un comienzo tardío en la escolaridad.

Con el objetivo de apreciar la capacidad intelectual, ideó las primeras pruebas de inteligencia por medio de las cuales obtenía el nivel mental de un sujeto, es decir, su nivel de capacidad o aptitud según corresponde con el nivel medio para su edad cronológica.

Del concepto de nivel mental derivó el de retardo mental entendiéndolo como la diferencia entre la edad cronológica y la edad Mental de la persona evaluada. A esta conceptualización de la inteligencia arribó luego de la construcción de las escalas entre 1904 y 1911, que se complejizan gradualmente y pierden su carácter esencialmente pedagógico, pasando a ser un conjunto de pruebas sobre los diversos aspectos del funcionamiento intelectual.

Respondiendo a las críticas a la variabilidad del concepto de retardo mental, surge el de coeficiente intelectual (CI) creado por Stern 1915. Se obtuvo al dividir la edad mental por la edad cronológica y multiplicarla por 100. $CI = (EM/EC) 100$.

La extrapolación de este instrumento de evaluación hacia la Pedagogía produjo una serie de consecuencias negativas: por ejemplo, la futura escolarización de un alumno, el armado de grupos, la separación del sistema ordinario de enseñanza y otras. (Ministerio de Cultura y Educación, 1999, pp.86, 87, 88).

Esta perspectiva de modelo psicométrico consideraba que las personas con discapacidad intelectual se categorizaban por el resultado de su coeficiente intelectual asumiendo que la inclusión de la persona en una categoría diagnóstica constituye el fin del proceso de clasificación sin llevar a cabo ningún tipo de cambio ya sea organizacional o de cara a la intervención.

2.1.5 Enfoque evolutivo

Desde esta perspectiva el retraso mental es abordado en comparación con la regularidad de los procesos evolutivos generales del niño y del adulto, con la intención de indicar el nivel de retraso en los procesos de desarrollo y así ligar los objetivos educativos para cada sujeto en particular.

Se destacan desde este enfoque los trabajos del tipo clínico descriptivo sobre el retardo mental. Barber Inhelder desde la Escuela de Ginebra utilizando el método clínico de las pruebas operatorias (conservación de sustancia, peso y volumen) efectuó un estudio sobre el desarrollo de la inteligencia de los niños con retraso mental que luego presentó en su tesis doctoral 1947.

Estos aportes introducen el abordaje cualitativo sobre el tema, superando algunas de las limitaciones del modelo estadístico. Constituyen una lúcida descripción de las diferencias en los procesos de desarrollo. En este caso de la construcción y utilización de las estructuras cognitivas en los sujetos con retardo mental expresadas en forma de leyes.

-Ley del paralelismo psicogenético. Teniendo en cuenta las etapas psicogenéticas del desarrollo de la inteligencia sensoriomotriz, preoperatoria y operatoria (concreta y abstracta), los niños con debilidad mental recorren cada etapa sin producirse saltos o construcciones y/o formas de pensamiento diferentes al que realizan todos los niños. En este sentido los niños con debilidad mental desarrollan su pensamiento en forma paralela al niño normal.

-Ley del inacabamiento. Los niños con retardo mental no concluyen la construcción de las estructuras del pensamiento, se detienen en el periodo de las operaciones concretas. Aun cuando atraviesan las mismas etapas en la construcción del conocimiento, no logran acceder al pensamiento lógico formal, es decir que comienza la construcción operatoria pero no pueden concluirla.

- Viscosidad genética. El pensamiento del débil mental presenta agresiones cognitivas frente al desequilibrio que les ocasiona el pasaje de una etapa a otra. Si el niño opera con los esquemas de acción propios del nivel operatorio concreto, puede suceder que frente a variaciones significativas del contexto retome los esquemas de acción del nivel anterior, para intentar resolver la situación. (Ministerio de Cultura y Educación, 1999, pp.88, 89).

Los niveles de pensamiento fueron subsumidos en categorías estáticas por el modelo estadístico, presentando las siguientes correlaciones en la siguiente tabla.

Tabla 1

Categorías de retardo mental y su nivel de pensamiento

Categoría de retardo mental	Nivel de pensamiento
Retardo mental leve	Operatorio concreto
Retardo mental moderado	Preoperatorio
Retardo mental severo y profundo	Sensorio motor.

Tomada de El aprendizaje en alumnos con necesidades educativas especiales. Orientación para la elaboración de adecuaciones curriculares. (1999).

En este enfoque se agrupaba a las personas con discapacidad intelectual tomando en cuenta sus estructuras cognitivas y centrándose en lo que no eran capaces de hacer. Un ejemplo de ello era no incluir la escritura y la lectura en la enseñanza de alumnos con retraso mental moderado, empobreciendo los contextos de enseñanza y aprendizaje.

2.1.6 Enfoque comportamental

El conductismo aportó su premisa fundamental a la educación especial: la conducta humana se adquiere o se modifica por medio de procedimientos de aprendizajes con influencias del ambiente. El abordaje pedagógico en educación especial es entendido como técnica para modificar la conducta retrasada o desadaptada del sujeto. Por medio de diferentes estímulos controlados desde el ambiente es posible modificar los comportamientos indeseables y establecer nuevos hábitos y habilidades.

Es el docente quien, a través del análisis del currículum por tareas, secuencia el aprendizaje atomizándolo en conductas.

Por otro lado, se criticó a este modelo su dificultad para explicar los aprendizajes complejos, su deliberada ignorancia sobre los procesos mentales (caja negra) y su tendencia a perder el sentido, los fines de los procesos educativos prestándose a la manipulación de los sujetos. (Ministerio de Cultura y Educación, 1999, p. 90).

2.1.7 Enfoque cognitivo

Aquí el retardo mental es analizado teniendo en cuenta los diferentes momentos del procesamiento humano de la información: percepción, memoria, formación de conceptos, de reglas, etc. Intenta dar explicación a las fallas o disfunciones del proceso cognitivo que realiza un sujeto determinado desde la Psicología cognoscitiva, éste permite a través de un enfoque funcional, identificar los mecanismos más débiles o responsables del rendimiento pobre o errático y a su vez se constituye en un enfoque práctico, que señala posibles intervenciones específicas.

A continuación, se listan algunas de las fallas funcionales más generales y a la vez posibles de ser mejoradas con la correspondiente intervención pedagógica.

Dificultades en la metacognición: escaso conocimientos acerca del propio proceso cognitivo (dificultad de la propia reflexión en lo que se está haciendo mal)

Dificultades en los procesos de ejecución o control cognitivo: se relacionan con las anteriores resultando su pensamiento poco flexible para utilizar estrategias y planes de control.

Limitaciones en los procesos de transferencia: los aprendizajes incorporados en determinada situación no son utilizados por los sujetos con retraso en nuevas situaciones.

Limitaciones en el proceso mismo de aprender: utilización de escasas o pobres estrategias para optimizar las experiencias y adquisición de los aprendizajes incorporados. (Ministerio de Cultura y Educación, 1999, pp. 91, 92).

De este enfoque me gustaría resaltar que tomar en cuenta el funcionamiento de la cognición en las personas con discapacidad intelectual es una herramienta de mucha utilidad. También considero y recalco que éste no es el único punto por considerar, debemos de tener en cuenta que es algo holístico, poner a la persona en el centro y recordar que es una persona con derechos.

Como podemos darnos cuenta, antes se hablaba de retraso mental, minusvalía, debilidad mental y discapacidad del aprendizaje, estos términos en su momento contribuyeron a la creación de actitudes como la infantilización (tratar a una persona con discapacidad

intelectual como si no tuviera la capacidad de entender nada) otra idea es la de no contribución, se veían como seres que no lograban nada, el aislamiento, la sumisión..., es decir que las personas con discapacidad se veían como seres y objetos de terapia, de mejora y de asistencia.

Gracias al modelo social y el enfoque de derechos humanos vistos anteriormente, se reconoce a las personas con discapacidad Intelectual como titulares de derechos, personas que enfrentan barreras actitudinales, físicas, de acceso a la información y las comunicaciones. Por tanto, requieren que el Estado en su conjunto y la sociedad generen un sistema de apoyos y ajustes razonables que les permitan vivir de manera autónoma e independiente en su comunidad, realizando aportes significativos a la misma

A continuación, se hablará del término actualmente usado “Discapacidad intelectual” con una nueva mirada, es decir que ahora se pone en primer lugar a la persona y no a la discapacidad, evidenciando que hay derechos, dignidad y calidad de vida.

La Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD, antes AAMR) recoge en su 11ª edición (2010) la siguiente definición de discapacidad intelectual:

“La discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en funcionamiento intelectual, como en conducta adaptativa, tal y como se ha manifestado en habilidades sociales, conceptuales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años”.

Esta definición va acompañada de 5 premisas que clarifican el concepto:

- Las limitaciones en el funcionamiento presente deben considerarse en el contexto de ambientes comunitarios típicos de los iguales en edad y cultura.

- Una evaluación válida ha de tener en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en comunicación y en aspectos sensoriales, motores y conductuales.

- En una persona, las limitaciones coexisten habitualmente con capacidades.

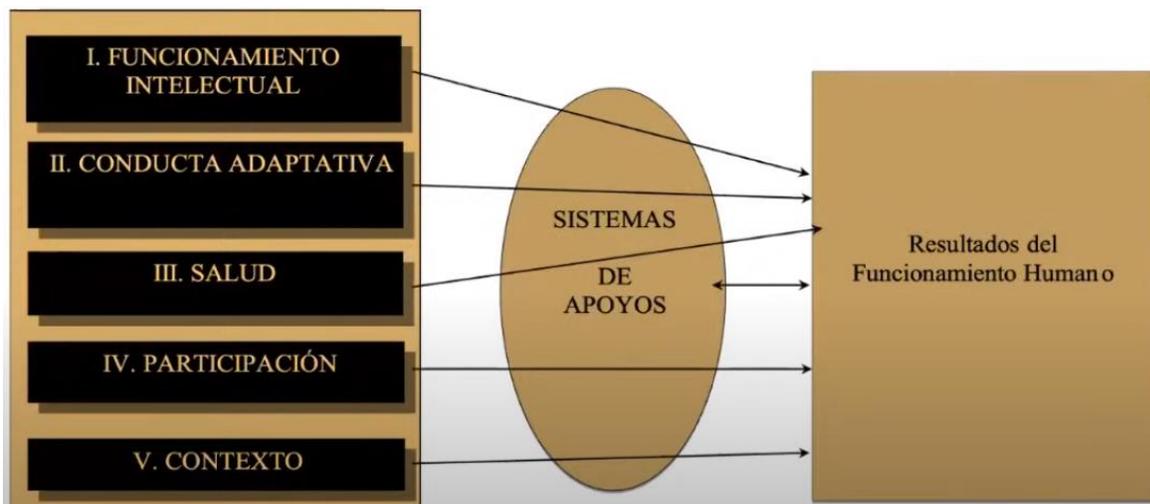
-Un propósito importante de la descripción de limitaciones es el desarrollo de un perfil de necesidades de apoyo.

-Si se mantienen apoyos personalizados apropiados durante un largo periodo, el funcionamiento en la vida de la persona con discapacidad intelectual generalmente mejorará. (Verdugo, 2003a)

De estas premisas Verdugo (2003), destaca la importancia de brindar apoyos para las personas con discapacidad, tomando en cuenta sus intereses y dejando que sean partícipes, que opinen, que contribuyan y que sean ellos quienes tomen decisiones. La discapacidad no está en la persona, está en la interacción con el entorno. También menciona 5 dimensiones las cuales se visualizan en la figura 1: habilidades intelectuales; conducta adaptativa (conceptual, social y práctica); participación social; salud y contexto. Éstas abarcan diferentes aspectos de la persona y el ambiente con vistas a mejorar por medio de apoyos que permitan una mejor calidad de vida y de igualdad de derechos en relación con los demás.

Figura 1.

Modelo multidimensional integrador



Nota. Tomada de: *Conversamos con Miguel ángel Verdugo sobre la nueva definición de discapacidad intelectual.* [Video], por Plena Inclusión, 2021, YouTube

(<http://www.plenainclusion.org>).

El aprendizaje en alumnos con necesidades educativas especiales. Orientación para la elaboración de adecuaciones curriculares.

Con base en estas cinco dimensiones existen cuatro niveles de intensidad de apoyos: intermitente, limitado, extenso y generalizado, a continuación, la descripción de cada uno.

(I) Intermitente: Apoyo cuando sea necesario. El alumno o alumna no siempre requiere de él, pero puede ser necesario de manera recurrente durante periodos más o menos breves. Pueden ser de alta o baja intensidad.

(L) Limitados: Intensidad de apoyos caracterizada por su consistencia a lo largo del tiempo, se ofrecen por un tiempo limitado, pero sin naturaleza intermitente (preparación e inicio de una nueva actividad, transición a la escuela, al instituto... en momentos puntuales).

(E) Extensos: apoyos caracterizados por la implicación regular en al menos algunos ambientes y por su naturaleza no limitada en cuanto al tiempo.

(G) Generalizados: apoyos caracterizados por su constancia, elevada intensidad y provisión en diferentes ambientes; pueden durar toda la vida. (Antequera, sf, p.13).

Bajo esta óptica, podemos señalar que el diseño de un perfil de apoyos adecuado contribuirá a que la persona con discapacidad intelectual tenga un proyecto que eleve su calidad de vida. Es en el salón de clases donde profesores y académicos brindan el apoyo educativo más importante, es decir, que las actividades y los aprendizajes tengan un sentido funcional, una aplicación directa e inmediata en su vida cotidiana de acuerdo con sus necesidades presentes y que sean significativas para su futuro. A continuación, se abordará el tema de la discapacidad intelectual leve.

2.2 Discapacidad Intelectual Leve

Los censos brindan información estadística relevante, El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) presenta algunos indicadores de las personas con discapacidad y/o algún

problema o condición mental⁴ usando datos del Censo de Población y Vivienda 2020⁵ el cual dio como resultado que:

Del total de población en el país (126 014 024), 5.7% (7 168 178) tiene discapacidad y/o algún problema o condición mental. La actividad con dificultad más reportada entre las personas con discapacidad y/o condición mental es caminar, subir o bajar (41%). 19% de las personas con discapacidad y/o algún problema o condición mental de 15 años y más son analfabetas. (INEGI, 2020).

Este censo permite ubicar que las personas con discapacidad intelectual leve ocupan un lugar dentro de los más de 7 millones de personas con discapacidad, por tanto, es necesario favorecer entornos inclusivos y generar conciencia social.

Anteriormente en el DSM-IV-R (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) publicado en 1994 se le llamaba Retraso Mental y sólo se basaba en la medición de la capacidad intelectual, es decir, sólo contemplaba una de las dimensiones de la persona.

Actualmente el DSM-5 2017 cambió la denominación por el Discapacidad Intelectual e integra 4 tipos: leve, moderada, grave y profunda. A continuación, se ahondará el tema de la discapacidad intelectual leve.

⁴ El glosario del INEGI señala que el Estado alterado de salud mental (desde el nacimiento, como resultado de una enfermedad o de un trastorno mental y del comportamiento, lesión o proceso de envejecimiento), que dificulta a la persona a participar en actividades de la vida social comunitaria e interactuar con otras personas de manera adecuada para el contexto y su entorno social (por ejemplo, familia, escuela, trabajo, vecinos, etcétera). El estado alterado de salud mental incluye padecimientos como autismo, síndrome de Down, esquizofrenia, retraso mental (leve o grave).

⁵ En el censo se utiliza la metodología del Grupo de Washington que define a la persona con discapacidad como aquella que tiene mucha dificultad o no puede realizar alguna de las siguientes actividades de la vida cotidiana: caminar, subir o bajar; ver, aun usando lentes; oír, aun usando aparato auditivo; bañarse, vestirse o comer; recordar o concentrarse y hablar o comunicarse; además incluye a las personas que tienen algún problema o condición mental.

2.2.1 Características de la discapacidad intelectual leve

En este apartado se describen las características generales del alumnado con discapacidad intelectual leve, recordemos que este trabajo se enfoca en esta clasificación por una experiencia personal y porque existen cifras sobre este sector de la población.

La intención de esta sección es mejorar el modo de entender a la discapacidad intelectual leve, fomentar que la sociedad realice prácticas relacionadas a la evaluación, el comportamiento adaptativo y escalas de puntuación. Éstas últimas no proporcionan una medida absoluta, es relativa, por tanto, no tenemos que centrarnos sólo en ellas, pero sí tomar en cuenta que proporcionan una referencia común para el intercambio de información entre profesionales e investigadores de distintas áreas.

Por ese motivo, la categoría diagnóstica que se presenta en este trabajo se toma en cuenta los criterios internacionalmente consensuados tales como los existentes el DSM-V (APA, 2017) o el CIE-10 (OMS, 1996). El tema de la discapacidad intelectual es complejo y tiene que ser vista desde diferentes perspectivas; biológicas, psicoeducativas, socioculturales y desde luego de derechos humanos, sin duda esta es una estrategia clave para lograr la inclusión.

En la siguiente tabla se visualizan los criterios de los perfiles diagnósticos de la discapacidad intelectual leve establecidos por el DSM-V (APA, 2017).

Tabla 2

Indicadores de Discapacidad Intelectual Leve

ÁREA	INDICADORES		SÍ	NO	
FUNCIONAMIENTO INTELECTUAL	A. Deficiencias en las funciones intelectuales (razonamiento, resolución de problemas, planificación, pensamiento abstracto, juicio, aprendizaje académico, aprendizaje a partir de la experiencia).				
	B. Deficiencias del comportamiento adaptativo que producen fracaso del cumplimiento de los estándares del desarrollo y socioculturales para la autonomía personal y la responsabilidad social. Sin apoyo continuo, las deficiencias adaptativas limitan el funcionamiento en una o más actividades de la vida cotidiana (comunicación, participación social y vida independiente) en diferentes contextos (hogar, escuela, trabajo y comunidad).				
COMPORTEAMIENTO ADAPTATIVO	LEVE	Conceptual	<ul style="list-style-type: none"> -Ausencia de deficiencias conceptuales manifiestas (en prescolares). -Dificultades en el aprendizaje de aptitudes académicas relativas a la lectura, escritura, aritmética, tiempo o dinero, se necesita ayuda en uno o más campos para cumplir con las expectativas relacionadas con la edad (en escolares y adultos). -Alteración del pensamiento abstracto, función ejecutiva, memoria de trabajo y uso funcional de las aptitudes académicas (en adultos). -Enfoque concreto de los problemas y las soluciones en comparación con los otros grupos de la misma edad. 		
		Social	<ul style="list-style-type: none"> -Relaciones sociales inmaduras (facultad para percibir señales sociales de sus iguales). -La comunicación, la conversación y el lenguaje son más concretos o inmaduros de lo esperado para su edad. -Dificultades de la regulación de la emoción y el comportamiento de forma apropiada. -Comprensión limitada del riesgo en las situaciones sociales. -El juicio social es inmaduro por su edad y presenta el riesgo de ser manipulado. 		
		Práctico	<ul style="list-style-type: none"> -Cuidado personal apropiado. -Necesita ayuda para ciertas actividades complejas de la vida cotidiana (realizar las compras, el transporte, organización doméstica, cuidado de los hijos, preparación de alimentos, y gestión bancaria de dinero). -Habilidades recreativas similares a su grupo coetáneo. -Necesita ayuda respecto al juicio relacionado con el bienestar y organización del ocio. -Competitividad en los trabajos que no destacan en habilidades conceptuales. -Necesita ayuda para tomar decisiones sobre el cuidado de la salud, temas legales, realizar una ocupación y cuidar una familia. 		
CRITERIOS DE DESARROLLO	C. Inicio de las deficiencias intelectuales y adaptativas durante el periodo de desarrollo.				

Hay que valorar que estas características ponen en relación el funcionamiento de una persona teniendo en cuenta sus capacidades con el contexto en el que se mueve. Así pues, pone de manifiesto que se debe valorar la eficacia del sistema de apoyos en función de las necesidades de la persona, teniendo en cuenta los apoyos pedagógicos que el entorno puede facilitarle.

Esta conceptualización tiene en cuenta que el funcionamiento adaptativo de una persona está relacionado con la interacción entre las habilidades de ésta y el modo de adaptación a su entorno. En consecuencia, si identificamos las barreras para el aprendizaje y la participación, podemos hacer ajustes razonables con la finalidad de ir eliminándolas y lograr que el entorno dé respuesta a las necesidades de todas las personas.

A modo de resumen y para concluir con este capítulo, sabemos que la nueva terminología empleada es discapacidad intelectual, y se elimina definitivamente la expresión retraso mental. El concepto de la AAIDD se fundamenta en un enfoque multidimensional: centra la mirada en la relación que establece este individuo en particular y su entorno, abandona la noción de déficit individual e incluye nuevas dimensiones para analizar la interacción del individuo con su medio. Interrelacionando las necesidades individuales de la persona con los niveles de apoyo apropiados para cada persona que deberán asegurarse por parte del estado y sus instituciones para ser utilizados en la sociedad.

Tomando en cuenta esta visión más integrada sustenta la idea de que aquellos alumnos de educación básica, que presentan una discapacidad intelectual leve serán capaces de desarrollar sus habilidades en la enseñanza del idioma inglés, siempre y cuando el docente tome en cuenta la necesidad de:

- ❖ Valorar sistemáticamente las áreas cognitivas, socio afectivas y sensorio motoras del sujeto.
- ❖ Identificar factores facilitadores y obstaculizadores en el progreso del sujeto.
- ❖ Centrar la valoración en la interacción del sujeto y del ambiente, considerando especialmente la diversidad cultural y lingüística, así como los modos de comunicación y factores comportamentales.
- ❖ Valorar otras habilidades específicas o personales que pudiera tener el alumno.

- ❖ Promover el mejoramiento del alumno mediante apoyos pedagógicos apropiados para la persona

Tenemos que evitar considerar a la discapacidad intelectual como una enfermedad, debe concebirse desde un enfoque que subraye en primer lugar a la persona como a cualquier otro individuo de nuestra sociedad con posibilidades de progresar.

La discapacidad no es un atributo de la persona, es conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el contexto/entorno social. Por tanto, es responsabilidad colectiva de la sociedad y del sector educativo hacer las intervenciones y ajustes razonables para la participación plena de las personas con discapacidades en todas las áreas de la vida social.

El siguiente capítulo tiene como objetivo dar a conocer las implicaciones que un docente debe de tomar en cuenta al enseñar el idioma inglés, normalmente se concentran en una forma de explicar el significado del lenguaje que se busca abordar y se les pide a los alumnos que se concentren en este aspecto en particular, sin embargo, existen diversas formas de acercar al alumno al idioma. Es necesario identificar el tipo de práctica que necesitan los alumnos para poder construir su conocimiento. Es por ello, que resulta importante mirar hacia cómo la teoría se ha ido conjuntando para formar la práctica metodológica de la enseñanza del inglés.

Enseñar una lengua extranjera conlleva varios procesos que en gran medida dependen de cómo es que los alumnos aprenden, donde, además influye el medio en el que se desenvuelven, los medios y recursos con los que se apoyan para aprender, así como la forma en que el maestro propicia los ambientes de aprendizaje.

CAPÍTULO 3. IMPLICACIONES EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN EDUCACIÓN BÁSICA

“El supremo arte del maestro consiste en despertar el goce de la expresión creativa y conocimiento”

Albert Einstein

Actualmente el aprendizaje del idioma inglés en niños durante la educación básica obligatoria es incuestionable. El problema lo encontramos a la hora de definir cuál es la mejor estrategia para que los menores logren un adecuado aprendizaje de éste. No es suficiente para el maestro conocer reglas gramaticales y explicarlas.

Para un docente, la enseñanza del idioma inglés a personas con discapacidad intelectual leve implica: conocer cómo aprenden sus alumnos (es activo, teórico, reflexivo o pragmático); identificar qué tipo de habilidades tienen; saber qué los motiva de manera extrínseca e intrínseca y desde luego ser una persona incluyente lo cual implica valorar la diversidad del alumnado, pero no sólo de palabra o teóricamente hablando, sino con acciones que involucren a sus educandos en el respeto, la sensibilización, la empatía, el aprendizaje y la enseñanza colaborativa, promoviendo un trabajo global e integrado.

Dicho lo anterior, este capítulo inicia con un apartado sobre la inclusión pues, además de que el docente debe conocer los procesos de enseñanza y aprendizaje, también está obligado a conocer los entornos en los que sus estudiantes han estado inmersos durante su proceso de inclusión, es necesario identificar cómo sus estudiantes manifiestan sus emociones (positivas y negativas) y qué factores podrían influir en su conducta en el aula de clases, de esta forma el docente realizará una adecuada intervención pedagógica y evitará que el entorno social sea una barrera en la interacción de una persona con discapacidad en su entorno.

3.1 Inclusión Educativa

Mucho se ha dicho sobre este tema; sin embargo, México es un país marcado por profundos contrastes, exclusiones y desigualdades que limitan el desarrollo del potencial físico, social y humano necesario para mejorar las condiciones de vida y el bienestar de las personas y de la sociedad en su conjunto.

Decidí incluir este apartado porque considero que mi propuesta pedagógica no podría llevarse a cabo sin tener en cuenta que primero es necesario conocer sobre la inclusión educativa para después ser incluyentes.

“En la Conferencia de 1990 de la UNESCO en Jomtien (Tailandia) se promueve, desde un relativo pequeño número de países desarrollados (todos ellos del contexto anglosajón) y desde el ámbito específico de la Educación Especial, la idea de una educación para todos, configurándose así el germen de la idea de inclusión” (Parrilla, 2002, p.12)

A raíz de esa primera Conferencia, la conciencia sobre la exclusión y las desigualdades que la misma produce se expande de tal modo que tan sólo cuatro años después, en la Declaración de Salamanca, de nuevo bajo los auspicios de la UNESCO, se da una adscripción a esa idea de manera casi generalizada como principio y política educativa. Allí, un total de 88 países y 25 organizaciones internacionales vinculadas a la educación asumen la idea de desarrollar o promover sistemas educativos con una orientación inclusiva. Un segundo principio de gran impacto, del que también se hace eco la misma declaración de Salamanca, alude al hecho de que la orientación inclusiva se asume como un derecho de todos los niños, de todas las personas, no sólo de aquellos calificados como personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE)⁶, vinculando la inclusión educativa entonces a todos aquellos alumnos que de un modo u otro no se benefician de la educación (están excluidos de la misma).

De este principio entendemos que tiene importantes repercusiones educativas y políticas, por cuanto supone asumir que la construcción de la desigualdad y de la exclusión escolar es un fenómeno educativo de amplio alcance que traspasa la barrera de la respuesta a las barreras

⁶ El término Necesidades Educativas especiales se respeta del texto original.

para el aprendizaje y la participación y otorga a la inclusión una dimensión general que atañe a todos.

De este modo el concepto de inclusión pasa a formar parte de las preocupaciones habituales de profesionales de muy diversos ámbitos. La inclusión supondrá el reto de crear un espacio de convergencia de múltiples iniciativas y disciplinas. Sociología de la Educación, Antropología Cultural, Psicología Social, del Aprendizaje, etc., son campos y ámbitos del saber y del hacer, que desde la inclusión están llamados a encontrarse⁷.

La inclusión es un enfoque filosófico social, político, económico y especialmente pedagógico que reconoce a la diversidad como el valor y como el desarrollo de todos a educarse juntos al margen de sus naturales diferencias sociales, étnico culturales, físicas, de género, de capacidad etc. Las escuelas deben de ser capaces de acoger a todos debiendo adaptarse éstas, así como el esfuerzo educativo a cada uno de los estudiantes.

La inclusión implica por tanto cambios en la filosofía, el currículo, las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Tales cambios no sólo afectan a los estudiantes con discapacidad sino que va más allá del alcance de lo que tradicionalmente ha sido considerado como educación especial. (Anaíz, 1996)

La inclusión debe ser entendida como una interacción que se genera en el respeto hacia las diferencias individuales y las condiciones de participación desde una perspectiva de igualdad y equiparación de oportunidades sociales, cualesquiera que sean los valores culturales, la raza, el sexo, la edad y “la condición” de la persona o grupo de personas.

La Real Academia Española define la palabra inclusión como la acción y efecto de incluir; podemos dar cuenta que el significado es muy corto y comprensible; sin embargo, hablar de inclusión educativa, es una cuestión de derechos, justicia y equidad. Y es que tendemos a asimilar erróneamente la inclusión educativa con la participación de los niños con discapacidad en la escuela, pero la inclusión educativa se basa en la diversidad y no en la homogeneidad. La diversidad no hay que entenderla sólo desde el punto de vista cultural,

⁷ Un ejemplo de iniciativas dirigidas a esta reunificación de ámbitos y profesionales bajo un mismo interés es la aparición en 1997 de la International Journal of Inclusive Education, revista única en el panorama internacional, por su dedicación al estudio de la inclusión educativa de todo grupo humano que esté o pueda estar en situación de exclusión.

que suele ser lo más frecuente, también incluye los distintos contextos sociales, las diferencias de género y las diferencias individuales en cuanto a capacidades, motivaciones, e intereses.

“La inclusión educativa es una dimensión general que atañe a todos y que significa la creación de un espacio de convergencia de múltiples iniciativas y disciplinas. Inclusión Educativa, Sociología de la educación, Antropología cultural, Psicología social, Psicología del aprendizaje, Didáctica General, y Didácticas Especiales, etc.” (Escribano y Martínez, 2013, p.23)

La UNESCO (2007) define la inclusión educativa como un proceso de responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos a través de prácticas en las escuelas, las culturas y las comunidades reduciendo así la exclusión dentro de la educación. Implica también cambios y modificaciones en el contenido, los enfoques, las estructuras y las estrategias de enseñanza, con una visión común que alcance a todos los niños de la misma edad y con la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo ordinario educar a todos los niños, dándoles las mismas oportunidades de calidad y gratuidad.

El Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas hasta el momento ha adoptado 7 Observaciones Generales, las cuales complementan, preceptos de especial relevancia de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. A continuación, haré referencia a la observación 4 que hace alusión al artículo 24 sobre la educación inclusiva.

Como es sabido la educación es un derecho y la educación inclusiva es indispensable para que todos los alumnos reciban una educación de calidad, incluidas las personas con discapacidad, empero algunos sectores de la población son más excluidos, al respecto el Comité reconoce a los siguientes grupos: “las personas con discapacidad intelectual o discapacidades múltiples, las personas sordociegas, las personas con autismo y las personas con discapacidad en situaciones de emergencia humanitaria” (ONU, 2016, p.1).

Desafortunadamente muchos millones de personas con discapacidad se ven privadas del derecho a la educación debido a las barreras que la misma sociedad impone como: el desconocimiento de la educación inclusiva, discriminación, falta de datos estadísticos, falta

de capacitación al personal docente, falta de voluntad política y la falta de mecanismos de financiación inadecuados e insuficientes para ofrecer los incentivos y realizar los ajustes razonables encaminados a la inclusión de alumnos con discapacidad.

Considero que el desconocimiento de la educación está asociado con el desconocimiento de los términos, por ello considero relevante mencionar las diferencias entre *exclusión*, *segregación*, *integración* e *inclusión*.

La exclusión se produce cuando se impide o se deniega directa o indirectamente el acceso de los alumnos a todo tipo de educación. La segregación tiene lugar cuando la educación de los alumnos con discapacidad se imparte en entornos separados diseñados o utilizados para responder a una deficiencia concreta o a varias deficiencias, apartándolos de los alumnos sin discapacidad. La integración es el proceso por el que las personas con discapacidad asisten a las instituciones de educación general, con el convencimiento de que pueden adaptarse a los requisitos normalizados de esas instituciones. La inclusión implica un proceso de reforma sistémica que conlleva cambios y modificaciones en el contenido, los métodos de enseñanza, los enfoques, las estructuras y las estrategias de la educación para superar los obstáculos con la visión de que todos los alumnos de los grupos de edad pertinentes tengan una experiencia de aprendizaje equitativa y participativa y el entorno que mejor corresponda a sus necesidades y preferencias. La inclusión de los alumnos con discapacidad en las clases convencionales sin los consiguientes cambios estructurales, por ejemplo, en la organización, los planes de estudios y las estrategias de enseñanza y aprendizaje, no constituye inclusión. Además, la integración no garantiza automáticamente la transición de la segregación a la inclusión. (ONU, 2016, p.4).

3.1.2 Implicaciones

Por lo anterior, mi propuesta pedagógica está dirigida principalmente a maestros, pues “Los autores más representativos de la inclusión educativa coinciden en señalar la formación de profesores como una piedra angular en las escuelas inclusivas. Nada se hará si no contamos

con un profesorado bien formado en la dinámica de inclusión educativa” (Cañizares y Carbonero, 2016, p.12). “Son los docentes quienes por medio de la educación inclusiva... promueven la justicia social y la igualdad de oportunidades. Por ello debemos de conocer modelos de prácticas que faciliten estrategias y recursos para implementar la inclusión de las personas con discapacidad en los programas de educación...” (Cañizares y Carbonero, 2016, p.12).

Las escuelas deben ser espacios incluyentes en donde se fomente el aprecio por la diversidad y se elimine la discriminación por origen étnico, apariencia, género, discapacidad, religión, orientación sexual o cualquier otro motivo.

La educación ha cambiado su panorama, por tanto, cambia también su forma de favorecer los procesos educativos de las personas discapacidad, pasando de desarrollar procesos asistenciales a procesos en los cuales se respeta la individualidad de las personas, en función de sus necesidades, características e intereses.

Es por ello que no se debe concebir al estudiante con discapacidad intelectual como aquel que tiene una característica individual o un déficit que le es propio, sino más bien, se debe tomar en cuenta la participación del entorno.

En el siguiente apartado aborda el tema de las inteligencias múltiples, al respecto el Comité menciona que “la educación inclusiva ofrece planes de estudio flexibles y métodos de enseñanza y aprendizaje adaptados a las diferentes capacidades, necesidades y estilos de aprendizaje” (ONU, 2016, p.4). Esto conlleva prestar apoyo, realizar ajustes razonables e intervenir a una edad temprana a fin de que todos los alumnos puedan desarrollar su potencial.

3.2 Estilos de Aprendizaje

El aprendizaje es uno de los factores más importantes para el desarrollo humano, es un proceso por el cual se adquieren conocimientos, valores, y costumbres que ayudan en la formación del individuo. Pero es también importante saber que cada persona aprende de

forma distinta y, aunque los individuos no tienen un estilo fijo, tienen un perfil con ciertas predominancias.

En un sentido amplio el constructo estilo de aprendizaje deriva de la palabra *Estilo*, como una manera de hacer, como un conjunto de rasgos que caracterizan los modos de aprender de la persona. Se refiere a las características de un individuo y la forma consecuente de abordar, organizar y procesar la información. (Aguilar, 2010, p.209)

Existen diferentes modelos de estilos de aprendizaje según diferentes autores. Una de las definiciones más aceptadas es la de Keefe (1988) y que también asume C. Alonso y D. J. Gallego (1994) “los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje. (Keefe, como se cita en Alonso, gallego, & Honey. 1995, p.48). Los *rasgos cognitivos* se refieren a la forma en la que los estudiantes estructuran los contenidos, interpretan la información, tratan la información etc. Los *rasgos afectivos* son aquellos relacionados con la motivación, las expectativas que cada estudiante tiene consigo mismo, con su actitud en general para aprender y finalmente los *rasgos fisiológicos* que tienen que ver con el estado físico y emocional de la persona.

Sabemos que cada alumno es un mundo, y que cada situación requiere de un distinto enfoque a la hora de plasmar los conocimientos. Los alumnos además de utilizar habilidades cognitivas y metacognitivas cuando están aprendiendo, deben de ser capaces también de saber jerarquizar, organizar y ordenar su aprendizaje. Los profesores pueden ayudar en este proceso, creando técnicas para identificar estilos de aprendizaje para una asimilación de contenidos mucho más eficaz.

3.2.1 Modelo Dunn.

Este modelo proviene de las aportaciones de (Dunn y Dunn, 1985) quienes contribuyeron a enfatizar en tres clasificaciones, que denominaron canales de percepción: visual, auditivo y kinestésico (VAK). Para el autor las estrategias de enseñanza deben tener en cuenta los canales de percepción visual, auditivo y kinestésico, que actúan como precursores para

desarrollar los diversos estilos de aprendizaje (activo, reflexivo, teórico y pragmático).” Por tanto, una estrategia de enseñanza deberá trabajar en función de los canales de percepción para que el estudiante diversifique la manera cómo aprende -sus estilos de aprendizaje-, que, en últimas, es susceptible de mejorar si consigue explorar distintas formas de aprender” (Camacho, Gamboa y Briceño 2015). A continuación, una breve descripción de cada canal de percepción.

Sistema de representación *visual*: preferencia por contacto visual. No son buenos con textos, pero aprenden mejor viendo imágenes, videos, etc.... Suelen ser estudiantes que son buenos dibujando lo que están aprendiendo. A veces podemos ver que realizan símbolos en sus apuntes debido precisamente a que sienten una ayuda visual extra en su forma de aprender. Para este tipo de alumnos que tienen más desarrollado este estilo, una manera de aprender muy eficaz son videos educativos, sin duda ellos mismos acabarán encontrándose más cómodos. Son visualmente más eficaces en este sentido.

Sistema *auditivo*: preferencia por contacto auditivo, destaca por tener una preferencia de aprendizaje basada en escuchar. Por ejemplo, los debates cara a cara en donde se requiere que escuchen, son situaciones muy beneficiosas para este tipo de alumnos con este estilo de aprendizaje predominante. También muchos estudiantes aprovechan este estilo para grabar sus clases y luego escucharlas tranquilamente. Suelen tener una memoria auditiva más desarrollada.

Sistema *kinestésico*: preferencia por interactuar con el contenido. Las clases de laboratorio son las ideales para estas personas. Otro ejemplo sería aprender a escribir con un teclado, las personas aprenden mejor si interactúan con el contenido. Necesitan sentir el aprendizaje. Se dice que estas personas presentan más dificultad en el aprendizaje, pero no es así, cuando aprenden, el contenido queda grabado de forma mucho más profunda y posiblemente nunca se les olvide, sería lo denominado “memoria muscular”.

3.2.2 Modelo Honey & Mumford

P. Honey y A. Mumford (1986) distingue 4 estilos de aprendizaje:

Activo: presentado por personas que se implican plenamente y sin prejuicios en nuevas experiencias, mantienen una actividad diaria intensa, son de mente abierta, crecen con las experiencias nuevas y aprenden mejor en situaciones grupales. Estas personas pueden involucrarse en dramatizaciones, pero no en planes a largo plazo pues, por el contrario, los tiempos cortos los favorecen mucho más.

Teórico: es opuesto al anterior y las personas con predominancia de este estilo se caracterizan por ser perfeccionistas y detallistas. Necesitan analizar y sintetizar, ya que adaptan e integran observaciones dentro de teorías lógicas y complejas. Enfocan los problemas de manera escalonada. Buscan la objetividad y huyen de la subjetividad.

Reflexivo: son personas eficaces al momento de reunir datos, analizarlos con cuidado y desde diferentes perspectivas. Reúnen experiencias y las consideran desde distintos puntos de vista. Estas personas toman en cuenta todas las alternativas antes de tomar una decisión, pudiendo afirmarse de ellos que son prudentes. Disfrutan observando la actuación de los demás, a quienes saben escuchar.

Pragmático: las personas con predominancia de este estilo necesitan la aplicación práctica de las ideas. Descubren el aspecto positivo de las nuevas ideas y las experimentan. Actúan rápidamente en aquellos proyectos que los atraen y aprenden mejor cuando pueden aplicar las teorías. (Aguilar, 2010, p.212)

3.2.3 Modelo Felder y Silverman

Según Felder y Silverman (1988), podemos dividir los estilos de aprendizaje en diferentes dimensiones relacionadas con las características personales:

Sensoriales: Son personas que tienden a ser muy prácticas, les gusta resolver situaciones y problemas con procedimientos bien establecidos. Se alejan de temas que no estén basados en la realidad, aman la experimentación en general.

Intuitivos: son personas que no les gusta la memorización o cálculos repetitivos, trabajan bien con temas abstractos y les gusta descubrir nuevas y diferentes visiones sobre determinados temas.

Verbales: son personas que recuerdan y aprenden mejor si la información es oída o escrita.

Secuenciales: estas personas aprenden paso a paso, por secuencia, con temas relacionados unos con otros.

Globales: aprenden con gran rapidez, visualizan todo el contenido de forma muy objetiva y sobre todo muy rápido.

3.2.4 Implicaciones

Para el docente dedicado a la enseñanza del idioma inglés a alumnos con discapacidad intelectual leve es importante primero que nada identificar en qué consisten los estilos de aprendizaje, posteriormente, conocer a sus alumnos e identificar qué tipo de estilo predomina en cada uno de ellos.

En el caso de las personas con discapacidad intelectual leve en la parte cognitiva se encuentra la dificultad para distinguir aspectos importantes de la información, simbolizar y clasificar, extraer principios, generalizar los aprendizajes y desarrollar las habilidades meta cognitivas (solución de problemas y adquisición del aprendizaje).

Tomando en cuenta estas características, en una persona con discapacidad intelectual leve predominaría más al estilo de aprendizaje pragmático. Esto para el docente implica desde luego hacer ajustes del currículo, teniendo en cuenta la metodología, contenidos, actividades y la evaluación.

Se recomienda que para una persona con discapacidad intelectual leve las instrucciones sean sencillas, usar siempre un vocabulario concreto e implementar ayudas visuales, en el momento en que el alumno lleve a cabo la aplicación de alguna actividad es importante realizar énfasis en el por qué, qué y cómo, además de facilitar de manera eficaz herramientas y/o ayudas que la persona demande.

3.3 Inteligencias Múltiples

Cuando nos planteamos la atención de niñas y niños con discapacidad intelectual, inevitablemente surge la pregunta sobre su capacidad cognitiva para asimilar los contenidos culturales que la escuela enseña y que consideramos necesarios para desenvolverse en sociedad. Sobre la inteligencia suele haber un concepto demasiado reduccionista. La idea más común es que las personas somos inteligentes o no, sin muchas más matizaciones, lo cual cierra las puertas a muchos planteamientos de mejora y evolución.

El enfoque educativo mexicano se ha centrado por muchos años en la transmisión de conocimientos de manera tradicional y ha dejado de lado la importancia de cómo los alumnos abordan los contenidos, es decir, cómo aprenden a pensar; en la actualidad, el sistema y los propios alumnos exigen que se incluyan sus particularidades a la vez que se desarrollan en la interacción social.

Debemos de tener amplias expectativas en todos los alumnos, se requiere de un amplio conocimiento sobre métodos de enseñanza, y conocimientos sobre las distintas formas en las que cada persona aprende. La intención de este apartado es dar a conocer que todas las personas aprenden de forma distinta según sus habilidades e intereses, también pretendo señalar que los alumnos pueden desarrollar una inteligencia más que otra, esto implica centrarse en el potencial y no a los déficits. Todos queremos crecer y aprender sobre nuestro entorno, las personas con discapacidad no son la excepción.

Howard Gardner revolucionó la psicología con su teoría de las inteligencias múltiples, su trabajo repercutió en la mejora del sistema educativo y le valió un reconocimiento internacional y numerosas distinciones; entre ellas, el premio Príncipe de Asturias de

Ciencias Sociales del 2011. En ese año Eduardo Punset y Gardner protagonizaron un coloquio en Avilés y conversaron sobre las inteligencias múltiples, las nuevas tecnologías y el surgimiento de una manera nueva y personalizada de educar a los niños.

Llama mucho mi atención que en el coloquio Gardner se cuestiona el hecho de por qué llamar inteligentes a las personas que son buenas con los números y sólo talentosos a las personas que saben utilizar algún instrumento musical. Pero ¿Qué entiende Gardner por inteligencia?

Si crees en una inteligencia única, lo que quieres decir es que tienes un solo ordenador en el cráneo, si ese ordenador funciona y es eficiente y rápido, no comete muchos errores y eres bueno en todo, en cambio si funciona a trompicones estás dentro de la media y, si va lento y comete muchos errores es que eres estúpido. La reivindicación de las inteligencias múltiples es que tenemos una serie de ordenadores independientes; uno se encarga de la información musical, otro de la información espacial, otro de la información corporal, por supuesto no es un ordenador pequeño, no tenemos una lata aquí adentro, pero es un argumento que los cerebros son muy diferentes y pensar que sólo hacen una cosa, no es correcto” (Delfinespro, 2011)

De esta metáfora el mensaje que Gardner quiere transmitir es que, la inteligencia no se refiere únicamente a estar en la escuela, y mucho menos a si eres bueno en lenguas o en matemáticas, Gardner define la inteligencia como el conjunto de capacidades que nos permite resolver problemas o fabricar productos valiosos en nuestra cultura.

En la segunda parte del libro: *Estructuras de la mente, teorías de las inteligencias múltiples*⁸ (1983), Gardner define 7 grandes tipos de inteligencias: lingüística, lógico matemática, cinestésicorporal, musical, espacial, interpersonal e intrapersonal. 20 años después Gardner publica su libro *La inteligencia reformulada, las inteligencias múltiples del siglo XXI (2010)*, en el relata experiencias, rompe mitos, aclara ideas y genera implicaciones para el ser humano y para la educación. En uno de estos capítulos Gardner presenta varias discusiones sobre la posibilidad de que existan más inteligencias y plantea que no necesariamente las inteligencias presentadas son las únicas, pues conforme se conozca más el cerebro, los criterios

⁸ La primera edición en inglés de este libro se llevó a cabo en el año de 1983, la primera edición en español se llevó a cabo en 1987, la segunda edición en inglés se llevó a cabo en 1993 y la segunda edición en español aumentada (FCE México) se realizó en 1994.

presentados generarán nuevos resultados que permitirán incluir alguna inteligencia adicional. Realmente Howard Gardner presenta una inteligencia adicional, la que denomina *Inteligencia Naturalista*. Pero existe una novena inteligencia, *Inteligencia Emocional*, y aunque no es un tema nuevo, es un tema muy importante en la vida del ser humano y en el trayecto escolar de los alumnos con discapacidad intelectual leve. A continuación, una descripción de cada una de ellas:

3.3.1 Inteligencia lingüística

Es la capacidad de usar las palabras de manera efectiva, en forma oral o escrita. Incluye la habilidad en el uso de la sintaxis, la fonética, la semántica y los usos pragmáticos del lenguaje (la retórica, la mnemónica, la explicación y el metalenguaje). Esta inteligencia se caracteriza a escritores, poetas, periodistas y oradores, entre otros. Está en los niños a los que les encanta redactar historias, leer, jugar con rimas, trabalenguas y en los que aprenden con facilidad otros idiomas.

3.3.2 Inteligencia lógico-matemática

Es la capacidad para usar los números de manera efectiva y de razonar adecuadamente. Incluye la sensibilidad a los esquemas y relaciones lógicas, las afirmaciones y las proposiciones, las funciones y otras abstracciones relacionadas. Esta inteligencia se ve en científicos, matemáticos, contadores, ingenieros y analistas de sistemas, entre otros. Los niños que la han desarrollado analizan con facilidad problemas.

3.3.3 Inteligencia corporal kinestésica / cinestésicorporal

Es la capacidad para usar todo el cuerpo en la expresión de ideas y sentimientos, y la facilidad en el uso de las manos para transformar elementos. Incluye habilidades de coordinación, destreza, equilibrio, flexibilidad, fuerza y velocidad. Se manifiesta en atletas, bailarines, cirujanos y artesanos, entre otros. Se la aprecia en los niños que se destacan en actividades

deportivas, danza, expresión corporal y/o en trabajos de construcciones utilizando diversos materiales concretos. También en aquellos que son hábiles en la ejecución de instrumentos.

3.3.4 Inteligencia musical

Es la capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales. Incluye la sensibilidad al ritmo, al tono y al timbre. Está presente en compositores, directores de orquesta, críticos musicales, músicos y oyentes sensibles, entre otros. Los niños que la evidencian se sienten atraídos por los sonidos de la naturaleza y por todo tipo de melodías. Disfrutan siguiendo el compás con el pie, golpeando o sacudiendo algún objeto rítmicamente.

3.3.5 Inteligencia espacial

Es la capacidad de pensar en tres dimensiones. Permite percibir imágenes externas e internas, recrearlas, transformarlas o modificarlas, recorrer el espacio o hacer que los objetos lo recorran y producir o decodificar información gráfica. Presente en pilotos, marinos, escultores, pintores y arquitectos, entre otros. Está en los niños que estudian mejor con gráficos, esquemas, cuadros. Les gusta hacer mapas conceptuales y mentales. Entienden muy bien planos y croquis.

3.3.6 Inteligencia interpersonal

Es la capacidad de entender a los demás e interactuar eficazmente con ellos. Incluye la sensibilidad a expresiones faciales, la voz, los gestos y posturas y la habilidad para responder. Presente en actores, políticos, buenos vendedores y docentes exitosos, entre otros. La tienen los niños que disfrutan trabajando en grupo, que son convincentes en sus negociaciones con pares y mayores, que entienden al compañero.

3.3.7 Inteligencia intrapersonal

Es la capacidad de construir una percepción precisa respecto de sí mismo y de organizar y dirigir su propia vida. Incluye la autodisciplina, auto comprensión y la autoestima. Se encuentra muy desarrollada en teólogos, filósofos y psicólogos, entre otros. La evidencian los niños que son reflexivos, de razonamiento acertado y suelen ser consejeros de sus pares.

3.3.8 Inteligencia naturalista

Es la capacidad de distinguir, clasificar y utilizar elementos del medio ambiente, objetos, animales o plantas. Tanto del ambiente urbano como suburbano o rural. Incluye las habilidades de observación, experimentación, reflexión y cuestionamiento del entorno. La poseen en alto nivel la gente de campo, botánicos, cazadores, ecologistas y paisajistas, entre otros. Se da en los niños que aman los animales, las plantas; que reconocen y les gusta investigar características del mundo natural y del hecho por el hombre.

De acuerdo con Gardner todos desarrollamos las ocho inteligencias, pero cada una de ellas en distinto grado y en distintos momentos de nuestras vidas. Aunque parte de la base común de que no todos aprendemos de la misma manera, Gardner rechaza el concepto de estilos de aprendizaje y dice que la manera de aprender del mismo individuo puede variar de una inteligencia a otra, de tal forma que un individuo puede tener, por ejemplo, una percepción holística en la inteligencia lógico-matemática y secuencial cuando trabaja con la inteligencia musical.

Gardner entiende y rechaza la noción de los estilos de aprendizaje como algo fijo e inmutable para cada individuo. Pero si entendemos el estilo de aprendizaje como las tendencias globales de un individuo a la hora de aprender y si partimos de la base de que esas tendencias globales no son algo fijo e inmutable, sino que están en continua evolución, vemos que no hay contraposición real entre la teoría de las inteligencias múltiples y las teorías sobre los estilos de aprendizaje.

3.3.9 Inteligencia emocional

Peter Salovey y John D. Mayer fueron los principales investigadores de la Inteligencia Emocional en 1990. En su influyente artículo “Inteligencia Emocional”, que define la Inteligencia Emocional como “el subconjunto de la inteligencia social que implica la capacidad de monitorizar los sentimientos y emociones propios y de los demás, de discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar el pensamiento y acciones”.

En 1995 el concepto de Inteligencia Emocional se popularizó después de la publicación del libro del psicólogo Daniel Goleman “La Inteligencia Emocional” quien la describe como “la capacidad de una persona para manejar sus sentimientos de manera que esos sentimientos se expresan de forma adecuada y efectiva” (Psicoactiva, 2018)

La inteligencia emocional, tan importante para desenvolverse en la sociedad y tan necesaria para los alumnos con discapacidad intelectual leve es sencillamente ignorada. Su desarrollo no se cuida o sencillamente se da por supuesto. En ocasiones el docente se decepciona cuando un alumno con discapacidad intelectual se muestra incapaz de avanzar en alguna materia, pero no nos damos cuenta del enorme trabajo que podemos y debemos realizar para desarrollar su inteligencia emocional.

En el 2006 se realizó un estudio sobre el reconocimiento emocional de las personas con Retraso Mental⁹. Este estudio se llama “El mundo emocional de las personas con retraso mental” por Bernejo (2006) el cual ha formado parte de una tesis doctoral en la Facultad de Psicología de la universidad de Salamanca. En él se comparó tres grupos de personas diferentes. El primer grupo, de 46 personas, que tenían RM. El segundo grupo formado por 45 niños sin RM. Y el último grupo de personas formado por 45 adultos sin RM. Estos dos últimos grupos se compararon con el grupo de personas con RM buscando la edad mental y la edad cronológica similar. Los resultados fueron los siguientes:

⁹ El término Retraso mental se utilizó porque dicho estudio se llevó a cabo tomando en cuenta el DSM-IV y el DSM-IV TR.

- En el conocimiento emocional los resultados a partir de las demandas verbales (etiquetado de emociones) fueron peores en la población con RM, mientras que en las demandas no verbales (estimación de las emociones) no hubo una diferencia significativa entre el reconocimiento de las emociones sino en las demandas de la tarea.
- Tanto en el proceso de etiquetado como en la tarea de estimación de las emociones, las personas con RM tienden a tener mayores diferencias con los adultos que con los niños. La edad mental y la edad cronológica influyen, como también influye el CI y las experiencias vividas.
- Las personas con RM experimentan sus propias emociones igual que las experimentan las personas sin RM.
- La población con RM son capaces de detectar las emociones de los demás y estas pueden afectarles pero al no tener los recursos cognitivos suficientes para paliar el impacto de los estados emocionales de los demás sobre ellos, para entenderlos y controlar sus propios estados emocionales les hacen más vulnerables.
- El hecho que sean capaces de reconocer las emociones, sus expresiones y sus sentimientos hace posible trabajar en sus habilidades sociales deficitarias para mejorar las relaciones en interacciones con los demás. (Palomino, 2015, pp.27, 28)

En definitiva estos resultados son de gran utilidad para esta propuesta de intervención pedagógica pues, en situaciones cotidianas, el docente, al estar frente a grupo, es encargado de modular distintas situaciones y, una de ellas es su participación en esta práctica educativa sobre las emociones. Vemos que las personas con discapacidad intelectual serán capaces de desarrollar esta inteligencia siempre y cuando exista una persona que funja como guía.

3.3.10 Implicaciones

Como se mencionó, el docente ocupa un rol muy importante y esto implica hacer uso continuo de distintos métodos que evidencien los estilos de aprendizajes de sus estudiantes. Es importante recordar que cada alumno es completamente diferente y posee distintos tipos de inteligencias que a su vez se van modificando por diversos factores durante el proceso educativo, por lo tanto, se necesita en los docentes una actitud de búsqueda permanente de indagación y sobre todo de mucha observación.

Ahora bien, sí el docente sabe que las habilidades lingüísticas en la persona con discapacidad intelectual leve se desarrollan de forma natural pero se presenta un retraso al momento de la adquisición de la lengua, se puede inferir que la inteligencia lingüística no será la que predomine más, esto no significa que dejaremos de lado la práctica oral, al contrario, sabemos que la práctica del idioma inglés se basa en repeticiones y, desarrollar estrategias que favorezcan el desarrollo lingüístico será de gran utilidad, por ello, durante la enseñanza del idioma inglés será necesario emplear un lenguaje sencillo, frases cortas, y realizar énfasis en la entonación.

Otro tema relevante es sobre el aspecto emocional, vimos anteriormente que la persona con inteligencia emocional es capaz de gestionar sus propias emociones. En contraste tenemos que la discapacidad intelectual provoca que, en muchas situaciones, los alumnos no puedan o no sepan expresar sus necesidades, su malestar, sus propuestas, lo que conduce muchas veces a la aparición de conductas inadecuadas.

En situaciones no controladas por el docente durante su práctica en el aula puede darse una inadaptación emocional por parte del alumno con discapacidad intelectual leve, no queremos que esto suceda, por esta razón es importante que el profesor sea muy observador y que trabaje la inteligencia emocional con sus alumnos, y esto con la finalidad de favorecer la integración, evitar la aparición de problemas de comportamiento, prevenir la aparición de problemas psicológicos: la aceptación de sí mismos y la aceptación social.

3.4 Motivación

Como profesora y pedagoga considero que tanto la teoría de estilos de aprendizajes como la teoría de las inteligencias múltiples son de gran utilidad para la enseñanza del idioma inglés con estudiantes de educación básica pues, aprender una lengua no significa incidir en su gramática, sino que supone un importante ejercicio cognitivo además de afectivo- social. Al tratar de enseñar un idioma, como el inglés, el profesor siempre se plantea la vinculación del proceso de enseñanza- aprendizaje con un paradigma lingüístico y sociocultural determinado. En el mismo, una de las claves radica en los aspectos afectivos entre los que se pueden incluir la autoestima y la motivación, tema que se tratará a continuación

Según Woolfolk “la motivación se define usualmente como algo que energiza y dirige la conducta, pero, su presencia o no, no puede atribuirse únicamente a las características personales del sujeto. Y es así como entran en juego las relaciones entre el alumnado y sus profesores” (Ospina, 2006, p.159).

Pero existen dos tipos de motivaciones: intrínseca y extrínseca; la primera “...tiene su procedencia a partir del propio sujeto, está bajo su dominio y tiene como objetivo la experimentación de la autorrealización por el logro de la meta, movido especialmente por la curiosidad y el descubrimiento de lo nuevo” (Ospina, 2006, p.159).

Los alumnos intrínsecamente motivados toman el aprendizaje en sí mismo como una finalidad y los incentivos para aprender se encuentran en la propia tarea, por lo cual persiguen la resolución de ella y tienden a atribuir los éxitos a causas internas como la competencia y el esfuerzo.

De manera opuesta la motivación extrínseca es el efecto de acción o impulso que producen en las personas determinados hechos, objetos o eventos que las llevan a la realización de actividades, pero que proceden de fuera. De esta manera el alumno extrínsecamente motivado asume el aprendizaje como un medio para lograr beneficios o evitar incomodidades. Ospina, 2006, p.159).

3.4.1 Implicaciones

Es evidente que la motivación influye sobre el pensamiento del estudiante y, por ende, en el resultado del aprendizaje, de ahí la importancia de hacer partícipes a los docentes para ser parte de la motivación extrínseca, que sepan que en el aula ellos serán una pieza importante para establecer la relación adecuada entre la motivación y el aprendizaje en la construcción del conocimiento, sin olvidar el trato respetuoso, justo y personalizado.

Uno de los factores principales que condicionan el aprendizaje es la motivación con que éste se afronta. Por ello para facilitar que los alumnos con discapacidad intelectual leve se interesen y se esfuercen por comprender y aprender, es indispensable conocer los factores que dependen de la motivación.

En primer lugar, es necesario conocer qué factores personales condicionan la motivación de los alumnos a la hora de enfrentarse con las tareas académicas. Sólo conociendo tales factores y sus efectos es posible determinar qué modos de actuación del profesor pueden crear contextos máximamente favorecedores de la motivación por aprender.

Algunos autores manifiestan que los alumnos muestran su trabajo con más o menos interés y esfuerzo debido a tres factores:

El significado que para ellos tiene conseguir aprender lo que se les propone, significado que depende de los tipos de metas u objetivos a cuya consecución conceden más importancia.

Las posibilidades que consideran que tienen de superar las dificultades que conlleva el lograr los aprendizajes propuestos por los profesores, consideración que depende en gran medida de la experiencia de saber o no cómo afrontar las dificultades específicas que se encuentran.

El costo, en términos de tiempo y esfuerzo, que presienten los va a llevar lograr los aprendizajes perseguidos, incluso considerándose capaces de superar las dificultades y lograr los aprendizajes. (Tapia, 2005, p.2)

Tomando en cuenta estos factores podemos ejemplificar que, para algunos alumnos, las actividades académicas tienen diferentes significados; tal es el caso de las calificaciones que,

si se consigue sean positivas entonces el alumno se esforzará por seguir manteniéndolas. La actividad académica cobra aún otros significados que pueden influir en el interés y esfuerzo que los alumnos ponen en aprender, es decir que, cuando algo se elige o acepta de buena gana y no por imposición existe interés y los resultados son favorables.

Recordemos que la actividad académica no se realiza de forma impersonal, por consiguiente es de suma importancia tomar en cuenta "...que las relaciones entre profesores y alumnos pueden afectar al grado de aceptación personal y afecto que éstos experimentan de parte de aquellos" (Tapia, 2005, p.4) Por ello, si por la razón que sea un alumno con discapacidad intelectual leve experimenta algún tipo de discriminación o rechazo por parte del profesor la motivación por aprender se verá afectada y esto es algo que definitivamente no queremos que suceda.

El tema de la motivación es indispensable para todo tipo de profesores. En ocasiones ellos mismos ponen etiquetas a los niños y afirman que son "flojos, incapaces y desinteresados", pero no es que el alumno no aprenda porque así lo desee, no aprenden porque "su modo de pensar al afrontar tareas es inadecuado, impidiendo la experiencia satisfactoria que supone sentir que se progresa, experiencia que activa la motivación" (Tapia, 2005, p.4).

En síntesis, la labor docente implica tener un amplio conocimiento sobre estrategias de enseñanza. Las actividades de enseñanza constituyen interpretaciones prácticas de los valores. Por lo tanto, al reflexionar sobre la calidad de su enseñanza, el profesorado debe hacerlo sobre los conceptos de valor que la configuran y modelan.

Acto seguido, el siguiente capítulo integra cómo la teoría se ha ido conjuntando para formar la práctica metodológica de la enseñanza del inglés, se referencian métodos acerca de la naturaleza del lenguaje y el aprendizaje de este. La enseñanza del inglés basa en gran medida sus metodologías en la importancia de explicar significado, para lo cual se puede hacer uso de diversos materiales y recursos que permitan al docente acercar a los alumnos al conocimiento. Sin embargo, el uso de recursos no es suficiente para la enseñanza de una segunda lengua, ya que es necesario identificar el tipo de práctica e intereses que necesitan los alumnos para poder construir su conocimiento.

CAPÍTULO 4. MÉTODOS DE ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS EN NIÑOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE

“La educación ayuda a la persona a aprender
a ser lo que es capaz de ser”

(Hesíodo)

Molina, Alves y Vived (2008), plantean que la adaptación curricular no es suficiente para lograr un proceso de educación inclusiva, pues es necesario que un modelo didáctico se evidencie para que así la educación de los estudiantes pertenecientes al aula inclusiva pueda adaptarse no solamente a las necesidades educativas de cada individuo, sino que de igual manera se busca que los estudiantes desarrollen sus propias estrategias de aprendizaje con la ayuda de los modelos didácticos y estrategias de enseñanza aplicadas por el maestro.

Por otra parte, Ruiz (2009) afirma que la educación inclusiva es un programa que beneficia a todos, pues, en la escuela -conocida como una sociedad miniatura- se aprenden gran variedad de cosas, entre ellas se encuentran las que no se evidencian en los libros como: valores, tolerancia, respeto, etc.).

Cada autor tiene su propio concepto de educación inclusiva y están en lo correcto, aunque depende de muchos otros factores los cuales se mencionaron en el capítulo anterior provenientes de la Observación General 4 que realizó el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas. En este capítulo se mencionan diferentes métodos para la enseñanza del idioma inglés, porque un docente que conoce diferentes formas de enseñar tendrá una visión más amplia de la forma en la que hará llegar el conocimiento a sus alumnos, respondiendo y respetando la diversidad, respecto a la capacitación el Comité mencionó lo siguiente:

La formación del profesorado debería incluir el aprendizaje sobre el uso de medios aumentativos y alternativos, los medios y los formatos de comunicación como el braille, la letra de imprenta grande, los recursos audiovisuales, la lectura fácil, el lenguaje sencillo, la lengua de señas y la cultura de los sordos, y las técnicas y los materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad. Además, los

maestros necesitan orientación y apoyo prácticos para, entre otras cosas: impartir una enseñanza individualizada; enseñar los mismos contenidos utilizando métodos docentes diferentes para responder a los estilos de aprendizaje y las capacidades singulares de cada persona; elaborar y aplicar planes educativos individuales para responder a las necesidades específicas de aprendizaje; e introducir una pedagogía centrada en los objetivos educativos de los alumnos. (ONU, 2016, p.22)

El proceso de aprendizaje en contextos inclusivos en el área de inglés es un proceso en el cual maestro y estudiante deben tener una relación cercana, para así encontrar la mejor manera de enseñar la lengua extranjera (inglés). Si los profesores cuentan con la capacitación y los alumnos con el acceso a materiales y recursos entonces estaremos fortaleciendo una educación de calidad.

Los alumnos con discapacidad intelectual deben disponer de material didáctico y de aprendizaje concreto, observable/visual y de lectura fácil en un entorno de aprendizaje seguro, tranquilo y estructurado, que se centre en las capacidades que mejor preparan a los alumnos para la vida autónoma y los contextos profesionales. Los Estados parte deben invertir en aulas inclusivas e interactivas donde se haga uso de estrategias docentes y métodos de evaluación alternativos. (ONU, 2026, p.12)

A continuación, se describen diferentes métodos utilizados para la enseñanza del idioma inglés, cabe señalar que el docente es quién podrá elegir el que mejor considere y el que mejor se adecúe según las necesidades de sus alumnos. Después de la explicación éstos, se mencionará cuál podría ser utilizado en la enseñanza del idioma inglés a niños con discapacidad intelectual leve. Es importante destacar que, a pesar de que cada método sugiere estrategias didácticas distintas, existe una flexibilidad por parte del docente y él se encargará de hacer las adecuaciones inclusivas necesarias en la planeación.

4.1 Método directo

Theorists such as Charles Berlitz and Otto Jespersen advocated a new kind of foreign language instruction to compensate for what grammar translation was missing. They supported teaching the language, not about the language, and teaching exclusively in the target language, emphasizing communication and giving students an active role.

In the direct method, students learn how to think in the target language without involving L1 in the language learning process. There is a direct connection between concepts and the language to be learned. Meaning is linked with L2 through the use of teaching resources such as realia, demonstration, pictures or pantomime, and grammar is learned inductively by inferring the rules of how the language behaves from the actual language itself. This method was an attempt to set up conditions that imitate mother tongue acquisition by a total immersion technique. (Beltrán, et al, 2011, p31)

Uno de los métodos prácticos en la enseñanza de una lengua extranjera tiene como objetivo crear una conexión directa entre la lengua materna y la lengua extranjera. En este método, el maestro debe utilizar la lengua extranjera en todo momento, es ideal para desarrollar las 4 habilidades de la lengua iniciando por las habilidades orales ya que sugiere al profesor repetir una palabra apuntado al objeto al cual hace referencia de manera repetitiva y las veces que sean necesarias para que los estudiantes comprendan a lo que el maestro está haciendo referencia.

El método es idóneo para que el maestro lo utilice en la enseñanza del idioma inglés a niños con discapacidad intelectual leve porque tiene permite que el alumno desarrolle la habilidad oral y motiva a los estudiantes a utilizar la lengua extranjera en todo momento. La repetición constante es la base y de gran ayuda, conjuntamente toma en cuenta el uso de los recursos visuales, auditivos y objetos reales, éstos auxiliarán a que el alumno asocie lo que oye con lo que observa y toca.

4.2 Audiolingual method

The audiolingual method (ALM), also known as the aural-oral method, is the application to foreign language teaching of the behaviourist theories of Skinner (1957), which profess that humans learn through patterns of stimulus – response – reinforcement (positive or negative).

With the audiolingual method, students learn the foreign language through extensive repetition of a variety of drills to project the linguistic patterns of the language into their minds to form a habit. In audiolingualism, there is no explicit grammar instruction: the teacher presents the correct model of a decontextualized sentence (usually in the language lab) introducing new words for the students to sample in the same structure, and the students repeat it until they can use it spontaneously in error – free time utterances with the correct pronunciation. (Beltrán, et al, 2011, p32)

Este método se fundamenta en la teoría de Skinner el cual prueba que los humanos aprenden a través de estímulo- respuesta (positivo o negativo).

Con el método audio lingüístico el alumno aprende una lengua extranjera por medio de repeticiones hasta que se graben en su mente para crear un hábito. En este método no hay una elucidación explícita sobre la gramática, el maestro presenta el vocabulario, utiliza una imagen y modela la pronunciación hasta que los alumnos la puedan usar de forma espontánea.

Por lo anteriormente, el uso de este método será de utilidad para los niños con discapacidad intelectual leve, la gramática no es utilizada, por lo tanto, que el alumno adquiera palabras poco a poco y por medio de repeticiones, será de gran ayuda para los niños pues no tendrán presión alguna de conocer reglas gramaticales.

4.3 Método de la vía silente de Gattegno

En dicho método el maestro de lengua ofrece un *input*¹⁰ limitado a sus estudiantes, seguidamente, indica lo que será aprendido por los estudiantes mediante señales, gestos, láminas y medios visuales. En este método, no existe una recompensa o incentivo ya que es un método de repetición en donde los estudiantes deben esforzarse cada vez más y confiar en sus habilidades para el aprendizaje de una lengua extranjera.

This method employs a set of wooden or plastic coloured blocks (the so called-Cuisenaire rods typically used in elementary school when teaching numeracy to young children) in order to avoid the mother tongue. The rods are a way to spark the language awareness in learners, as they can represent words within syntactic structures, phonemes or syllables, or can be used for storytelling, for example. The very name of this approach highlights the fact that the teacher remains mainly silent. Sticking as much as possible to mime and gesture, and students are given space to learn to talk. There is also typically a set of wall charts containing words of functional vocabulary that the teacher can point at. The use of the vernacular is avoided. (Beltrán, et al., 2011, p, 33).

En este método se utilizan bloques de colores que normalmente se usan en la educación primaria para enseñar matemáticas. Para la enseñanza del inglés, cada bloque en vez de usar números usa letras, logrando así que los alumnos puedan representar palabras y lograr crear una historia. Existe otro material utilizado en este método en el que se plasman palabras, el maestro las señala y el alumno las pronuncia, el uso de la voz por parte del maestro es mínimo.

Un ejemplo de la utilización de este método es el siguiente:

Después de que el maestro da la bienvenida a sus alumnos, se encarga de colocar un pizarrón con palabras que utilizarán durante la clase y se enfoca en la pronunciación. Posteriormente coloca en una mesa bloques de colores y forma la estructura de una casa, mientras la está

¹⁰ Input se refiere a lo que recibe el alumno como: escuchar (listening) y leer (Reading).

formando, va indicando los nombres de los cuartos de una casa (cocina, cochera, dormitorio, baño), después pide a los alumnos que repitan constantemente los nombres de la casa.

Una vez los alumnos han identificado las partes de la casa usando una pronunciación correcta, el maestro pide a sus alumnos que utilicen las palabras escritas en el pizarrón junto con el nuevo vocabulario enseñado, hasta ahora los alumnos han practicado pequeñas oraciones como: “la casa”, “el baño”, “el otro baño”. Al terminar esta práctica oral, el maestro solicita al alumno que escriba en una hoja de papel una oración, pide a algunos voluntarios que la lean, y pone atención en los errores, pidiendo a otro alumno que ubique el error y lo corrija.

Uno de los objetivos del método es que el alumno tenga seguridad en su aprendizaje, empatía, y sensibilidad a sentimientos y emociones. Gatteno pensaba que el aprendizaje de una lengua no se basa solamente en la repetición, si no que los alumnos tienen que desarrollar su propio criterio para autocorregirse, confiar y ser responsables de su propia producción.

El maestro hace uso de lo que está enseñando en ese momento, no en lo que esté escrito en un papel, se le llama vía silente porque usa herramientas como el pizarrón, bloques y gestos, es el alumno quien utiliza la producción oral con base en los conocimientos previos y se alienta a los estudiantes a que se ayuden entre sí.

Después de la explicación y la ejemplificación de este método, es importante mencionar que éste no sería útil para la enseñanza del idioma inglés en niños con discapacidad intelectual leve porque el objetivo del método es que sea el alumno quien cree palabras y oraciones a partir de los conocimientos que ya posee. El método también sugiere que el alumno sea capaz de autocorregirse, dicha tarea podría resultar compleja para los niños con discapacidad intelectual leve.

4.4 Método de respuesta física total o TPR por sus siglas en inglés

In the late 1960s, an American professor of physiology called James, J. Asher developed the Total Physical Response method, which involves students responding to commands given by the teacher by means of action, with the complexity of commands growing over time as learners acquire more language. Student speech is delayed. Listening seems to produce a readiness for speaking, but the process cannot be rushed: students will spontaneously begin to produce utterances when they have internalized a cognitive map of the language through listening. The objective is to reduce stress and built students 'self-confidence' during this long period of developing comprehension prior to production. (Beltrán, et al., 2011, p 34).

Este método se compara en la forma que los niños aprenden su lengua materna. Los padres tienen cierto lenguaje corporal con sus hijos, los padres dan instrucciones y los niños responden físicamente. Por ejemplo: el papá dice "mira a mamá" o "dame la pelota" y el niño hace lo que se le pide. Estas conversaciones continúan por meses antes de que el niño comience a hablar por sí mismo. A pesar de que no puede hablar durante ese tiempo, el niño está decodificando hasta que reproduce espontáneamente.

Como sabemos, nuestro cerebro está dividido en 2 hemisferios, el hemisferio derecho se encarga de controlar nuestros movimientos corporales y la función del hemisferio izquierdo es la de aprender un idioma. Lo que Asher sostenía es que, cuando se es joven lo que se tiende a hacer es usar todo el cerebro, pero el método escolar sólo utiliza una didáctica donde se utiliza el hemisferio izquierdo. Asher propone usar movimiento y aprendizaje, no sólo escuchar y repetir. (Tefl & Tesol Course. 2017)

Para finalizar este apartado, el método TPR es de gran utilidad para la enseñanza del idioma inglés en niños y adolescentes, no es recomendable en la enseñanza de un inglés avanzado porque la utilización de reglas gramaticales es mayor. Si en la enseñanza del idioma inglés se usa tanto el movimiento como la repetición, la retención a largo plazo será mucho mejor y las actividades serán disfrutadas por el aprendiz. Los alumnos kinestésicos, estarán activos en clase y practicarán el idioma de forma oral y corporal.

De este método se puede aprovechar mucho la cuestión del movimiento, recordemos que hemos señalado lo importante que es ser flexibles y tomar lo que nos sea útil de cada método, por eso, para los alumnos con discapacidad intelectual leve, si además de repetir oralmente, también les indicamos que hagan las actividades, será una forma de aprender haciendo y muy probablemente será más atractivo relacionar las palabras en inglés con acciones que el mismo alumno podrá hacer en el momento.

4.5 Community language learning

In the early 1970s, a professor of psychology by the name of Charles A. Curran developed a new education model called counselling – learning. Students and teacher facilitate learning by interacting in an interpersonal empathetic relationship, valuing every member of the group in an environment of mutual support based on cooperation, not competition. When applied to language learning, the model became known as *community language learning* (CLL). Students sit in a circle, with the teacher, (a counsellor, a helping agent,) outside it. The target language is learned inductively; students begin using their mother tongue, and are provided with translations from the teacher which they apply autonomously when they feel ready, the method takes into account affective factors in language learning, but has some limitations: it takes for granted that the teacher knows the native language of the learners, and assumes that students want to learn the language, which is not always the case when the course is part of a compulsory curriculum. (Beltrán, et al., 2011, p 34)

Este método está dirigido principalmente para personas adultas, consiste en formar un grupo de alumnos los cuales se sientan, en un círculo, el maestro no forma parte de él. A continuación, un breve ejemplo sobre cómo utilizar este método:

Primero el profesor explica a sus alumnos que la actividad consiste en describir su hogar y da un minuto para pensarlo, posteriormente se les pide que escojan una pareja y en 3 minutos comienza a compartir con su compañero cómo es su hogar. Pasado los tres minutos, el profesor pide a sus alumnos que escriban en una hoja de papel, las palabras que usaron para

describir su hogar, cada alumno dice una de las palabras que escribió y el profesor las escribe en el pizarrón.

Después el profesor pide a sus alumnos que observen las palabras escritas en el pizarrón y que mencionen aquellas que no conocen. Al mismo tiempo que los alumnos van diciendo las palabras que no conocen el profesor explica el significado por medio de un ejemplo o un dibujo.

Posteriormente el profesor pide a sus alumnos que lean las palabras al mismo tiempo y él lo hace después de ellos. El siguiente paso es que un alumno levante la mano, lea una palabra que se le dificulte pronunciar, el maestro leerá la palabra y el alumno repetirá hasta que logre la pronunciación correcta.

Como siguiente paso el profesor pedirá a los alumnos que describan su hogar usando algunas de las palabras escritas en el pizarrón y la compartan con sus compañeros, el profesor corrige pronunciación.

A modo de cierre, el profesor pregunta al grupo cómo se sintió con las actividades que realizaron en clase, de esta manera los alumnos hacen un recuento de las actividades que realizaron y expresan lo que les agradó.

Las ventajas de este método son muchas, existe una ayuda entre pares, los alumnos están motivados intrínseca y extrínsecamente, hay una producción oral y una escrita, pero no es muy apto para utilizarlo en la enseñanza del idioma inglés a niños con discapacidad intelectual leve porque los alumnos necesitan que el maestro sea el proveedor y no viceversa, en esta comunidad de la que se habla, el alumno sí podrá participar siempre y cuando haya una intervención constante del profesor.

4.6 Suggestopedia method

In the late 1970s, Georgi Lozanov, A Bulgarian psychologist, suggested that students set up psychological barriers to learning when they fear that they only have a limited ability to learn. Lozanov began to develop a language learning method based on de-

suggestion of the self-perceived limitations of the learners, and also providing the relaxed state of mind that can facilitate the intake of material. (Beltrán, et al., 2011, p 35).

Menciona Georgi Lozanov que “los estudiantes se establecen ellos mismos barreras para aprender por el miedo que tienen al creer que poseen una capacidad limitada”. Por ello en este método se desarrollan técnicas de relajación y sugestión que ayudan a captar y mantener la atención de los estudiantes.

El maestro debe mostrar confianza al momento de desarrollarlo, de igual manera desarrollar habilidades artísticas tales como: la actuación, el canto y técnicas psicoterapéuticas.

Con este método según Wilches (2016) los estudiantes demuestran compromiso tanto con la clase como con las actividades que se desarrollan en ella. El material utilizado debe captar la atención del estudiante para que se involucre.

El método de la sugestión usa decoración y música barroca de fondo durante el proceso de aprendizaje, según Lozanov, este tipo de música crea un nivel de concentración y relajación que ayuda a incrementar la capacidad memorística. Normalmente se pide a los alumnos que cierren sus ojos para visualizar escenas, de igual manera se utilizan sillas confortables y una luz cálida para crear un ambiente de relajación.

En este método el uso de las técnicas gráficas será de gran ayuda porque:

Expresan contenidos simbólicos, por lo que requieren de un proceso de decodificación, o sea de interpretación de esos símbolos. Siempre que utilizamos este tipo de técnicas es recomendable empezar por describir los elementos que están presentes en el gráfico; luego que los participantes que no elaboran el trabajo hagan una interpretación y que finalmente sean las personas que lo elaboraron quienes indiquen las ideas que hay que expresar. (Chacón, 2010, p.7)

A continuación, un ejemplo de actividades que ayudará a los alumnos en el dominio práctico: mientras la música suena de fondo, el maestro pide que respiren profundamente, luego comienza a leer una historia con acciones en pasado y la actúa al mismo tiempo.

Después vuelve a leer la historia, esta vez sin música y sin movimientos.

En el siguiente paso, los alumnos reciben una copia con la historia, se levantan y leen la historia al mismo tiempo, mientras leen hacen movimientos relacionados a la historia.

Posteriormente el maestro muestra una lista de verbos en pasado y pide a los alumnos que repitan después de él, la finalidad de esta actividad es lograr que los alumnos noten la diferencia en pronunciación de los verbos en pasado.

Este método podría adaptarse a aquellos alumnos con discapacidad intelectual leve, sabemos que presentan dificultades en el dominio conceptual, es decir que tienen dificultades en el aprendizaje de las aptitudes académicas relativas a la lectura y escritura. Aunque se utiliza la lectura, podría omitirse y sustituirse por la repetición de forma oral, posteriormente se le puede solicitar que haga los movimientos de las actividades. Favorece a niños con diferentes estilos de aprendizaje, visuales, kinestésicos, musicales, considero que, haciendo las adaptaciones correspondientes, el método sí puede ser muy bien aprovechado en la enseñanza del idioma inglés en niños con discapacidad intelectual leve.

4.7 Natural approach

The natural approach was developed by Tracy Terrell and Stephen Krashen in the early 1980s there is a communicative view of language behind it: language is seen as a set of messages that can be understood. Meaningful input is presented in the target language, using techniques such as TPR, mime and gesture, and taking into account learner needs. Students' errors are ignored unless there is some communication failure. (Beltrán, et al., 2011, p, 36).

Este método está basado en comunicación y no en la enseñanza de gramática. El salón de clase es un lugar espacioso, con muchas imágenes y objetos para que los alumnos se apropien del lenguaje. Los alumnos oyen y están atentos a lo que el maestro indica, los alumnos cantan, bailan, hacen gestos y utilizan sus manos. En este método el maestro ayuda poco a poco a que los alumnos vayan creando sus ideas, comenzando con una palabra y después con oraciones, y terminan con respuestas reflexivas, a esto se le llama scaffolding.

En el video *Natural Approach* de (Prada, 2015) se menciona que los estudiantes pasan por 4 fases para estudiar y practicar un idioma, para cada fase existen diferentes estrategias que se puede utilizar para mejorar la adquisición del idioma inglés en los alumnos. A continuación, se presentan las fases y estrategias en el siguiente cuadro:

Fases	Estrategias
<p>1. Preproductive stage. (Etapa de preproducción)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los alumnos no están preparados para producir en inglés. - Los alumnos están escuchando y empezando a responder en una forma no verbal para demostrar lo que están entendiendo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. El maestro siempre empieza con una forma de hablar clara, lenta y sencilla. -Una imagen, historia o canción será utilizada como introducción sobre lo que se quiere que aprendan los alumnos. 2. Provee material visual u objetos cuando se introduce vocabulario. 3. Se motiva a los estudiantes a participar en canciones, bailes e historias mientras el maestro introduce conceptos y vocabulario. 4. Usar gestos para representar significados. 5. Modelar actividades. 6. Alienta a los alumnos a seguir indicaciones simples por medio de señalamientos y dibujos. 7. Dar oportunidad a un juego de roles. Los alumnos pueden actuar una escena sin la necesidad de producir un discurso.
<p>2. Early production stage. (Etapa de producción temprana)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Los alumnos son capaces de responder. -Todas las estrategias de la fase anterior son cruciales. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hacer preguntas en la que la respuesta sea si / no. 2. Realizar preguntas de opción que contiene la respuesta en la misma pregunta. 3. Realizar preguntas que incluyan “qué, cómo, cuándo” en la que la respuesta sea con una palabra.
<p>3. Speech Emergence. (Discurso emergente)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los alumnos comienzan a hablar en frases cortas con oraciones simples. - Las estrategias de la fase previa son importantes. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ejemplificar con el uso de oraciones correctamente estructuradas. 2. Modelar con el uso de gramática correcta. 3. Modelar pronunciación correcta. 4. Repetir lo que el alumno dijo. 5. Ayudar a los alumnos a construir sus ideas. (Scaffolding.) 6. agrupar a los alumnos con una pareja que tenga un nivel de inglés similar.
<p>4. Developing Fluency Stage. (Etapa de desarrollo de fluidez)</p> <ul style="list-style-type: none"> - En esta fase los alumnos son capaces de comunicar sus ideas de una forma más completa y estructurada. - Las estrategias de la fase previa son importantes. 	<ol style="list-style-type: none"> 1- Se usan nuevos conceptos y nuevas palabras por medio de las estrategias sugeridas en la fase 1 como: música o cantos. 2. Continúa modelando las actividades antes de que los alumnos intenten hacerlas. 3. Promueve que los alumnos hagan <i>critical thinking questions</i> que incluyan “¿por qué? y ¿cómo?” 4. Promueve experiencias en donde los alumnos utilicen sus manos y también puedan describir y escribir sobre esas experiencias.

Fuente: Elaboración propia.

El uso de este método implica desde luego mucha planeación, y para realizar cada una de las fases, es conveniente segmentar las actividades, si se optara por realizar las 4 fases en un día, la clase duraría mucho tiempo, y los alumnos en vez de disfrutar, terminarían cansados y saturados de tanta información, por ello es recomendable que cada fase se elabore en un día, de esta manera, se estará practicando el idioma y tendrá una secuencia. Además, para el alumno será enriquecedor y atractivo, reforzará lo visto anteriormente y tendrá la oportunidad de hablar, escuchar, escribir, actuar e interactuar con el resto de sus compañeros.

Definitivamente este método, como su nombre lo indica, sirve para que el alumno aprenda el idioma de una forma natural, sin embargo, no es muy recomendable que se utilice en niños con discapacidad intelectual leve porque el mismo método sugiere mucho análisis, inferencias y reflexión. Recordemos que, entre las características cognitivas, un niño con discapacidad intelectual leve, en la parte cognitiva tiene un proceso de control atencional menor, dificultad para discriminar los aspectos relevantes de la información, dificultades de abstracción, dificultades para extraer principios y generalizar los aprendizajes.

Es un método que explota muchas habilidades en los alumnos debido a la extensión de las actividades, pero si se llegara a utilizar como opción en la enseñanza del idioma inglés en niños con discapacidad intelectual leve, es necesario hacer ciertas modificaciones y adaptaciones, sobre todo para que, en la práctica, el alumno con discapacidad intelectual sea incluido en las actividades.

4.8 Notional functional approach

In the 1980s Mary Finocchiaro and Christopher Brumfit developed this method which emphasises dividing a language syllabus into units of analysis in terms of the communicative situations in which language is used (content rather than form). Thus, the language learning curriculum is organized in meaning elements called notions (contexts in which people communicate, like shopping, paying a visit, having a party, time, etc.) and speech acts called functions (specific purposes for speakers, such as complaining, requesting, apologizing, etc.) (Beltrán, et al., 2011, p, 37).

Este método considera al lenguaje como un Sistema de comunicación más que una serie de reglas. El maestro presenta una situación y los alumnos crean una conversación con base en ella. La finalidad es que se utilice un vocabulario que se usa cotidianamente, y en caso de no conocer las palabras, el alumno pregunta al maestro y de esa forma va aprendiendo nuevas palabras.

Este método probablemente no resulte de mucha utilidad para la enseñanza del idioma inglés en niños con discapacidad intelectual leve, porque el alumno es quien está creando oraciones constantemente y el maestro funge como un supervisor.

4.9 Communicative approach

It makes use of contextualized real – life situations that necessitate communication. Students´ motivation to learn comes from their desire to communicate in authentic ways about meaningful topics. The aim of the teacher is to develop communicative competence in the students, engaging them in a pragmatic, functional use of language... Teachers in communicative classroom become facilitators of students´ learning. They talk less and listen more. Students´ performance is the goal, and therefore the teacher must observe and monitor the tasks, using scaffolding techniques (a term coined by Jerome Bruner) to help shape language leaning. Unlike the audiolingual method, pronunciation does not have to be perfect, as long as the meaning is conveyed correctly. The typical group dynamics in a communicative classroom are pair work and group work. (Beltrán, et al., 2011, p, 37).

La meta de este método es ayudar a los alumnos a usar el lenguaje para comunicarse por medio de situaciones de la vida real. La comunicación implica usar las funciones del lenguaje (saludar, argumentar, persuadir, solicitar, invitar, etc.), así como el uso de la estructura gramatical. Cabe señalar que este método es más apropiado para personas adultas porque en el momento en el que se les comienza a hablar de la actividad, es necesario poner un contexto, así los alumnos participan, interactúan y son ellos los que se dan a entender, dando sus opiniones y expresando sus ideas. El maestro se encarga de monitorear y guiar a los alumnos.

A continuación, un ejemplo usando el método descrito:

El maestro escribe en el pizarrón lo que se verá en la clase, por ejemplo, como función; se verá la persuasión y como tema; los mejores lugares para vivir.

Posteriormente el maestro muestra un mapa y explica que cada integrante vive en diferentes lugares y pregunta: “¿Por qué razones las personas deciden mudarse?”, después de escuchar las razones, el maestro explica por qué su familia se mudó.

Subsecuentemente el maestro pide a sus alumnos que compartan la información sobre el lugar en el que viven, posteriormente escribe en el pizarrón las ventajas de vivir en una ciudad.

En el siguiente paso, anota en el pizarrón las palabras que se pueden utilizar en el momento de persuadir a una persona (primero que nada, por esa razón, finalmente...) y pide a uno de sus alumnos que trate de convencerlo de vivir en la ciudad usando las frases escritas.

Después del ejemplo explica que en equipos ellos harán lo mismo; forma equipos de 4 personas, todos escogen un lugar, lo leen en voz alta y todos tienen que convencer al resto del grupo a vivir en el lugar que les tocó, según su tarjeta.

Este método es muy enriquecedor para los alumnos que tienen como objetivo hablar y practicar en inglés, no es recomendable para trabajarlo con niños porque se requiere de un conocimiento vasto de palabras y expresiones que sólo un alumno adulto puede manejar bajo los contextos que el maestro plantea en la clase.

4.10 Lexical approach

Michael Lewis coined the term in a 1993 work which considers invalid the grammar/vocabulary dichotomy: language consists not only of traditional grammar (syntax structures) and vocabulary (individual words with fixed meanings) but often of languages chunks. Being able to put together strings of language such as idiomatic expressions and formulaic word combination is more important than grammar for the development of language fluency. In this approach, therefore, lexis plays a more dominant role in the language classroom than traditionally, when it

was secondary to grammar. Teachers using the lexical approach will have a meaning – centered syllabus and will concentrate learners’ attention upon these chunks of lexis, with collocations as organizing principle determined by linguistic convention. When combined, these lexical phrases produce coherent text. (Beltrán, et al., 2011, p, 42).

En este método “lexis” es la base del lenguaje. *The lexical approach* es una forma de enseñar el idioma inglés basado en la idea de que está compuesto de *lexical units*, es decir, palabras formadas por *collocations* (palabras compuestas).

Entre las principales características está el hecho de que las reglas gramaticales no son necesarias para hablar una segunda lengua. El objetivo es aprender el idioma por medio de pequeñas frases, hacer que los alumnos se den cuenta cómo el idioma inglés es usado comúnmente y lograr que usen frases completas sin necesidad de analizar cada una de sus partes.

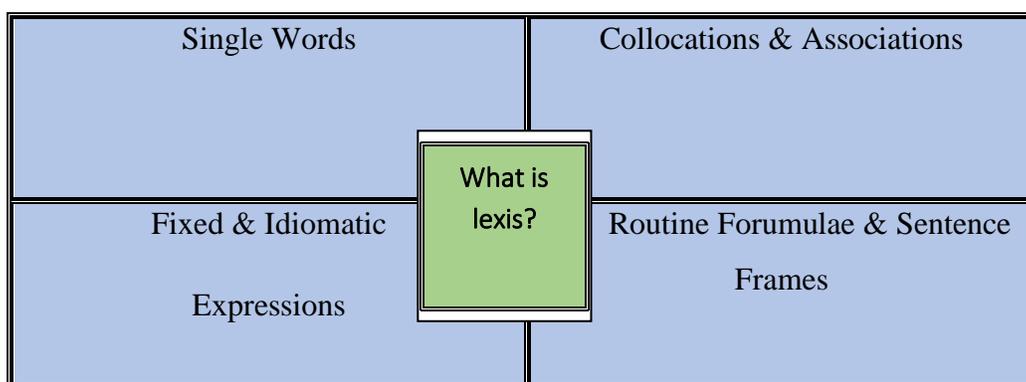
El rol del maestro es crear una atmósfera que ayude a los alumnos a manejar su proceso de aprendizaje, por ello el maestro es un facilitador.

El rol del alumno consiste en analizar los ejemplos reales en el idioma inglés, observar y aplicarlos según su interpretación y sus experiencias personales.

Entonces, ¿qué es lexis? Lexis se refiere a 4 componentes: **Single Words**; una palabra, por ejemplo: adjetivos, preposiciones, sustantivos. **Collocations**; grupo de 2 o más palabras que usualmente van juntas, por ejemplo: “do homework” hacer la tarea, “make the bed” tender la cama”, “do the laundry” lavar la ropa. **Idiomatic expressions**; frases con las que el alumno se tiene que familiarizar porque al querer traducir cada palabra de la frase, ésta no tendrá sentido, por ejemplo: “once in a blue moon” de vez en cuando, “let the cat out of the bag” expresión al revelar un secreto accidentalmente; **Routine formulae and sentence frames**; las fórmulas de rutina son expresiones cuya aparición está estrechamente vinculada a tipos de situaciones sociales recurrentes, por ejemplo: “you know what I mean” entiendes lo que digo, “you don’t say!” ¡no me digas!, por último, sentence frames¹¹ se refiere a colocar una

¹¹ A sentence frame es un método de scaffolding que puede ser utilizada por los maestros al momento de la enseñanza de un segundo idioma.

idea o pregunta con un espacio que pueda ser completado por el alumno, por ejemplo: “my favorite_____ is_____”, observamos claramente que el alumno podría colocar “color” y “blue” para que la frase sea traducida como “mi color favorito es el azul. Obsérvese el siguiente cuadro que resume lo que conforma el método “lexical approach”:



Fuente: Elaboración propia.

El maestro usa este método para que el alumno emplee palabras y expresiones que, al combinarse se convierten en algo coherente, sin la necesidad de hacer énfasis en gramática y vocabulario.

Dicho lo anterior, este método puede ser utilizado en la enseñanza del idioma inglés en niños con discapacidad intelectual leve. Ya que en este se utilizan frases previamente establecidas, el alumno podrá hacer sustituciones que le permitirán crear oraciones, de esta forma, al repetirlas constantemente y al hacer el maestro uso de elementos visuales (imágenes y colores) serán atractivas para el alumno, ayudando entonces a recordar palabras y frases en inglés sin necesidad de que haya una explicación gramatical.

4.11 Task- based language learning

In the 1990s, Jane Willis described the model of task- based language learning and teaching, which focuses on the use of authentic language in the classroom. While exercise has a purely linguistic application, a task has a real world outcome, the students do meaningful and familiar tasks in the target language, and assessment is

based on task completion, thus developing fluency and student confidence instead of setting the goal of accuracy of language forms. Students have to negotiate meaning and produce communication to carry out the task and are allowed to use all the language they know, not just the language items of the lesson. Tasks can be graded to make allowances for different language proficiency in a mixed ability class. (Beltrán, et al., 2011, p, 40).

En el video Task-Based Language Learning (Cambridge English, 2019) se describe en qué consiste este método, a continuación, un listado de ello:

1. El significado es importante, el aprendiz se enfoca en el mensaje que transmitirá.
2. Tiene que haber un problema comunicativo que se tenga que resolver.
3. Las actividades deben tener relación con situaciones que la gente hace en la vida real.
4. La actividad se evalúa en términos de su resultado.

Un ejemplo pedagógico sería cuando el profesor dice a sus alumnos lo siguiente:

“Ayer, al bajar del autobús, me di cuenta que la batería de mi teléfono se había agotado y yo estaba perdido, en vez de mirar Google Maps, tuve que preguntar a una señorita, ella muy amablemente me indicó cómo llegar a mi hotel”.

En este ejemplo que ocurre en la vida real hay un ejercicio de comunicación oral, el gap, (el espacio, la diferencia) se refiere a que una persona sabe la dirección y la otra no, surge entonces una razón para comunicarse y la forma en la que el resultado se evalúa es indicando como llegar al lugar.

Sobre este método es importante aclarar que las actividades (*tasks*) no solo pueden ser orales, también pueden ser escritas, escuchadas y leídas, así se trabajan las 4 habilidades.

Sobre este método podemos señalar que el objetivo no es enfocarse en gramática, la esencia de este método es trabajar con situaciones reales, el resultado final siempre será resolver lo que el maestro pide a sus alumnos, si el alumno hace lo indicado, sea leyendo, escribiendo, escuchando o hablando, entonces podemos decir que el objetivo se ha logrado.

Una ventaja de este método es su grado de flexibilidad pues, el maestro es quien decide lo que sus alumnos realizarán tomando en cuenta sus necesidades, intereses y habilidades. Sin embargo, difícilmente podrá ser utilizado en niños con discapacidad intelectual leve pues, una vez presentada la situación a resolver el alumno tiene la tarea de analizar la situación, de hacer sugerencias hipotéticas o basadas en sus experiencias personales. El grado de dificultad para una persona con discapacidad intelectual leve será grande.

4.12 Dogme language teaching

The name is inspired by the Dogme – 95 film group (Lars Von Trier), which intended to rid film making of an obsession for technical effects. The excess of teaching aids as well as available classroom techniques is seen as burdening the instructor and suffocating real communication, reducing learner to consumers of grammar McNuggets and activities to passivities, if material is necessary for the lesson, it must be kept in a different location, in a library or a self-access centre. It is pedagogy of bare essentials (or poor pedagogy): teaching should be done using only the resources that teachers and students bring to the classroom, (that is themselves) and the objects that can be found in the classroom, and learning is grounded in the experience, beliefs, desires and knowledge of the people in the room...No recorded pieces of listening are employed; the source of all listening activities are the teacher and the students. (Beltrán, et al., 2011, p, 42).

Este método es un movimiento iniciado por Scott Thornbury en el año 2000 el cual propone enseñar un segundo idioma sin la necesidad de que haya material o libros de texto, es meramente conversacional y, el maestro, quien es simplemente otro miembro del grupo participa y personaliza el contenido, lo hace interesante y motivador para los alumnos.

Scott Thornbury se dio cuenta de que muchas clases estaban invadidas por planeaciones, libros de texto, cuadernillos, casetes, transparencias, imágenes, bloques de madera, grabadoras, y otros más. El material utilizado será el que los alumnos tengan en sus bolsillos en ese momento, si se desea escribir el alumno lo podrá hacer, pero no se sugiere poner traducciones, es mejor utilizar un diccionario mono lingüístico o hacer un dibujo.

El material auditivo será sólo el que el alumno produzca de forma oral, el salón está compuesto por un pizarrón y sillas cómodas. En este método sí hay planeación, pero es muy corta, es común que el maestro escriba en una hoja los temas de los que se puedan hablar, por ejemplo: cómo distribuir a los alumnos en el salón, cómo saludar y cómo despedirse. Debido a que este método es muy espontáneo, una planeación detallada no es necesaria.

Muy probablemente este método sea utilizado en adultos, personas que ya han sido expuestas al idioma inglés y que dominan un nivel básico.

Este método limita mucho a los niños con discapacidad intelectual leve, por lo tanto, no será de utilidad pues hay una ausencia de todo tipo de material y, el alumno es el encargado de decidir qué se hará en clase y de ir conduciéndola.

Con base en lo expuesto en los dos capítulos anteriores, a modo de cierre mencionaré los 5 métodos sugeridos para los docentes al momento de enseñar el idioma inglés a niños con discapacidad intelectual ligera.

Al utilizar el *Método Directo*, la docente motiva a sus estudiantes a usar el idioma inglés la mayoría del tiempo ya que no hay traducciones. Recordemos que en las habilidades lingüísticas de una persona con discapacidad intelectual leve se presenta un retraso, pero eso no significa que lo dejemos de lado o que lo veamos como algo imposible de lograr.

Una de las ventajas de este método es la utilización de materiales visuales, mientras el profesor introduce una palabra de forma oral, también hace uso de movimientos corporales, atrayendo la atención de los alumnos y haciendo que repitan las veces que sean necesarias.

Sin duda el don más importante que nos da la naturaleza es la adaptabilidad, es decir, la capacidad para aprender nuevas conductas que nos permitan enfrentar las circunstancias cambiantes. El aprendizaje se conforma de experiencias, del lenguaje, motivaciones, percepciones, nuestra personalidad y actitudes.

El *Método Audio Lingüista*, que utiliza la aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras de las teorías conductistas de Skinner, es adecuada para trabajar con niños con discapacidad intelectual leve, ya que sostiene que los humanos aprenden a través de patrones de estímulo-respuesta- refuerzo (positivo o negativo).

La utilización de este método implica modelaje, es decir, el profesor presenta una frase, la repetición constante es su modelaje y el alumno repite hasta lograr imitar la pronunciación. Durante este proceso un claro ejemplo de un reforzamiento positivo sería cuando el alumno con discapacidad intelectual recibe un elogio de su profesora porque ha logrado decir una palabra en inglés. Este elogio pasará también a formar parte de una motivación que, aunque extrínseca, será de gran apoyo durante el proceso de enseñanza.

El *Método de Respuesta Física* resulta idóneo en la enseñanza del idioma inglés en niños con discapacidad intelectual leve; su objetivo es reducir el estrés y usar los 2 hemisferios del cerebro. Es decir, el alumno, además de escuchar palabras también observa movimientos que poco a poco imitará. Es importante que el alumno comprenda lo que se le está indicando para posteriormente producirlo de forma oral.

Una de las características de los estudiantes con discapacidad intelectual leve es que muestran lentitud en el desarrollo de habilidades lingüísticas y habilidades pragmáticas avanzadas, pero el profesor realizará los ajustes razonables tomando en cuenta los intereses y considerando entornos de aprendizaje inclusivos.

Ahora es turno de señalar por qué utilizar el *Método de la sugestión*. El uso de la música y las técnicas de relajación permiten que el alumno se sienta en un ambiente de confianza, este método pretende que los alumnos no sean quienes se adjudiquen barreras, ya sea por miedo a la crítica, al rechazo o a las comparaciones con sus pares. Para lograrlo el método considera el uso del canto, teatro, juegos y recursos visuales.

Recordemos que los niños con discapacidad intelectual leve presentan dificultades en el dominio conceptual, es decir que tienen conflictos en el aprendizaje de la lectura y escritura. ¿Por qué menciono esto? Usualmente como docentes, también nos ponemos barreras, comenzamos pensando en todo lo que un alumno no puede hacer, y eso nos vuelve en ocasiones en personas pesimistas y hasta limitantes.

Dicho lo anterior, de este método podemos lograr que un alumno se sienta cómodo, seguro y sobre todo capaz de aprender. El aprendizaje es divertido, y, si lo combinamos con las técnicas sugeridas, no solo estamos apoyando a alumnos con diferentes estilos de

aprendizaje, estaremos logrando que los estudiantes se sientan apoyados, incluidos y motivados.

El quinto y último método sugerido es el denominado *Lexical Approach*, al usarlo el maestro trabajará con frases comunes, no hay necesidad de explicaciones gramaticales. Sin duda alguna esta es una ventaja para los alumnos cuya lengua materna es el castellano y no el inglés. Además, este método utiliza recursos visuales y repeticiones constantes, lo cual permitirá que el alumno se familiarice con ellas.

En el capítulo siguiente se menciona la propuesta pedagógica dirigida especialmente a docentes dedicados a la enseñanza del idioma inglés y que además tengan la fortuna de trabajar con niños con discapacidad intelectual leve.

En la sociedad no existen personas con los mismos intereses, capacidades, inquietudes, actitudes, o contextos socioculturales. En la escuela o en el salón de clase tampoco hay alumnos iguales, cada uno tiene su propia manera de ser, su estilo y ritmo de aprendizaje, su pauta y rapidez de desarrollo, motivación, intereses y curiosidad ante el conocimiento. Todos ellos forman parte de una misma cultura, pero reaccionan de distintas maneras ante las situaciones de enseñanza- aprendizaje y necesitan diversas ayudas y estímulos para aprender y desarrollarse como personas.

Las escuelas se encuentran ante el desafío de capacitarse para promocionar y dar apoyo a la participación y aprendizaje de todo su alumnado cada vez más diverso, siguiendo la línea de una escuela inclusiva, los alumnos que tienen discapacidad intelectual no son una excepción. Son niños que si bien, poseen características particulares, tienen las mismas necesidades que los demás. Necesitan jugar como los demás, reunirse con sus compañeros, sentirse queridos, valorados y aceptados con sus particularidades.

CAPÍTULO 5. PROPUESTA PEDAGÓGICA

5.1 El Taller

Antes de comenzar con la justificación teórica del taller como propuesta pedagógica abordaremos algunas definiciones del término.

El taller puede ser el comienzo de un instrumento de cambios pedagógicos profundos; puede ser una cuña que abre nuevas posibilidades [...] Es un sistema de enseñanza aprendizaje con características específicas según la disciplina y la población donde se aborde (...) Aplicado a la pedagogía (...) se trata de una forma de enseñar y, sobre todo de aprender mediante la realización de “algo” que se lleva a cabo conjuntamente.

Es un aprender haciendo en grupo. (Anger-Egg, 1991, pp. 4-11)

El taller es considerado “[...] un instrumento válido para la socialización, la transferencia, la apropiación y el desarrollo de conocimientos, actitudes y competencias, de una manera participativa y pertinente a las necesidades y cultura de los participantes” (Ghiso, 1999, p.142). El taller es “... una herramienta de trabajo útil para compartir experiencias académicas con los involucrados directos en los diferentes procesos de aprendizaje, es una modalidad didáctica que permite desarrollar cantidad de actividades y ejercicios que conducen a la puesta en marcha de una investigación más participativa y real.” (Alfaro y Badilla, 2015, p.86).

El taller es una modalidad de enseñanza y aprendizaje que consiste en un conjunto de acciones que transmite el conocimiento a través de técnicas y actividades diseñadas a partir de las necesidades reales de los participantes para el logro de objetivos específicos, es un espacio donde se aprende de la práctica, del trabajo en equipo y de las experiencias personales.

5.1.2 Característica de los talleres

Los talleres tienen ciertas características que los convierten en facilitadores del aprendizaje. Entre algunas de ellas se encuentran las siguientes:

En primer lugar, los talleres tienen como integrantes a los participantes y a los facilitadores. Los participantes son quienes conforman a la población a quien va dirigido el taller. El diseño y aplicación de éste se realiza tomando en cuenta sus características y necesidades. Por otro lado, se encuentra el facilitador o facilitadores, quienes se encargan de diseñar, dirigir y desarrollar las actividades planificadas, desempeñando un papel activo y participativo dentro del taller. “Tanto el facilitador como los participantes conforman un grupo de aprendizaje con características propias. El facilitador de un taller no se vincula con un integrante del grupo particular, sino con el conjunto de ellos buscando interrelaciones.” (Careaga, Sica, Cirillo y Da Luz, 2006, p. 9).

Otra característica importante y, probablemente, una fortaleza de los talleres es la eliminación de jerarquías, es decir, la figura docente se desvanece y con ello la autoridad y miedo que por lo regular se deriva de su presencia en los alumnos y que repercute en alguna forma en la participación activa y en su aprendizaje. La forma de trabajar de todos los involucrados propicia un clima de confianza que a su vez se benefician en distintas maneras. “Los alumnos en el taller se ven estimulados a dar su aporte personal, crítico y creativo, partiendo de su propia realidad y transformándose en sujetos creadores de su propia experiencia y superando así la posición o rol tradicional de simples receptores de la educación”. (Maya, 2003, p.16).

5.1.3 Justificación del taller

El taller, como lo comenta Betancourt (2007) “no se puede concebir como una simple técnica, sino como una concepción integral educativa, es la posición del hombre que quiere y necesita aprender” (p.13).

En ese sentido, llevar a los participantes a encontrar soluciones a las interrogantes planteadas por medio del intercambio de ideas y del trabajo práctico traerá muchos beneficios: que se sientan en un ambiente entre iguales, que tengan confianza y seguridad de preguntar, aportar, aplicar, etc., y sobre todo que cuenten con la capacidad de integrar y comparar lo visto teóricamente en el taller en sus clases, planificar y evitar la incertidumbre.

Como mencioné en la introducción de este trabajo, la idea de un taller surgió de una experiencia y una necesidad personal. No obstante, si revisamos documentos como el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, caeremos en cuenta que la necesidad de mejorar en el sector educativo es grande y prioritario.

Dicho documento se encuentra dividido en tres ejes: Justicia y Estado de Derecho; Bienestar; y Desarrollo Económico. Es en el segundo eje que se mencionan dos objetivos: el primero; consiste en brindar atención a grupos discriminados y así combatir brechas de desigualdad. Si bien no se hacen especificaciones, porque probablemente tendríamos una lista algo extensa, las personas con alguna discapacidad estarían en este rubro. El segundo; aparte de hacer énfasis en que la educación sea laica y gratuita, también hace hincapié en “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Gobierno Federal, 2019, p. 215)

Si bien es cierto que el (PNDD) plantea como una estrategia elaborar programas orientados a la capacitación del personal docente. Es necesario incluir temas específicos sobre discapacidades y programas para trabajar con docentes que se dedican a la enseñanza del idioma inglés en nivel primaria. De esa manera se estarían generando condiciones adecuadas, de accesibilidad, y de inclusión con los estudiantes de este sector.

5.2 Descripción de la Propuesta

El taller presencial que lleva por nombre “La enseñanza del idioma inglés en estudiantes de educación básica con discapacidad intelectual leve” está dirigido a profesores que ejercen tanto en escuelas públicas como privadas.

La finalidad es formar a los docentes para que desde el aula puedan intervenir, ayudar a los alumnos con discapacidad intelectual leve no sólo en el ámbito educativo sino en el ámbito social.

El taller constará de un total de dieciséis horas distribuidas en ocho sesiones por dos semanas, las cuales estarán divididas en cuatro sesiones por semana con una duración de dos horas cada una.

5.2.1 Objetivo general

Al finalizar el taller los docentes argumentarán qué métodos y factores deben de tomarse en cuenta para enseñar inglés a niños con discapacidad intelectual leve que cursan el nivel básico.

5.2.2 Objetivos particulares

1. Los docentes conocerán la política educativa internacional referente a la educación inclusiva.
2. Los docentes conocerán la política educativa nacional referente a la educación inclusiva.
3. Los docentes identificarán las características de la discapacidad intelectual leve
4. Los docentes explicarán las características de los estilos de aprendizaje y la relación con la inclusión educativa.
5. Los docentes diseñarán una actividad en inglés considerando las inteligencias múltiples.

6. Los docentes realizarán un listado de estrategias motivacionales extrínsecas para usarlas en el aula.
7. Los docentes identificarán características y ventajas de trabajar 5 métodos para la enseñanza del inglés con niños con discapacidad intelectual leve.
8. Los docentes analizarán un caso y lo fundamentaran con base en la información que recibieron en sesiones anteriores.

5.2.3 Temas y subtemas

Tema	Subtema
Sesión 1.	
<ul style="list-style-type: none"> • Política educativa internacional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Declaración de Ginebra sobre los Derechos del niño de (1924) • Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) • Declaración de los Derechos del Niño (1959) • Declaración de los Derechos del Retrasado Mental (1971) • Declaración de los Derechos de los Impedidos (1975) • Informe Warnock (1978) • Convención Sobre los Derechos del Niño (1989) • Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básica de Aprendizaje. (1990) • Declaración de Salamanca (1994) • Foro Mundial Sobre la Educación (2000) • Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008)
Sesión 2.	
<ul style="list-style-type: none"> • Política educativa nacional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Artículo 1° Constitucional • Artículo 3° Constitucional • Ley General de Educación–artículo 41- • Ley General de las Personas con Discapacidad • Ley Federal para las Personas con Discapacidad

- Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad
- Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica.

<p>Sesión 3.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discapacidad intelectual leve. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inclusión educativa. • Características corporales, personales, sociales, cognitivas y de comunicación.
<p>Sesión 4.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estilos de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo Dunn. • Modelo Honey& Mumford. • Modelo Feldery y Silverman
<p>Sesión 5.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inteligencias múltiples. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inteligencia lingüística. • Inteligencia lógico-matemática. • Inteligencia corporal kinestésica. • Inteligencia musical. • Inteligencia espacial. • Inteligencia interpersonal. • Inteligencia intrapersonal. • Inteligencia naturalista. • Inteligencia emocional.
<p>Sesión 6.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Motivación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación en el aula. • Motivación intrínseca. • Motivación extrínseca.
<p>Sesión 7.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Métodos de enseñanza del inglés 	<ul style="list-style-type: none"> • Método directo. • Audio lingual method • Suggestopedia Method. • Total physical response. • Lexical Approach.
<p>Sesión 8.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discapacidad intelectual leve y la enseñanza del inglés. Un caso para resolver. 	<ul style="list-style-type: none"> • Argumentación de un caso son base en la información obtenida en las sesiones del taller.

5.3 Proceso de Enseñanza y Aprendizaje

Conocer y entender el proceso de enseñanza-aprendizaje es clave para crear una efectiva acción pedagógica. El taller presencial “La enseñanza del idioma inglés en estudiantes de educación básica con discapacidad intelectual leve” se desarrolla bajo la corriente pedagógica constructivista.

La perspectiva constructivista nos confirma la base humanista de que educar es aprender experiencias significativas y relevantes para el individuo. Educar implica un propósito moral, que incorpora valores y creencias acerca de la sociedad que vamos a construir y exige que se procesen los mensajes portadores de estas creencias y principios. Todo este mundo de valores y significados se pone en juego en la interacción con otros aprendices y con actores internos y externos al medio.

(Soler, 2006, p.42)

A lo largo de los años, varios autores han planteado diversas teorías sobre el aprendizaje, a continuación, se revisará las teorías de Piaget, de Ausubel y de Vygotsky, por considerarlas más cercanas a los planteamientos del constructivismo

En lo referente al aprendizaje, la perspectiva constructivista sitúa su objetivo principal en el estudio de cómo los procesos de aprendizaje que se encuentran relacionados con la edad se vinculan estrechamente con las estructuras cognitivas del individuo.

Sobre todo, han sido las aportaciones de **Piaget** las que han fundamentado esta concepción constructiva del desarrollo del conocimiento. En su objetivo de explicar el desarrollo de la inteligencia lógica ha descrito tres tipos de actividades mediante las cuales los seres humanos se desarrollan cognitivamente en relación con el medio:

- La asimilación: en el sentido más amplio del término, es la acción del organismo sobre los objetos que lo rodean. Esta acción que depende de las conductas anteriores

referidas a los mismos objetos u otros análogos posibilita una valoración aproximativa de la nueva situación.

- La acomodación: se refiere al hecho de que los seres vivos reaccionan a lo que les rodea, modificando el ciclo asimilador y acomodándolo a ellos mismos, mediante la comparación de la nueva situación con las experiencias y estructuras que ya se poseen.

- La adaptación: representa el equilibrio entre la asimilación y la acomodación, y permite la creación de una nueva relación o estructura de conocimiento. (Perspectivas teóricas sobre el aprendizaje y la enseñanza, 2011)

El aprendizaje significativo de **Ausubel** afirma que el sujeto relaciona las ideas nuevas que recibe con aquellas que ya tenía previamente, de cuya combinación surge una significación única y personal. Este proceso se realiza mediante la combinación de tres aspectos esenciales: lógicos, cognitivos y afectivos.

El aspecto lógico implica que el material que va a ser aprendido debe tener una cierta coherencia interna que favorezca su aprendizaje. El aspecto cognitivo toma en cuenta el desarrollo de habilidades de pensamiento finalmente, el aspecto afectivo tiene en cuenta las condiciones emocionales, tanto de los estudiantes como del docente, que favorecen o entorpecen el proceso de formación. (Ortiz, 2015, p.99)

El aprendizaje social de **Vygotsky** sostiene que el aprendizaje es el resultado de la interacción del individuo con el medio. Cada persona adquiere la clara conciencia de quién es y aprende el uso de símbolos que contribuyen al desarrollo de un pensamiento cada vez más complejo, en la sociedad de la que forma parte.

“Para Vygotsky es esencial lo que ha denominado la *zona de desarrollo próximo*; es decir, la distancia entre lo que una persona puede aprender por sí misma y lo que podría aprender con la ayuda un experto en el tema. Es, en esta zona en donde se produce el aprendizaje de nuevas habilidades, que el ser humano pone a prueba en diversos contextos”. (Ortiz, 2015, p.99)

Es así como, desde el punto de vista constructivista, se puede pensar que el aprendizaje se trata de un proceso de desarrollo de habilidades cognitivas y afectivas, alcanzadas en ciertos niveles de maduración. Este proceso implica la asimilación y acomodación lograda por el sujeto, con respecto a la información que percibe. Se espera que esta información sea lo más significativa posible, para que pueda ser aprendida.

En este sentido, se espera que los participantes del taller “La enseñanza del idioma inglés en estudiantes de educación básica con discapacidad intelectual leve” compartan sus puntos de vista y opiniones para así darle sentido conjunto a los contenidos impartidos, y que ese cúmulo de experiencias y conocimientos sean aplicados con sus alumnos.

A continuación, se menciona el papel preponderante del docente y la importancia de mostrar coherencia entre lo que dice y hace. Para fines de este trabajo, recordemos que el rol de docente estará a cargo de la persona encargada de dirigir el taller, es decir el mediador.

5.3.1 El rol del docente

El proceso de aprendizaje se desarrolla de manera continua a lo largo de la vida de las personas y debe ser articulado con la experiencia y saberes de los sujetos.

El encargado de conducir el taller (el moderador) es el encargado de seleccionar tareas y destrezas por aprender, reflejando sus creencias y convicciones profesionales. El aprendiz interpreta las tareas de manera significativa y personal. La tarea es el “terreno” de encuentro entre docente y aprendices.

5.3.2 Objetivos del proceso de enseñanza desde el constructivismo

En esta propuesta de taller, el moderador, quien será la persona encargada de enseñar debe de partir del principio de que el conocimiento se construye, así promoverá la participación de los participantes, va a entrar en diálogo con ellos y logrará un ambiente de participación.

En función de estos principios y para fines de esta propuesta, es importante plantear la definición de los objetivos pues es una tarea esencial al momento de pensar en el proceso de enseñanza, puesto que se trata de establecer lo que se pretende que los estudiantes alcancen al culminar el proceso de formación. Los objetivos guardan una estrecha relación con las estrategias de aprendizaje, ya que constituyen el qué y el cómo del proceso. Es así como, los objetivos “constituyen la guía del proceso de formación; determinan el orden de los contenidos y su secuencia, orientan los métodos y definen la evaluación” (Ortiz, 2015, p.100)

Una vez definidos los objetivos se debe decidir cuáles son los contenidos que revisarán durante el proceso formativo.

5.3.3 Los contenidos

Se denomina así a los temas y subtemas que se abordarán durante el taller, constituyen el “qué” de la formación profesional y están vinculados al proceso y las actividades que el docente/mediador lleva a cabo para revisarlos. Se espera que los estudiantes/participantes asimilen los contenidos propuestos, los integren en sus estructuras cognitivas y generen cambios en la forma de concebir las cosas ya que, a menudo, constituyen una ampliación de los contenidos que antes poseían y pueden contribuir a su desarrollo y crecimiento, tanto profesional como personal.

Cuando ya se ha definido los objetivos y los contenidos, es posible pensar en la metodología, que constituye el cómo del proceso de formación.

5.3.4 La metodología

Desde el punto de vista del constructivismo, se considera que la metodología debe reunir varias características:

Tomar en cuenta el contexto: los conocimientos deben ser globales y particulares, a la vez. Esto requiere un equilibrio entre la revisión teórica de los contenidos, pero

también su aplicación particular en los contextos específicos en los cuales los estudiantes tienen que desenvolverse.

Considerar los aprendizajes previos: esta es otra variable para considerar, al momento de escoger una metodología.

Deben privilegiar la actividad: es decir, deben favorecer la implicación activa de los estudiantes. No se trata de un mero discurso, sino de la creencia y convicción de que la participación de los estudiantes es un elemento valioso e importante del proceso de formación: la búsqueda de información, la realización de comentarios sobre la información obtenida, los ejercicios prácticos, los juegos, son muchas de las técnicas que favorecen la implicación de los estudiantes.

Ser esencialmente auto estructurantes: los estudiantes tienen variados estilos de aprendizaje. Existen personas que prefieren las actividades visuales, otros las auditivas y otros más las táctiles. Todos estos elementos inciden en la elección de las técnicas más adecuadas a unos y otros.

Favorecer el diálogo desequilibrante: la elección de la metodología debe plantear cuestionamientos y preguntas, de tal forma que haya un diálogo entre los participantes. (Ortiz, 2015, p.102)

Todas estas características serán consideradas para la implementación del taller “La enseñanza del idioma inglés en estudiantes de educación básica con discapacidad intelectual leve”, sobre el contexto: el taller está diseñado para docentes que enseñan inglés en educación básica en escuelas públicas y privadas y los contenidos en su mayoría hacen referencia al contexto mexicano, sobre sus aprendizajes previos: ya que los participantes del taller son docentes, las actividades se seleccionaron tomando en cuenta que existen diferentes estilos de aprendizajes, que poseen cierta información sobre los temas y que pueden contribuir en las actividades de diálogo y reflexión.

Cuando ya se ha escogido la metodología constructivista, es necesario pensar en las técnicas y los recursos, puesto que se trata de que el docente plantee actividades de diversa índole a los estudiantes, lo cual requiere de diversos elementos.

5.3.5 Las técnicas y los recursos

Según Lamata y Domínguez (2003), las técnicas se pueden definir como: “instrumentos, herramientas que se aplican durante el proceso formativo” (p. 197).

A menudo, se confunden las técnicas con la metodología, pero hay que tomar en cuenta que ésta indica la forma en que se llevará a cabo el proceso de formación, mientras que las técnicas indican las herramientas que se usan durante dicho camino.

La selección de las técnicas depende de muchas variables como el contexto, el momento de trabajo con el grupo, pero esencialmente tiene que ver con el tipo de grupo, con el cual se esté trabajando. No todas las herramientas y técnicas convienen a todas las poblaciones. Existen técnicas más apropiadas para niños, adolescentes o adultos. Dicho esto, el taller integra técnicas de encuadre, de integración, de asimilación de contenidos, de comunicación, de trabajo en equipos, técnicas de análisis de roles, de autoanálisis y de reflexión. Éstas se seleccionaron pensando en que el taller está dirigido a docentes.

Los recursos, aspecto muy importante en el trabajo de enseñanza constructivista. La persona encargada de dirigir el taller (el mediador) debe ser lo suficientemente recursivo, de tal forma, que la falta de recursos no limite su accionar.

Entre los recursos que se usarán para efectos de la propuesta están: los materiales (cartulinas, hojas, plumas etc.), los físicos (aulas, patios, etc.), y los tecnológicos (proyectores, sistemas de amplificación, computadoras, etc.).

Finalmente, cuando ya se ha decidido y definido los aspectos señalados anteriormente, es de suma importancia, reflexionar y plantear la evaluación.

5.3.6 Estrategias de evaluación

Toda evaluación del proceso formativo es esencial para así obtener información valiosa sobre la ejecución de este y el cumplimiento de los objetivos

A lo largo de los años, ha existido una fuerte discusión sobre las razones y motivaciones para evaluar, especialmente, en aquellas circunstancias, en las que la evaluación se vuelve más una persecución, que un proceso de aprendizaje y de mejora de la formación. Pese a lo cual, se ha llegado a un consenso más o menos generalizado, de que la evaluación es importante por las siguientes razones: a) Recoge información sobre los componentes y actividades de la enseñanza; b) Interpreta esta información de acuerdo con una determinada teoría o esquema conceptual y, c) Adopta decisiones relativas al perfeccionamiento del sistema en su conjunto y de cada uno de sus componentes Rosales (2000) citado por Ortiz (2015, p.105)

La evaluación es una manera de recibir retroalimentación directa sobre la formación en su conjunto y del proceso de enseñanza-aprendizaje que se ha llevado a cabo; tanto en el equipo que conforma el taller como los participantes; es un modo de mejorar y progresar ya que implica un aprendizaje de la propia intervención; facilita la toma de decisiones, tanto durante el taller como una vez finalizado éste.

La evaluación es una herramienta ventajosa y en la propuesta de este taller se realizará en tres momentos: dos evaluaciones intermedias y una final. Se emplearán técnicas informales: es decir, “aquellas que son utilizadas sin que los estudiantes sientan que están siendo evaluados; en esta categoría se puede nombrar a la observación y el planteamiento de preguntas durante la realización de la clase” (Ortiz, 2015, p,107) Las dos primeras evaluaciones serán de utilidad para determinar si los contenidos están siendo comprendidos, la última evaluación evaluará diferentes aspectos del taller por medio de una gráfica de visualización. Con esta última se obtendrá información en relación con la calidad del taller, de esta forma es posible realizar comparaciones entre las expectativas que ellos señalarán al iniciar el taller, con los resultados finales.

A continuación, se listan las referencias que se usarán para abordar los temas del taller.

5.3.7 Fuentes de información

American English. (25 de enero del 2013). *Language Teaching Methods: Comprehension Approach/TPR*. [Archivo de Vídeo]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=YuS3ku-PSL8> del minuto 1:17 al minuto 6:31

American English. (25 de enero del 2013). *Language Teaching Methods: Suggestopedia* [Archivo de Video]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=3rkrvRlty5M>

American English. (25 de enero del 2013). *Métodos de enseñanza de idiomas: método audio-lingual*. [Archivo de Vídeo]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=Pz0TPDUz3FU>

Anderson Oscco V. (17 de julio del 2018). *La motivación intrínseca*. [Archivo de Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=z8hXMc_MsJY

Antequera, M. A., Bachiller, O.B., Calderón. M.T., Cruz, A.G., Cruz, P.G., García, F. J., Reyes, O.G. (sf). Manual de Atención al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo Derivadas de Discapacidad Intelectual. [archivo PDF] Recuperado de: http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO23846/apoyo_educativo_discap_intelectual.pdf

Bofill, A. y Cots, J. (1999). *La Declaración de Ginebra. Pequeña Historia de la primera carta de los derechos de la infancia*. [archivo PDF] Recuperado de:

https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/declaracion_de_ginebra_de_rechos_del_nino.pdf [Con acceso: 13-01-18]

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2011, 30 de mayo). *Ley General de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de:

https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lgpd/LGPD_abro.pdf

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2018, 12 de julio). *Ley General Para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de:

https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD_120718.pdf

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2019, 30 de septiembre). *Ley General de Educación* Recuperado de: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>

Consultado 21-03-22

Cambridge University Press ELT. (17 de agosto del 2010). *Total Physical Response (TPR) Teacher Training film no. 8*. [Archivo de Video].

YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=bkMOXFOqyQA>

Cultura 52. (3 de julio del 2017). *Motivaciones extrínsecas*. [Archivo de Vídeo]. YouTube.

https://www.youtube.com/watch?v=aTiqv_2Lj7I

Delfinespro. (13 de diciembre del 2011). *Redes (N.º 114) - De las inteligencias múltiples a la educación personalizada*. [Archivo de Vídeo]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=DUJL1V0ki38>

Diario Oficial de la Federación. (2011, 30 de mayo). *Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*. [archivo PDF] Recuperado de:

<https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247f1ab/a592.pdf>

Escribano, G. A., & Martínez, C. A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo: aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Recuperado de:

<https://ebookcentral.proquest.com>

Jaime Medina. (3 de abril del 2018). *The Lexical Approach*. [Archivo de Video]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=kD7cDnHEtH0&t=2s>

Jesús. C. Guillén. (9 de septiembre del 2014). *La motivación escolar*. [Archivo de Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=wxg8hxjm0k>

Martha Lucía Prada Díaz. (3 de febrero del 2015) *The Natural Approach*. [Archivo de Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=bJGSdX95XpQ>

Maty19. (10 de marzo del 2016). *The Direct Method*. [Archivo de Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=KarBHbU2ULs&t=7s>

ONU. (1959). *Declaración de los Derechos del Niño*. [archivo PDF] Recuperado de: http://www.senado.gob.mx/comisiones/desarrollo_social/docs/marco/Declaracion_DN.pdf

ONU. (2007). *Declaración de los Derechos de los impedidos*. Recuperado de: <http://www.cinu.org.mx/temas/desarrollo/dessocial/integracion/ares2856xxvi.htm>

ONU. (2007). *Declaración de los Derechos del Retrasado Mental*. Recuperado de: <http://www.cinu.org.mx/temas/desarrollo/dessocial/integracion/ares2856xxvi.htm>

ONU. (2008) *Convención Sobre los Derechos de las Personas con discapacidad*. [archivo PDF] Recuperado de: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

ONU. (2008). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, United Nations. Consultado julio 14, 2017, del sitio Web temo: Portal de Recursos Educativos Abiertos (REA) en <http://www.temoa.info/es/node/19618>

ONU. (20014). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Guía de Formación*. Serie de Capacitación Profesional N ° 19, Nueva York y Ginebra. [archivo PDF] Recuperado de: https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/CRPD_TrainingGuide_PTS19_sp.pdf

ONU. (20016). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Observación general núm. 4 sobre el derecho a la educación inclusiva*. [archivo PDF]
Recuperado de: <http://www.convenciondiscapacidad.es/wp-content/uploads/2019/01/Observacion-4-Articulo-2-4-Educaci%C3%B3n-inclusiva.pdf>

Ospina Rodríguez, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista ciencias de la Salud*, 4 (Esp), 158-160 [archivo PDF] Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=56209917>

RIE. (2000). Foro Mundial Sobre la Educación. Marco de Acción Dakar Educación Inicial. *Revista Iberoamericana de Educación*. (22). Recuperado de: <http://rieoei.org/rie22a09.htm>

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. [archivo PDF] Recuperado de:
http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

UNICEF. (2006). *Convención sobre los derechos del niño (1946-2006)*. [archivo PDF].
Recuperado de: <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/drechos.pdf>

5.3.8 Cartas descriptivas

Primera sesión

Tema 1. Política Educativa Internacional

Duración. 2 horas.

Objetivo general. Al finalizar el taller, los docentes **planificarán** una clase usando uno varios métodos para la enseñanza del idioma inglés a niños con discapacidad intelectual leve que se encuentran cursando el nivel básico.

Objetivo particular. Los docentes **conocerán** la política educativa internacional referente a la educación inclusiva.

Objetivo específico	Contenido	Secuencia de Actividades	Técnicas didácticas	Recursos	Evaluación	Tiempo
El aprendiz conocerá la estructura del taller.	Encuadre.	1. El mediador dará a conocer la metodología del taller.	1. Expositiva (Anexo 1)	Computadora. Proyector. Pizarrón blanco. Marcadores. Salón amplio, iluminado y ventilado. Mobiliario adecuado para la exposición.		10´
El aprendiz mencionará sus expectativas del curso.	Presentación de los participantes.	1. Los participantes se presentarán y darán a conocer sus expectativas.	1. Tarjetas partidas (Anexo 2)	Tarjetas con imágenes impresas. (Ver anexo 2)		10´
El aprendiz resumirá aspectos centrales de 5 Declaraciones internacionales.	Política Educativa Internacional.	1. El mediador explicará los puntos más importantes de las 5 primeras Declaraciones enlistadas en el anexo 3. 2. Los participantes elaborarán un mapa conceptual.	1. Expositiva (Anexo 3a) 2. Técnica escrita “Palabras clave” (Anexo 4)	Computadora. Proyector. Pizarrón. Rotafolio. Hojas blancas. Plumas.	Elaboración de resumen “Palabras clave”.	20´ 20´

DESCANSO						10´
El aprendiz relacionará aspectos de la Política educativa nacional con su labor docente.	Política Educativa Internacional. (Segunda parte)	1. El mediador dará un breve resumen de los últimos 6 documentos listados en el anexo 3. 2. Los participantes se agruparán en equipos de 6 personas, se le asignará un tema y lo relacionarán con su labor docente.	1.Expositiva (Anexo 3)	Rotafolio. Plumones.	Participación.	15´
			2.Phillips 66 (Anexo 5)			20´
El aprendiz representará sus conclusiones de forma simbólica.	Cierre de sesión.	1. Los participantes presentarán sus conclusiones en forma de afiche.	1. Técnica gráfica “Afiche”. (Anexo 6)	Rotafolio. Plumones. Colores. Lápices. Goma.	Participación en elaboración de afiche.	15´
Total						120 min.

Carta descriptiva

Segunda sesión

Tema 2. Política Educativa Nacional

Duración. 2 horas.

Objetivo general. Al finalizar el taller, los docentes **planificarán** una clase usando uno varios métodos para la enseñanza del idioma inglés a niños con discapacidad intelectual leve que se encuentran cursando el nivel básico.

Objetivo particular. Los docentes **conocerán** la política educativa nacional referente a la educación inclusiva.

Objetivo específico	Contenido	Secuencia de Actividades	Técnicas didácticas	Recursos	Evaluación	Tiempo
		Estrategias Didácticas				
El aprendiz recordará la información vista en la sesión anterior.	Inicio de sesión ¿Qué aprendí ayer?	1. El mediador pedirá a los participantes que se integren por parejas y realicen una lluvia de ideas sobre los visto la clase anterior.	1. Tormenta de ideas (Anexo 7)	Rotafolio. Plumas. Lápices. Goma. Marcadores.	Participación en tormenta de ideas.	15´
El aprendiz informará los puntos relevantes sobre la Política Educativa Nacional y su relación con la educación inclusiva. (parte 1)	Política Educativa Nacional. (parte 1)	1. El mediador mostrará una lista que integra la Política Educativa Nacional e indicará que los participantes serán los encargados de informar el contenido de los primeros 4 documentos. 2. Los participantes leerán un documento en equipo y comentarán su relación con la educación inclusiva.	1. Expositiva (Anexo 8) 2. Lectura comentada (Anexo 9)	Computadora. Proyector. Pizarrón blanco. Hojas blancas. Plumas.	Participación.	10´ 30´
DESCANSO						10´

El aprendiz dramatizará una situación en donde relacione lo teórico en la práctica docente sobre la Política Educativa Nacional (parte 2)	Política Educativa Nacional. (Segunda parte)	1. El mediador leerá los títulos 5, 6 y 7 que se encuentran en el anexo 8. 2. Los participantes leerán en equipos un tema y dramatizarán un caso para que apliquen lo aprendido.	1. Expositiva (Anexo 8) 2. Dramatización (Anexo 10)	Juego de documentos impresos. Computadora. Proyector. Hojas. Plumas.	Participación en dramatización	5´ 30´
El aprendiz explicará la importancia del conocimiento sobre la política educativa y su relación con la inclusión.	Presentación del marco legal que respalda la integración educativa	1. El mediador pedirá que a modo de cierre se hagan parejas y construyan una conclusión sobre los temas vistos en la sesión 1 y 2.	1. Cuchicheo (Anexo 11)		Participación.	20´
Total		120 min.				

Carta descriptiva

Tercera sesión

Tema 3. Discapacidad intelectual leve

Duración. 2 horas.

Objetivo general. Al finalizar el taller, los docentes **planificarán** una clase usando uno varios métodos para la enseñanza del idioma inglés a niños con discapacidad intelectual leve que se encuentran cursando el nivel básico.

Objetivo particular. Los docentes **identificarán** las características de la discapacidad intelectual leve

Objetivo específico	Contenido	Secuencia de Actividades	Técnicas didácticas	Recursos	Evaluación	Tiempo
		Estrategias Didácticas				
El aprendiz expresará los conocimientos previos y lo que desea saber sobre el tema de la discapacidad intelectual.	Lo que sé, lo que quiero saber y lo que aprendí.	<ol style="list-style-type: none"> 1. El mediador proporcionará una hoja de conocimientos con las iniciales K W L y explicará para qué se utilizará. 2. Los participantes escribirán lo que saben y quieren saber sobre la discapacidad intelectual y posteriormente lo leerán. 	2. Tarjeta de conocimientos. K W L (Anexo 12)	Lápices Plumas Hojas blancas Knowledge Card. (Tarjeta de conocimiento) KWL	Lectura de anotaciones en tarjeta de conocimientos	10' 15'
El aprendiz citará definiciones sobre discapacidad intelectual.	Discapacidad intelectual.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exposición a cargo del mediador sobre el tema de discapacidad intelectual. 2. Al finalizar la exposición los participantes leerán sus definiciones de discapacidad intelectual escritas en la columna 3 de la tarjeta de conocimientos. 	1. Técnica expositiva (Anexo 13)	Computadora. Proyector. Plumas. Tarjeta de conocimientos	Lectura de notaciones en tarjeta de conocimientos	20' 15'
El aprendiz comentará lo que ha aprendido hasta este	Discapacidad intelectual.	1. Solicitar a los integrantes que en parejas verbalicen lo que han aprendido de la sesión usando sus anotaciones en tarjeta de conocimientos.		Tarjeta de conocimientos	Verbalización de tarjeta de	10'

momento de la sesión.					conocimientos	
DESCANSO						10´

El aprendiz identificará las características básicas del alumnado con discapacidad intelectual leve.	Características corporales, personales, sociales, cognitivas y de comunicación.	1. El mediador proporcionará una lectura y los participantes relatarán de forma grupal lo más relevante.	Lectura comentada. No.1. (Anexo 14)	Impresión de lectura no.1	Participación en lectura comentada.	20´
El aprendiz relacionará lo aprendido con su labor docente.	Cierre de sesión.	1. El mediador solicitará a los participantes que respondan la pregunta: ¿Cómo aplicará usted lo que ha aprendido para desarrollar una clase de inglés para alumnos con discapacidad intelectual leve?			Participación oral	20´
					Total	120 min.

Carta descriptiva

Cuarta sesión

Tema 4. Estilos de aprendizaje

Duración. 2 horas.

Objetivo general. Al finalizar el taller, los docentes **planificarán** una clase usando uno varios métodos para la enseñanza del idioma inglés a niños con discapacidad intelectual leve que se encuentran cursando el nivel básico.

Objetivo particular. Los docentes **explicarán** las características de los estilos de aprendizaje y la relación con la inclusión educativa.

Objetivo específico	Contenido	Secuencia de Actividades	Técnicas didácticas	Recursos	Evaluación	Tiempo
		Estrategias Didácticas				
El aprendiz dirá lo que entiende por “inclusión educativa”	Inclusión educativa.	1. El mediador pedirá que en parejas definan el concepto “inclusión educativa”.	1. Participación.		Participación.	10´
El aprendiz conocerá el concepto de Inclusión educativa.	Inclusión educativa.	1. El mediador dará una breve explicación de la inclusión educativa.	1. Expositiva.			10´
El aprendiz explicará las características de los estilos de aprendizaje, a través de exposiciones grupales.	Estilos de aprendizaje.	1. El mediador organizará 4 equipos e indicará que cada uno preparará la exposición de un tema. 2. Los participantes leerán su tema a exponer y prepararán su exposición.	2. Talleres de trabajo. (Anexo 15).	Rotafolio Plumones Colores Regla	Participación en exposición.	30´
DESCANSO						10´

Ídem.	Estilos de aprendizaje	1. El mediador solicitará a cada equipo que expongan según su turno.		Ídem.	Participación en exposición.	30´
El aprendiz explicará la importancia de conocer la relación entre los estilos de aprendizaje y la educación inclusiva.	Cierre de sesión.	1. El mediador leerá la pregunta de cierre, dará 10 minutos para que hagan sus conclusiones. 2. Los participantes darán sus conclusiones por equipo.	1. Talleres de trabajo. (Anexo 15, no.4 inciso D).	Ídem.	Conclusiones grupales.	30´
					Total	120 min

Carta descriptiva

Quinta sesión

Tema 5. Inteligencias múltiples

Duración. 2 horas.

Objetivo general. Al finalizar el taller, los docentes **planificarán** una clase usando uno varios métodos para la enseñanza del idioma inglés a niños con discapacidad intelectual leve que se encuentran cursando el nivel básico.

Objetivo particular. Los docentes **diseñarán** una actividad en inglés considerando las inteligencias múltiples.

Objetivo específico	Contenido	Secuencia de actividades	Técnicas didácticas	Recursos	Evaluación	Tiempo
		Estrategias didácticas				
El aprendiz dirá lo que entiende por “inteligencias múltiples”	¿Qué entiendo por inteligencias múltiples?	1. El mediador pedirá que en parejas elaboren un concepto inteligencias múltiples.	Participación oral.		Participación oral.	10´
El aprendiz conocerá el concepto de inteligencias múltiples.	Introducción al concepto de inteligencias múltiples.	1. El mediador proyectará un video sobre los diferentes tipos de inteligencias y proyectará un video.	Panel (Anexo 16 punto 1 y 2)	Proyector. Equipo de cómputo. Rotafolio. Marcadores. Bocinas.		30´
El aprendiz justificará por qué es necesario identificar las características de las	Idem	1. El mediador escribirá preguntas de reflexión. 2. Los participantes relacionarán la información del video con una situación específica.	Panel (Anexo 16 punto 3,4 y 5)		Participación en panel.	10´

inteligencias múltiples.		3. Al finalizar los participantes mencionarán su conclusión.				
DESCANSO						10´
El aprendiz ejemplificará cómo enseñar los saludos en inglés tomando en cuenta una inteligencia múltiple.	Las inteligencias múltiples.	1. El mediador explicará que se trabajará en 9 equipos, cada uno recibirá la explicación de una inteligencia múltiple y la leerán. 2. Los integrantes del equipo plasmarán sus ideas. 3. Un integrante de cada equipo explicará en 3 minutos lo que realizaron.	Mapa de ideas (Anexo 17)	Cartulina, colores, plumones, cinta adhesiva.		10´ 10´ 30´
El aprendiz sintetizará lo aprendido en una hoja de papel	Cierre de sesión.	1. El mediador pedirá a todos los integrantes que escriban una síntesis de lo aprendido el día de hoy. 2. Se pedirá que 2 voluntarios lean sus anotaciones.		Hojas blancas. Plumas.	Síntesis escrita.	10
					Total	120 min

Carta descriptiva

Sexta sesión

Tema 6. Motivación

Duración. 2 horas.

Objetivo general. Al finalizar el taller, los docentes **planificarán** una clase usando uno varios métodos para la enseñanza del idioma inglés a niños con discapacidad intelectual leve que se encuentran cursando el nivel básico.

Objetivo particular. Los docentes **realizarán** un listado de estrategias motivacionales extrínsecas para usarlas en el aula.

Objetivo específico	Contenido	Secuencia de actividades	Técnicas didácticas	Recursos	Evaluación	Tiempo
		Estrategias Didácticas				
El aprendiz realizará una actividad de estimulación.	Actividad estimulante.	1. El mediador indicará que estimularemos ambos hemisferios del cerebro, la parte derecha del cerebro intenta decir un color y la parte izquierda intenta leer una palabra.	Actividad estimulante. (Anexo 18)	Carta de colores.	Participación.	10´
El aprendiz explicará la definición de motivación.	Motivación en el aula.	1. El mediador proyectará un video como introducción al tema de la motivación. 2. Solicitar a algunos participantes que expliquen el concepto de “motivación”	1. Expositiva. (Anexo 19)	Proyector. Equipo de cómputo. Bocinas Hojas blancas. Marcadores. Bolígrafos.	Participación.	10´ 15´
El aprendiz explicará las características de la motivación intrínseca.	Motivación intrínseca.	1.El mediador mostrará un video sobre la motivación intrínseca 2. Solicitar a algunos participantes que expliquen el concepto de “motivación intrínseca”	1. Expositiva. (Anexo 19 punto 5)	Idem.	Participación.	10´ 15´

DESCANSO

10

El aprendiz hará una lista de estrategias motivacionales extrínsecas.	Motivación extrínseca.	1. El mediador proyectará un video sobre la motivación extrínseca. 2. Los participantes harán un listado de estrategias motivacionales extrínsecas dirigidas a personas con discapacidad intelectual leve. 3. Solicitar a algunos participantes que compartan sus estrategias y dar cierre al tema.	1. Expositiva (Anexo 19 punto 7)	Idem.	Elaboración de listado de estrategias.	10' 15' 15
El aprendiz realizará una evaluación intermedia respecto al contenido.	Evaluación intermedia.	1. El mediador dará la instrucción a los participantes de hacer una evaluación sobre el contenido del taller hasta esta sesión.	1. Evaluación intermedia. (Anexo 20)	Tela de franela. 20 a 30 puntos pegantes. Emoticones e imágenes de vasos impresos.	Participación en evaluación intermedia.	20'
					Total	120 min

Carta descriptiva

Séptima sesión.

Tema 7. Métodos de enseñanza del idioma inglés.

Duración. 2 horas.

Objetivo general. Al finalizar el taller, los docentes **planificarán** una clase usando uno varios métodos para la enseñanza del idioma inglés a niños con discapacidad intelectual leve que se encuentran cursando el nivel básico.

Objetivo particular. Los docentes **identificarán** características y ventajas de trabajar 5 métodos para la enseñanza del inglés con niños con discapacidad intelectual leve.

Objetivo específico	Contenido	Secuencia de actividades	Técnicas didácticas	Recursos	Evaluación	Tiempo
		Estrategias didácticas				
El aprendiz mencionará los métodos que conoce para la enseñanza del idioma inglés.	Métodos de enseñanza del idioma inglés.	1. Los participantes responderán a la pregunta: ¿Qué métodos conozco sobre la enseñanza del inglés?			Participación.	5´
El aprendiz identificará los métodos de enseñanza del idioma inglés que favorecen a los alumnos con discapacidad intelectual leve.	Idem.	1. El mediador mostrará una lista con 12 métodos de enseñanza del inglés en un rotafolio e indicará que en la sesión solamente se verán aquellos en los que mejores ajustes se pueden realizar tomando en cuenta las características de un alumno con discapacidad intelectual.	1. Expositiva. (Anexo 21 punto 3)	Proyector. Equipo de cómputo. Bocinas. Hojas blancas. Rotafolio. Marcadores. Bolígrafos.		5´

El aprendiz conocerá las características del <i>método directo</i> .	Método directo.	1. El mediador proyectará un video sobre el <i>método directo</i> y recapitulará el procedimiento. 2. Los participantes mencionarán qué ajustes harían tomando en cuenta que tienen un grupo con algún niño con discapacidad intelectual leve.	1. Expositiva. (Anexo 21 punto 4)	Idem.	Participación.	8' 7'
El aprendiz mencionará las ventajas de trabajar el método <i>audio lingual</i> con niños con discapacidad intelectual leve.	Audio lingual method.	1. El mediador proyectará un video sobre el <i>método audio lingual</i> . 2. Pedir a los participantes que mencionen las ventajas de trabajar este método con niños con discapacidad intelectual leve.	1. Expositiva. (Anexo 21 punto 5)	Idem.	Participación.	15' 10'
DESCANSO						10'

El aprendiz mencionará las ventajas de trabajar el método de la <i>sugestión</i> con niños con discapacidad intelectual leve.	Método de sugestión.	1. El mediador proyectará un video sobre el <i>método de la sugestión</i> y se explicará los pasos de este. 2. Los participantes mencionarán por qué consideran que este método es útil para enseñar inglés a niños con discapacidad intelectual leve.	1. Expositiva. (Anexo 21 punto 6)	Idem.	Participación.	8' 7'
El aprendiz mencionará las ventajas de trabajar el método <i>total physical response</i> .	Total physical response method.	1. El mediador proyectará un video sobre el <i>método total physical response</i> y explicará los pasos del mismo. 2. Los participantes mencionarán por qué se seleccionó y cuáles son las ventajas de utilizarlo al enseñar	1. Expositiva (Anexo 21 punto 7)	Idem.	Participación.	8' 7'

		inglés a niños con discapacidad intelectual leve.				
El aprendiz relacionará el método <i>lexical Approach</i> con el de estilos de aprendizaje.	Lexical approach method.	1. El mediador proyectará un video sobre el <i>método lexical approach</i> y explicará el procedimiento del mismo. 2. El participante mencionará ventajas del método y para qué estilo de aprendizaje está dirigido.	1. Expositiva (Anexo 21 punto 8)	Idem.	Participación.	7' 8'
El aprendiz contestará una actividad de evaluación sobre los 5 métodos vistos en la sesión.	Evaluación y cierre de sesión.	1. El mediador solicitará a los participantes que utilicen su dispositivo móvil para contestar una serie de preguntas y dará cierre a la sesión.	Kahoot (Anexo 22)	Proyector. Computadora. Conexión a internet.	Participación en evaluación.	15
					Total	120 min

Carta descriptiva

Octava sesión

Tema 8. Discapacidad intelectual leve y la enseñanza del inglés. Un caso para resolver.

Duración. 2 horas.

Objetivo general. Al finalizar el taller, los docentes **planificarán** una clase usando uno varios métodos para la enseñanza del idioma inglés a niños con discapacidad intelectual leve que se encuentran cursando el nivel básico.

Objetivo particular. Los docentes **analizarán** un caso y lo fundamentaran con base en la información que recibieron en sesiones anteriores.

Objetivo específico	Contenido	Secuencia de actividades	Técnicas didácticas	Recursos	Evaluación	Tiempo
		Estrategias didácticas				
El aprendiz Analizará un caso y dará argumentos con base en la información que recibió en las sesiones del taller.	Discapacidad intelectual leve y la enseñanza del inglés. Un caso para resolver.	1. El mediador explicará la lógica de la actividad.	1. Jurado 13 (Anexo 22)			5
Idem	Idem	1. El mediador proporcionará la carta de acusación.	1. Jurado 13 (Anexo 22 paso 1)	Hojas blancas. Plumas. Cinta adhesiva.		5´
Idem		1. El mediador dará 5 minutos para que los participantes se repartan los roles.	1. Jurado 13. (Anexo 22 paso 2)	Idem		5´
Descanso						10

Idem	Idem	1. El mediador dará 15 minutos para que los grupos preparen su información en el jurado.	1. Jurado 13. (Anexo 22 paso 3)	Idem		15
Idem	Idem	1. El mediador pedirá al juez que lea el reglamento. 2. Sedará inicio al juicio y el mediador será el encargado de monitorear el tiempo estipulado en el reglamento.	1. Jurado 13. (Anexo 22 paso 4)	Idem	Participación en actividad.	5' 50'
Idem	Idem	1. El mediador, después de dado el veredicto pasará a una discusión plenaria sobre lo debatido y llegar a reflexiones finales.	1. Jurado 13. (Anexo 22 paso 5)	Idem	Participación En actividad.	15'
El aprendiz evaluará diferentes aspectos del taller.	Evaluación final del taller y cierre.	1. El mediador pedirá a los participantes que evalúen diferentes aspectos del taller. 2. El mediador dará las gracias y da cierre del taller.	Gráfica de evaluación (Anexo 23)		Círculos de papel. Prit tack.	5' 5'
Total						120 min

5.3.9 Anexos del taller

ANEXO 1

NOMBRE DE LA TÉCNICA: Expositiva.¹²

OBJETIVO: Describir de forma general los temas que se verán en cada una de las ocho sesiones.

PROCEDIMIENTO:

1. Saludar y dar la bienvenida a todas las personas.
2. Presentación del mediador y colaboradores del taller.
3. Situar el evento en el contexto específico y el trasfondo del taller.
4. Presentar del objetivo general del taller.
5. Dar a conocer el programa sintético de cada sesión.
6. Mencionar que los docentes (participantes del taller) realizarán actividades en cada sesión y al término del taller se realizará una evaluación final.

¹² Secretaría de Educación Pública - Subsecretaría de educación e investigación tecnológicas (2000) *Manual de técnicas didácticas: un recurso para lograr el aprendizaje significativo*. Archivo en pdf p. 37

Programa sintético

Sesión
1. Política educativa internacional.
2. Política educativa nacional.
3. Discapacidad intelectual leve.
4. Estilos de aprendizaje
5. Inteligencias múltiples.
6. Motivación.
7. Metodología de enseñanza del inglés
8. Discapacidad intelectual leve y la enseñanza del inglés. Un caso para resolver.

RECURSOS MATERIALES

Mobiliario adecuado para la exposición.

Salón amplio, iluminado y ventilado.

Pizarrón blanco.

Computadora.

Marcadores.

Proyector.

ANEXO 2

NOMBRE DE LA TÉCNICA: Tarjetas partidas

OBJETIVO: Permitir a los participantes darse a conocer de una manera relativamente rápida y sin temor.

PROCEDIMIENTO:

1. Indicar al grupo que se va a trabajar en parejas con el objetivo de fomentar la cohesión dentro del grupo.
2. Repartir las tarjetas entre los participantes.
3. Solicitar al grupo que formen parejas, cuidando que cada persona busque al participante que complete la figura de su tarjeta.
4. Indicar a las parejas que deben determinar quién será “A” y quién será “B”.
5. Solicitar que, durante 2 minutos, “A” platique de sí mismo tanto como pueda.
6. Solicitar a “B” que mientras “A” platique de sí mismo, no conteste ni pregunte nada, solamente debe escuchar.
7. Solicitar a las parejas que comenten al grupo cómo se sintieron durante la actividad.
8. Solicitar a cada integrante que presente a su pareja.

RECURSOS MATERIALES:

Tarjetas partidas impresas.

safari



A

B

vanilla

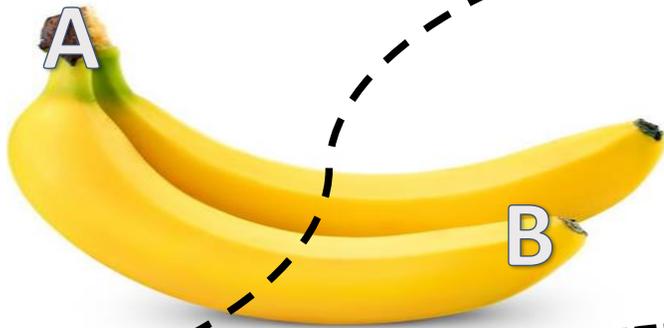


A

B

wiseGEEK

banana



A

B

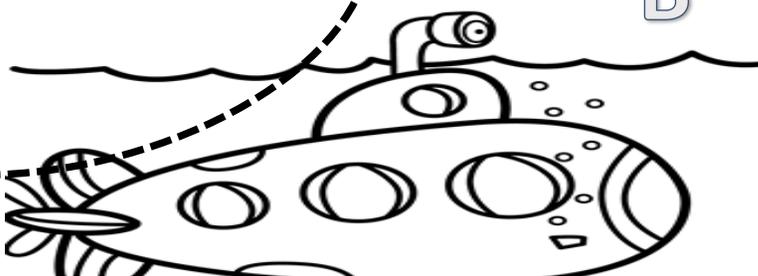
stampede



A

B

submarine



A

B

subway



A

B

ANEXO 3

NOMBRE DE LA TÉCNICA: Expositiva: Política Educativa Internacional.

OBJETIVO: Explicar la información más relevante y relacionada con el tema educativo de las siguientes Convenciones, Declaraciones, Informes, y Foros.

PROCEDIMIENTO:

Se proyectará una presentación en Power Point y se explicará de forma oral lo más importante relacionado con el tema educativo. El orden será el siguiente:

1. Declaración de Ginebra sobre los Derechos del niño de (1924)
2. Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948)
3. Declaración de los Derechos del Niño (1959)
4. Declaración de los Derechos del Retrasado Mental (1971)
5. Declaración de los Derechos de los Impedidos (1975)
6. Informe Warnock (1978)
7. Convención Sobre los Derechos del Niño (1989)
8. Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básica de Aprendizaje. (1990)
9. Declaración de Salamanca (1994)
10. Foro Mundial Sobre la Educación (2000)
11. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008)

RECURSOS MATERIALES:

Computadora, proyector, pizarrón blanco, hojas blancas, plumas, lápices.

ANEXO 4

NOMBRE DE LA TÉCNICA: Palabras claves

OBJETIVO: Resumir los aspectos centrales de un tema.

PROCEDIMIENTO:

1. Se formarán 5 grupos.
2. A cada grupo se le asignará el nombre de unas de las Declaraciones Internacionales expuestas previamente.
3. Cada equipo escogerá a un secretario.
4. Se le pide a cada integrante que diga una palabra que sintetice o resuma lo que piensa sobre la Declaración que se le asignó al equipo, todos la escriben y el secretario la coloca en una hoja de rotafolio.
5. Cada integrante responderá en una hoja blanca la pregunta: ¿Por qué la palabra _____ resume a la Declaración_____?
6. El mediador observará los rotafolios de los 5 equipos y pedirá que se realice una breve reflexión sobre lo que cada uno escribió en sus hojas blancas.

RECURSOS MATERIALES:

Rotafolios.

Hojas blancas.

Plumas.

Marcadores.

ANEXO 5

NOMBRE DE LA TÉCNICA: Phillips 66.

OBJETIVO: Recolectar rápidamente información sobre un tema y llegar a acuerdos implicando a todas las personas en un grupo grande.

PROCEDIMIENTO:

1. Se explica el procedimiento y cuál es el objetivo de la herramienta.
2. Se escribe en el pizarrón la pregunta que deberán responder los grupos. ¿Qué aspectos de la política educativa nacional aplica en su labor como docente y cuál es su impacto?
3. Los participantes se reparten en grupos de 6 personas. Cada grupo elige: un coordinador que tiene la función de controlar el tiempo y permitir que cada miembro del grupo exponga sus ideas; un secretario que toma apuntes y anota las conclusiones para presentarlas después ante la plenaria.
4. Los grupos tienen 6 minutos para responder la pregunta. Luego, el grupo discute sobre lo expuesto en busca de un acuerdo. La conclusión es redactada y registrada por el secretario.
5. Todos se reúnen en plenaria y los secretarios exponen brevemente (1 minuto para cada uno) las conclusiones de su grupo (mencionando también las diferencias o discrepancias de opiniones, si las hubo).
6. Se anota en una hoja de rotafolio la síntesis de las exposiciones de los secretarios.
7. Se hace un resumen o una conclusión general.

RECURSOS MATERIALES:

Plumones.

Rotafolio.

ANEXO 6

NOMBRE DE LA TÉCNICA: Técnica gráfica. Afiche.

OBJETIVO: Presentar en forma simbólica las conclusiones sobre el tema visto.

PROCEDIMIENTO:

1. Pedir que se formen grupos pequeños de 2 o 3 personas.
2. Solicitar a los integrantes del equipo que presenten sus conclusiones sobre el tema visto en la sesión de hoy “Política Educativa Nacional” con dibujos y sin ningún tipo de texto (afiche).
3. Una vez elaborado el afiche, cada grupo lo presenta al plenario para que el resto de los equipos realice su decodificación.
4. Se le pide a alguno de los participantes que hagan una descripción de los elementos que están en el afiche.
5. Pedir al resto de los participantes que hagan una interpretación de lo que les parece que da a entender el afiche.
6. Los integrantes del equipo que elaboraron el afiche explicarán al plenario la interpretación que el grupo le dio a cada símbolo.

RECURSOS MATERIALES:

Rotafolio.

Plumones.

Colores.

Lápices.

Goma.

ANEXO 7

NOMBRE DE LA TÉCNICA: Tormenta de ideas.

OBJETIVO: Promover la libre expresión de ideas sobre un tema logrando establecer una atmósfera de comunicación libre en el grupo.

PROCEDIMIENTO:

1. Mencionar que se trabajará en equipos de tres personas sobre los temas vistos en la primera sesión.
2. Mencionar los temas que se desarrollarán (Política Educativa Internacional, Inclusión, Discapacidad Intelectual) y nombrar un secretario para registrar las ideas que se expongan.
3. Empezar el intercambio de ideas, iniciando con una pregunta abierta como: ¿Qué piensa ustedes sobre...?
4. Centrar las ideas, estimular a las personas que participen poco y crear un ambiente de cordialidad para que todos expresen sus ideas de manera libre, evitando juzgar las demás participaciones.
5. Al terminar el plazo previsto para la “Tormenta de ideas”, se retoman las ideas más asertivas, ahora sí con un sentido crítico y en un plano de realidad; y se registran con la ayuda del secretario.
6. Elaborar un resumen, conclusiones, definición de conceptos o descripción de procesos, de acuerdo con el material obtenido.
7. Con el grupo en general se pueden formular las siguientes preguntas para analizar el desarrollo de la técnica.
¿Cómo se sintieron al expresar sus ideas de manera libre y sin ninguna restricción?

RECURSOS MATERIALES:

Rotafolio.
Plumas.
Lápices.
Goma.
Marcadores

ANEXO 8

NOMBRE DE LA TÉCNICA: Expositiva. Política Educativa Nacional.

OBJETIVO: Presentar un listado que integre la Política Educativa Nacional.

PROCEDIMIENTO:

Se proyectará una presentación en Power Point con la lista de temas que se verán en la sesión 2.

1. Artículo 1° Constitucional.
2. Artículo 3° Constitucional.
3. Ley General de Educación –artículo 41-.
4. Ley General de las Personas con Discapacidad.
5. Ley Federal para las Personas con Discapacidad.
6. Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad.
7. Acuerdo 592

RECURSOS MATERIALES:

Computadora.

Proyector.

Pizarrón blanco.

Hojas blancas.

Plumas.

ANEXO 9

NOMBRE DE LA TÉCNICA: Lectura comentada.

OBJETIVO: Obtener información relacionada a la educación inclusiva a través de la lectura de un documento de forma grupal.

PROCEDIMIENTO:

1. Realizar una breve introducción al tema de la Política Educativa Nacional y su relación con la educación inclusiva.
2. Indicar que se trabajará en 4 equipos y que cada uno recibirá un documento que incluye información de una ley, un acuerdo o un artículo de la Constitución Mexicana.
3. Dar a cada equipo su documento en el siguiente orden:
 - Equipo 1 Artículo 1° Constitucional.
 - Equipo 2 Artículo 3° Constitucional.
 - Equipo 3 Ley General de Educación – artículo 41–
 - Equipo 4 Ley General de las Personas con Discapacidad.
4. Solicitar la lectura del documento y mencionar que dispondrán de 10 minutos.
5. Después de la lectura formular las siguientes preguntas y dar 10 minutos a los participantes para formular conclusiones.
 - ¿De qué trata el documento?
 - ¿Para qué te es útil esta información en tu actividad docente?
 - ¿Por qué consideras importante mantenerte actualizado sobre leyes que hagan referencia a la educación y la inclusión?
6. Escuchar las respuestas y conclusiones de cada equipo.

RECURSOS MATERIALES:

Documentos impresos, pizarrón blanco, hojas blancas, plumas.

ANEXO 10

NOMBRE DE LA TÉCNICA: Dramatización.

OBJETIVO: Escenificar una situación sobre actividades que se plantean en un ámbito escolar que le permita vincular la teoría con la práctica.

PROCEDIMIENTO:

1. Formar 3 equipos y asignar un tema, la distribución será la siguiente: Equipo 1, Ley General de las Personas con Discapacidad; Equipo 2. Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad; Equipo 3, Acuerdo 592.
3. Distribuir el material impreso a cada equipo y asignarles 10 minutos para darle lectura.
4. Proyectar el caso “Juan”. Alumno de 10 años que está cursando 4to año de primaria, asiste diariamente a la escuela y al tomar su clase de inglés la maestra le asigna las mismas actividades que al resto de sus compañeros y da las instrucciones a todo el grupo. La mamá de Juan solicitó una cita para platicar con el director del plantel y con la profesora de inglés porque considera que no es un lugar adecuado para su hijo.
5. Asignar 10 minutos a cada equipo para que elaboren los diálogos de la mamá de Juan, la profesora y la directora. Sugerir que los diálogos de la directora usen la información que el grupo leyó para darle sustento.
6. Cada grupo tendrá 5 minutos para dramatizar el caso.
7. Realizar el análisis y discusión de la representación entre los miembros del grupo.
8. Realizar la síntesis oral con todos los participantes de los resultados que se obtuvieron de la dramatización presentada.
9. El mediador señalará la importancia del diálogo, el trabajo grupal, la resolución de problemas y la toma de decisiones.

RECURSOS MATERIALES:

Juego de documentos impresos, computadora, proyector, hojas, plumas.

ANEXO 11

NOMBRE DE LA TÉCNICA: Cuchicheo.

OBJETIVO: Obtener en pocos minutos una opinión compartida sobre una pregunta formulada al grupo en relación a un tema.

PROCEDIMIENTO:

1. Indicar al grupo que se va a discutir un tema en parejas y en voz baja, es decir en cuchicheo.
2. Formar parejas con los compañeros más cercanos, sin necesidad de levantarse.
3. Solicitar a las parejas que dialoguen en voz baja durante 2 o 3 minutos sobre la pregunta: ¿Para qué me sirve conocer sobre política educativa? ¿Cómo puedo aplicar lo aprendido en mi práctica laboral? con el objetivo de intercambiar ideas y llegar a una conclusión.
4. Formar un círculo para que cada pareja comente al grupo su conclusión.
5. Señalar la importancia del intercambio de ideas sobre el tema y cerrar la sesión.

ANEXO 12

NOMBRE DE LA TÉCNICA: Tarjeta de conocimientos K W L.

OBJETIVO: Invitar al participante a escribir sus ideas antes de la sesión y durante ella para comparar y compartir con el resto de los integrantes los nuevos conocimientos que se adquirieron.

PROCEDIMIENTO:

1. Indicar al grupo que se les dará una tarjeta que llenarán antes de iniciar la sesión y al terminar.
2. Explicar que la letra K escribirán lo que saben sobre el tema de “Discapacidad Intelectual”, en la letra W escribirán lo que desean aprender y en la columna de la letra L escribirán lo que aprendieron, es decir que el llenado de esta columna se hará hasta que el mediador lo indique.
3. Solicitar a cada participante se levante y comparta lo que anotó en las primeras dos letras con el compañero de atrás y asignarles 3 minutos.
4. Invitar a 3 personas a que compartan lo que escribieron en su tarjeta.
5. Señalar que es importante tomar notas durante la sesión en la última columna porque se utilizará al cierre de la sesión.

RECURSOS MATERIALES:

Lápices

Plumas

Hojas blancas

Knowledge Card. (Tarjetas de conocimientos). KWL

Knowledge Card		
K now	W ant to know	L earned

ANEXO 13

NOMBRE DE LA TÉCNICA: Expositiva. Discapacidad Intelectual.

OBJETIVO: Presentar el tema “Discapacidad Intelectual” de manera oral, logrando la reflexión sobre la información que se desarrolla.

PROCEDIMIENTO:

1. Explicar que se va a exponer un tema teórico y que se necesita de atención y respeto.
2. Explicar brevemente su importancia.
3. Desarrollar el tema empleando ejemplos, citas o referencias para facilitar la comprensión de la información.
4. Integrar la información con la realización de un resumen parcial y formulación de preguntas.
5. Invitar a los participantes a anotar la información nueva aprendida en sus “tarjetas de conocimientos” tercera columna.

RECURSOS MATERIALES

Computadora.

Proyector.

Plumas.

Tarjeta de conocimientos.

ANEXO 14

NOMBRE DE LA TÉCNICA: Lectura comentada.

OBJETIVO: Obtener información relacionada con la discapacidad intelectual leve dando lectura al documento titulado: “Características básicas del alumnado con discapacidad intelectual leve” de manera grupal.

PROCEDIMIENTO:

1. Indicar al grupo que vamos a estudiar un tema con la lectura de un documento, reflexionando sobre su contenido entre todos los miembros del grupo.
2. Realizar una breve introducción sobre la lectura, organizar equipos para favorecer la comunicación y dar indicaciones generales sobre el material que se estudiará.
3. Solicitar la lectura del documento e indicar que todos los integrantes leerán una sección, realizando un corte cuando sea necesario para aportar cómo es que aplicarían esta información en la enseñanza del inglés.
4. Fomentar la participación de todos ya sea leyendo el texto o aportando ideas, evitar monopolios e intervenciones largas.
5. Retomar las participaciones para llegar a conclusiones generales.
6. Indicar que se cerrará la sesión con la formulación de las siguientes preguntas ya con toda la audiencia:
¿Cómo aplicará usted lo que ha aprendido para desarrollar una clase de inglés para alumnos con discapacidad intelectual leve?

RECURSOS MATERIALES:

Salón, taller o laboratorio amplio, iluminado y ventilado.

Lectura 1 impresa.

Hojas blancas.

Bolígrafos.

Lectura 1.

Características básicas del alumnado con discapacidad intelectual leve.

CARACTERÍSTICAS	NECESIDADES Y AYUDAS
CORPORALES Y MOTRICES	CORPORALES Y MOTRICES
<ul style="list-style-type: none"> -No se suelen diferenciar de sus iguales por los rasgos físicos. -Ligeros déficit sensoriales y/o motores. 	<ul style="list-style-type: none"> -Por lo general no precisan atención especial en estos aspectos.
AUTONOMÍA, ASPECTOS PERSONALES Y SOCIALES	AUTONOMÍA, ASPECTOS PERSONALES Y SOCIALES
<ul style="list-style-type: none"> -En general, aunque de forma más lenta, llegan a alcanzar completa autonomía para el cuidado personal y en actividades de la vida diarias. -Se implican de forma efectiva en tareas adecuadas a sus posibilidades. -A menudo, la historia personal supone un cúmulo de fracasos, con baja autoestima y posibles actitudes de ansiedad. -Suele darse, en mayor o menor grado, falta de iniciativa y dependencia de la persona adulta para asumir responsabilidades, realizar tareas... -el campo de relaciones sociales suele ser restringido y puede darse el sometimiento para ser aceptado. -En situaciones no controladas puede darse inadaptación emocional y respuestas impulsivas o disruptivas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Programas específicos, cuando sea preciso, para el aprendizaje de habilidades concretas. -Propiciar las condiciones adecuadas en ambientes, situaciones y actividades en las que participen para que puedan asumirlas con garantías de éxito. -Evitar la sobreprotección, dar sólo el grado preciso de ayuda. Nivel adecuado de exigencia. Posibilitar experiencias que favorezcan la autodeterminación. -Búsqueda expresa de entornos sociales adecuados en los que se consiga una participación efectiva, -Mediación de la persona adulta y concienciación de los iguales para conseguir una adecuada dinámica de grupo en los ámbitos en los que se integran.
COGNITIVAS	COGNITIVAS
<ul style="list-style-type: none"> -Menor eficiencia en los procesos de control atencional y en el uso de estrategias de memorización y recuperación de información. -Dificultades para extraer principios y generalizar los aprendizajes. 	<ul style="list-style-type: none"> -Realizar los ajustes precisos del currículo ordinario (contenidos, actividades, formas de evaluación, metodología...) y, cuando sea preciso, la A. C. I. correspondiente. -Facilitar la discriminación y el acceso a los núcleos de aprendizaje (instrucciones sencillas, vocabulario accesible, apoyo simbólico y visual...)

<p>-Déficit en habilidades metacognitivas (estrategias de resolución de problemas y de adquisición de aprendizajes).</p>	<p>-Partir de lo concreto (aspectos funcionales y significativos, enfatizar el qué y el cómo antes que el por qué).</p> <p>-Asegurar el éxito en las tareas, dar al alumno y a la alumna las ayudas que necesita y administrarlas de forma eficaz.</p>
<p>COMUNICACIÓN Y LENGUAJE</p>	<p>COMUNICACIÓN Y LENGUAJE</p>
<p>-Desarrollo del lenguaje oral siguiendo las pautas evolutivas generales, aunque con retraso en su adquisición.</p> <p>-Lentitud en el desarrollo de habilidades lingüísticas relacionadas con el discurso y de habilidades pragmáticas avanzadas o conversacionales (tener en cuenta el interlocutor, considerar la información que se posee, adecuación al contexto...)</p> <p>-Dificultades en comprensión y expresión de estructuras morfosintácticas complejas y del lenguaje figurativo (expresiones literarias, metáforas).</p> <p>-Posibles dificultades en los procesos de análisis / síntesis de adquisición de la lectoescritura y, más frecuentemente, en la comprensión de textos complejos.</p>	<p>-Utilizar mecanismos de ajuste (empleo de lenguaje correco, sencillo, frases cortas, énfasis en la entonación...) adecuados al nivel de desarrollo.</p> <p>-Empleo, en situaciones funcionales, de estrategias que favorezcan el desarrollo lingüístico (extensión, expansión, feedback correctivo...)</p> <p>-Sistemas de facilitación, como apoyos gráficos o gestuales...</p> <p>-Práctica y aplicación sistemática de giros, construcciones, que ofrezcan dificultad.</p> <p>-Trabajar, independientemente el método de lectura que se emplee (global o fonético) los procesos de análisis/ síntesis.</p> <p>-Primar el enfoque comprensivo frente al mecánico, desde el inicio del aprendizaje de la lectoescritura.</p>

Antequera, M. A., Bachiller, O.B., Calderón. M.T., Cruz, A.G., Cruz, P.G., García, F. J., ...Reyes, O.G. (sf). Manual de Atención al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo Derivadas de Discapacidad Intelectual. [archivo PDF] Recuperado de: http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO23846/apoyo_educativo_discap_intelectual.pdf

ANEXO 15

NOMBRE DE LA TÉCNICA: Talleres de trabajo.

OBJETIVO: Transmitir información sobre estilos de aprendizaje a través de exposiciones grupales.

PROCEDIMIENTO:

1. Indicar que se trabajará en equipos, todos cooperarán, pero se escogerá sólo un expositor.
2. Pedir que se formen 4 equipos (sin exceder 10 personas) en los que se nombrará a un conductor que guiará la investigación del tema a exponer, la elaboración del material necesario y la forma de trabajo.
3. Solicitar a los equipos que se coloquen alrededor del salón.
4. Comunicar al grupo las reglas de la técnica.

A) Asignar a cada equipo un tema:

- Modelo Dunn.
- Modelo Honey & Mumford.
- Modelo Feldery y Silverman.

B) Indicar a los equipos que se contará con 30 minutos para lectura y preparación de la exposición en rotafolio.

C) Después de haber transcurrido los 30 minutos pedir al primer equipo que se presente frente al resto y que un expositor comience con la exposición, cada equipo contará con 5 minutos.

D) Asignar 10 minutos para obtener conclusiones generales al finalizar todas las exposiciones tomando en cuenta las siguientes preguntas:

¿Qué tan importante es saber sobre los estilos de aprendizaje al planear una clase en inglés con alumnos con discapacidad intelectual leve? y ¿Qué relación tiene la inclusión educativa con los estilos de aprendizaje?

ANEXO 16

NOMBRE DE LA TÉCNICA: Panel

OBJETIVO: Dialogar, conversar y debatir entre los miembros del grupo.

PROCEDIMIENTO:

1. Solicitar a los participantes colocarse en semicírculo.
2. Indicar que veremos un video sobre las inteligencias múltiples <https://www.youtube.com/watch?v=DUJL1V0ki38>
3. Al terminar el video escribir las siguientes preguntas:

¿Es realmente necesario conocer qué tipo de inteligencia predomina en nuestros alumnos que aprenden inglés con discapacidad intelectual leve? ¿Por qué?

Si no aprendemos de la misma manera, entonces necesitamos de una enseñanza personalizada ¿Qué harías para que tus estrategias de enseñanza fueran personalizadas?

4. Asignar 10 minutos para discutir las preguntas con los integrantes del panel, centrar la conversación en el tema cuando tome puntos que los desvíen del objetivo planteado.
5. Indicar al panel que se tendrán 5 minutos para realizar un resumen y llegar a una conclusión.

RECURSOS MATERIALES:

Salón, taller o laboratorio amplio, iluminado y ventilado.

Proyector.

Equipo de cómputo.

Rotafolio.

Marcadores.

Bocinas.

ANEXO 17

NOMBRE DE LA TÉCNICA: Mapa de ideas.

OBJETIVO: Relacionar aspectos de un tema con las experiencias personales.

PROCEDIMIENTO:

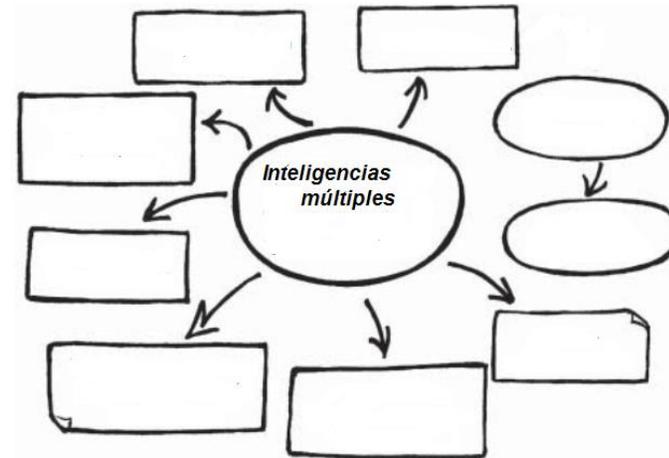
1. Se formarán nueve equipos, cada equipo recibirá la explicación de un tipo de inteligencia y se les pedirá que lean la información en 10 minutos.
2. Se les pedirá que ejemplifiquen cómo enseñarán los saludos en inglés según el tipo de inteligencia que les tocó y lo escribirán o dibujarán en una cartulina en 10 minutos.
3. Cada equipo colocará su cartulina alrededor del tema escrito en el centro.
4. Un integrante del equipo pasará al frente a explicar o ejemplificar lo que realizó.

Distribución de equipos:

1. Inteligencia lingüística.
2. Inteligencia lógico-matemática.
3. Inteligencia corporal kinestésica.
4. Inteligencia musical.
5. Inteligencia espacial.
6. Inteligencia interpersonal.
7. inteligencia intrapersonal.
8. inteligencia naturalista.
9. Inteligencia emocional.

RECURSOS MATERIALES:

Cartulina, colores, plumones, cinta adhesiva.



ANEXO 18

NOMBRE DE LA TÉCNICA: Actividad estimulante.

OBJETIVO: Estimular la concentración de los participantes antes de comenzar la sesión.

PROCEDIMIENTO:

1. Solicitar a los participantes dividirse en 2 grupos al azar y mantenerse de pie.
2. Repartir un juego de carteles y explicar dinámica.
3. Cada cartel tiene el nombre escrito de un color con otro color, se le entregará a un integrante del equipo quien estará encargado de mostrar los carteles al resto de su equipo.
4. Todo el equipo tiene que decir el color en el que está escrita la palabra. Por ejemplo, si la palabra “Pink” está escrita en color blanco, se debe decir “White”; en cambio, si lee la palabra, pierde y toma asiento.
5. La actividad termina hasta que sólo quede un ganador.

RECURSOS MATERIALES

Hojas con nombres de colores impresos. (Cartel de colores).

Cartel de colores.



ANEXO 19

NOMBRE DE LA TÉCNICA: Expositiva.

OBJETIVO: Presentar el tema “Motivación” de manera oral, logrando la reflexión sobre la información que se desarrolla.

PROCEDIMIENTO:

1. Anunciar que se va a exponer un tema teórico.
2. Presentar el objetivo del tema y explicar brevemente su importancia.
3. Proyectar el video para dar introducción al tema *La motivación escolar* <https://www.youtube.com/watch?v=wkxg8hxjm0k>
4. Solicitar a algunos participantes que definan qué es “motivación” con base en la información del video.
5. Proyectar el video *La motivación intrínseca* https://www.youtube.com/watch?v=z8hXMc_MsJY
6. Preguntar a los participantes que definan qué es “motivación intrínseca” con base en la información del video.
7. Proyectar el video *Motivación extrínseca* https://www.youtube.com/watch?v=aTiqv_2Lj7I
8. Solicitar a los participantes que compartan estrategias de motivación que usan o podrían usar en un clase de inglés dirigido a alumnos con discapacidad intelectual leve.
9. Pedir de manera voluntaria que se compartan algunas de las estrategias escritas y dar cierre de sesión.

RECURSOS MATERIALES:

Proyector.

Equipo de cómputo.

Bocinas

Hojas blancas.

Marcadores.

Bolígrafos.

ANEXO 20

NOMBRE DE LA TÉCNICA: Evaluación intermedia con puntos pegantes.

OBJETIVO: Evaluar dos diferentes aspectos a la vez con un solo punto pegante.

PROCEDIMIENTO:

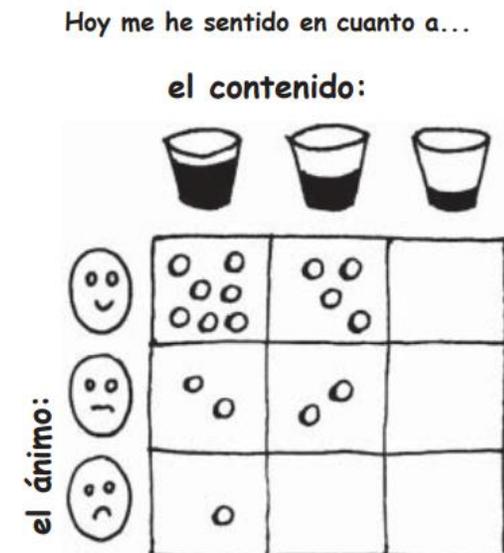
1. Mostrar cuadro de contenido y ánimo y pegarlo en una pared.
2. Explicar que se evaluarán 2 aspectos: el ánimo y el contenido de las sesiones.
3. Proporcionar a cada integrante un punto pegante y pedirle que lo coloque en la imagen que describe cómo se siente qué tan satisfecho está en cuanto al contenido

RECURSOS MATERIALES

Tela de franela de 2m x 2m.

Emoticones y vasos impresos con velcro pegado en la parte trasera.

20 a 30 puntos pegantes (círculos de papel con papel velcro pegado en la parte trasera).



ANEXO 21

NOMBRE DE LA TÉCNICA: Expositiva.

OBJETIVO: Presentar el tema “Métodos de enseñanza del idioma inglés”, logrando un análisis y aplicación sobre la información que se desarrolla.

PROCEDIMIENTO:

1. Explicar que se va a exponer un tema teórico.
2. Presentar el objetivo del tema y exponer brevemente su importancia.
3. Mostrar en un rotafolio (previamente elaborado) el nombre de los 12 métodos sobre la enseñanza del inglés e indicar que aquellas con una paloma son los seleccionados para trabajar con niños con discapacidad intelectual leve.
 - ✓ Método directo.
 - ✓ Audio lingual method
 - ✓ Suggestopedia Method.
Método de la vía silente de Gattegno.
Community language learning.
 - ✓ Total physical response.
Natural Approach.
Notional Functional Approach.
Communicative Approach.
 - ✓ Lexical Approach.
Task- based language learning
Dogme language teaching

4. Presentar el tema sobre el “Método directo” por medio de un video en YouTube:
<https://www.youtube.com/watch?v=KarBHbU2ULs&t=7s>
Analizar las principales características y solicitar a los docentes que mencionen qué ajustes harían tomando en cuenta que tienen un grupo con algún niño con discapacidad intelectual leve.
5. Proyectar el video del método “Audio lingual” del minuto 2:48 al minuto 21:22.
<https://www.youtube.com/watch?v=Pz0TPDUz3FU>
Posteriormente enfatizar las principales características y preguntar lo siguiente: ¿Cuáles son las ventajas de trabajar este método con niños con discapacidad intelectual leve?
6. Presentar un ejemplo sobre el método “Suggestopedia”. <https://www.youtube.com/watch?v=3rkrvRlty5M>
Proyectar el video desde el minuto 2:26 a 8:00.
Puntualizar el procedimiento y dar explicación. Posteriormente preguntar a los integrantes del taller lo siguiente: ¿Por qué crees que este método es útil para enseñar inglés a niños con discapacidad intelectual leve?
7. Presentar un ejemplo del método “Total physical response” usando el video en YouTube
<https://www.youtube.com/watch?v=bkMQXFOqyQA>
Hacer un breve recuento del procedimiento y preguntar a los docentes: ¿Por qué ese método se seleccionó para usarlo en una clase de inglés en el que se tiene algún alumno con discapacidad intelectual leve? ¿Cuáles son sus ventajas?
8. Presentar un ejemplo del método “Lexical approach” usando el video en YouTube <https://youtu.be/KD7cDnHEtH0>
Solicitar a los participantes que respondan: ¿Cuáles son las ventajas de trabajar el método en niños con discapacidad intelectual leve? ¿Para qué estilo de aprendizaje está dirigido el método?
9. Solicitar comentarios y conclusiones.

RECURSOS MATERIALES

Proyector, equipo de cómputo, bocinas, hojas blancas, rotafolio, marcadores, bolígrafos.

ANEXO 22

NOMBRE DE LA TÉCNICA: Kahoot.

OBJETIVO: Consolidar lo que se sabe sobre un tema específico.

PROCEDIMIENTO:

1. Indicar que se hará una evaluación usando teléfonos celulares.
2. Solicitar que escriban el link en su buscador: Kahoot.it, el mediador proporcionará un código para entrar a la actividad.
3. Una vez adentro de la actividad cada participante escribirá su nombre.
4. Mencionar que todos verán las preguntas de forma simultánea y que tendrán 40 segundos para contestar cada una.
5. Al finalizar la actividad, la aplicación proyecta un podio de primer, segundo y tercer lugar.
6. Agradecer por la asistencia al taller y dar cierre de sesión.

RECURSOS MATERIALES:

Computadora

Proyector

Conexión a internet

ANEXO 23

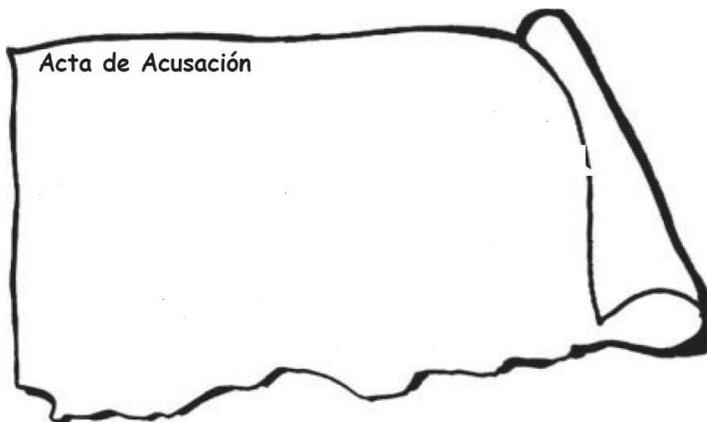
NOMBRE DE LA TÉCNICA: Jurado 13.

OBJETIVO: Consolidar lo que se sabe sobre un tema específico.

PROCEDIMIENTO:

Primer paso:

Sobre un determinado tema se prepara una “Acta de Acusación” donde se plantea qué y por qué se está enjuiciando el/la acusado/a. El/la acusado/a es el tema que se va a tratar.



Segundo paso:

Una vez elaborada el acta de acusación (ya sea por los/las facilitadores/as o por un grupo de participantes), se reparten los siguientes papeles entre las y los participantes:

- ✓ Un juez ó una jueza.
- ✓ 2 secretarios/as de actas (toman notas para que conste cada participación)

al servicio de el/la juez/a y del jurado.

- ✓ 5-7 jurados (darán un veredicto en base a la acusación y las notas de los secretarios/as).
- ✓ El resto de los/las participantes se divide en dos grupos, uno que defenderá a el/la acusado/a y el otro que estará en su contra.

El grupo que está a favor debe:

- ✓ Nombrar a la defensa (abogado/a defensor/a, una o dos personas).
- ✓ Escoger pruebas y testigos; estos representarán un papel que el grupo crea importante para sustentar su posición; el papel que representen debe basarse en hechos reales (5 testigos).

El grupo que está en contra (el que acusa) deberá:

- ✓ Nombrar a el/la fiscal (abogado/a acusador/a, una o dos personas).
- ✓ Preparar sus testigos y pruebas;
- ✓ los/las testigos igualmente deberán preparar sus respectivos papeles.



Tercer paso:

Los grupos se reúnen para discutir y preparar su participación en el jurado, deben contar con el material escrito, visual o auditivo que les permita preparar y tener elementos de análisis para la discusión, y el acta de acusación.

El jurado y el/la juez/a deben revisar el acta de acusación con detalle. Una vez preparados los grupos (el tiempo lo determina la facilitación) se inicia el juicio. Se distribuyen en el salón, donde se pondrán los cartones o papeles que identifiquen cada uno de los puestos.

Cuarto paso:

Se inicia el juicio, el/la juez/a leerá el Acta de Acusación y el reglamento de uso de la palabra.

Reglamento

- ✓ Tanto el fiscal como la defensa tendrán 10 minutos para la primera exposición y 5 minutos para la segunda; pueden usar menos tiempo pero no más.
- ✓ Primero hablará el/la fiscal y después la defensa.
- ✓ El interrogatorio a las y los testigos se hará alternadamente. Dispondrán de 3 minutos para interrogar cada uno/una de sus propios testigos y 3 minutos para las y los testigos de la otra parte.

- ✓ Después del interrogatorio de las y los testigos se darán 5 minutos de receso, para que cada una de las partes preparen su argumentación final y 5 minutos para que la expongan.
- ✓ Una vez expuestas las argumentaciones finales, el jurado dispondrá de 10 minutos para deliberar y llegar a un veredicto (encontrar culpable o inocente al acusado y en base a qué sustentan su posición).
- ✓ El juez decidirá si acepta o no las protestas que ocasionalmente presenten el fiscal o el defensor.
- ✓ Cualquier variación, en el tiempo, los recesos, u otros aspectos del procedimiento serán decididos por el/la juez/a.
- ✓ El veredicto será leído por uno/una del jurado.
- ✓ El/la juez/a hará un resumen del juicio, de los elementos centrales, retomará la decisión del jurado y en base a ella dictará la sentencia.

Quinto paso:

Después de dado el veredicto se pasa a una discusión plenaria sobre lo debatido para relacionarlo con la realidad y precisar conclusiones. El o la facilitador/ a debe estar muy atento/ a, para anotar aspectos importantes de la discusión, para retomarlos en la reflexión final, o para apoyar al juez si las discusiones se salen del tema. Además, pueden tener previstos, folletos, libros, audiovisuales, testimonios o visitas a barrios o comunidades que permitan un proceso de investigación y estudio sobre el tema.

Ojo: Debe prepararse de antemano todo lo necesario tomando en cuenta el grupo, su nivel y el tiempo disponible.

Es conveniente utilizar los diferentes materiales sobre uno de los temas que se han trabajado en sesiones anteriores. Se pueden realizar varias sesiones donde se dan intermedios o días de receso, que se dedican para buscar más información y preparar con más cuidado las respuestas y las pruebas a partir de cómo se va dando la discusión.

RECURSOS MATERIALES:

Hojas blancas.

Plumas.

Cinta adhesiva.

ANEXO 24

NOMBRE DE LA TÉCNICA: Cuadro de evaluación.

OBJETIVO: Evaluar a fondo y anónimamente diferentes aspectos del taller y dejar plasmada la evaluación en una gráfica de visualización.

PROCEDIMIENTO:

1. Se explica por qué se hace esta evaluación.
2. Se muestran las matrices de evaluación preparadas especialmente para el caso, explicando cada aspecto y la manera como deben ser puestos los puntos.
3. Los participantes ponen un punto por aspecto en el espacio correspondiente a su calificación —muy satisfecho, satisfecho, poco satisfecho, insatisfecho—. En este momento, el equipo de capacitación sale de la sala o se
1. aleja de las carteleras o matrices para garantizar el anonimato de la votación y evitar que se incida en la decisión.
4. Se suman los puntos de cada casilla separadamente y se pone cada total encima de los puntos correspondientes.
5. Se da a conocer el resultado de la evaluación y se analiza cada rubro.
6. Se agradece a los participantes su aporte en esta evaluación y se les explica cómo se van a tener en cuenta, en adelante, estos resultados.

RECURSOS MATERIALES

Cuadro de evaluación impreso.

Círculos de papel (4 círculos por participante).

Prit tack.

Cuadro de evaluación

	Muy satisfecho	satisfecho	Poco satisfecho	Insatisfecho
Contenido				
Método				
Organización				

Ejemplo de cuadro de evaluación.

	Muy satisfecho	satisfecho	Poco satisfecho	Insatisfecho
Contenido	 6	 8	 4	 4
Método	 6	 7	 5	 4
Organización	 6	 8	 6	 2

CONCLUSIONES

El concepto de discapacidad intelectual ha evolucionado con el pasar del tiempo, antes se les llamaba retardados, se les miraba como personas enfermas y eran personas discriminadas, tenemos que reconocer que son personas con una discapacidad, pero no son la discapacidad, simplemente son personas. Afortunadamente en la actualidad existen documentos en los que podemos encontrar sus derechos y ser conscientes que como cualquier otro ser humano, merecen un trato digno y de respeto. La diversidad es una fortaleza y no solo con las personas con discapacidad, con todos en general, debemos transmitir y creer que las diferencias que existen entre los individuos son un valor positivo que a todos nos enriquecen.

En la definición sobre la discapacidad intelectual intervienen muchos factores, pero no podemos dejar de lado que existe un discurso común en determinados aspectos. En este sentido, a la hora de hablar de los servicios y apoyos, los derechos de las personas con discapacidad intelectual constituyen una base común. Es una tendencia constatada que la defensa de los derechos y la profundización en la aplicación efectiva de estos constituye uno de los motores del cambio de los próximos años.

Un gran reto que enfrentan los padres de familia, los educadores, aquellos dedicados a la educación y la sociedad en general, es primero que nada conocer sobre el tema de la discapacidad intelectual, saber que es un conjunto de características y no una enfermedad. Es una condición de vida que se manifiesta principalmente con limitaciones en el funcionamiento intelectual y las habilidades socio adaptativas. Para muchos, pareciera que es un reto que se agudiza en la práctica, pues la falta de servicios y apoyos dirigidos a esta población obstaculizan su inclusión. Así mismo, otro factor que impide su desarrollo es la sobreprotección a la que muchos están sujetos al interior de la familia o en el entorno que los rodea.

Es por ello que la elaboración de esta propuesta- aunque se enfoca en la enseñanza del idioma inglés- está dirigida principalmente a los docentes, el ámbito escolar es un espacio en donde las personas aprenden y socializan, donde no debería de existir distinciones ni discriminaciones. La educación siempre ha ocupado un lugar importante en la vida de los

individuos. Por esta razón, considero que todos aquellos dedicados al ámbito educativo tienen la responsabilidad de conocer sobre el tema, de llevarlo a la práctica y ser parte de la formación de las personas con discapacidad intelectual. Todos tenemos derecho a la educación, sería una injusta razón dejar sin educación a una persona con discapacidad intelectual. Sería discriminatorio el creer que, para darle atención, la mejor solución es segregarlo de la sociedad. Por ello, la Convención De Los Derechos Para Las Personas Con Discapacidad reconoce ahora los estándares de sus derechos y establece que los niños con discapacidad tienen derecho de vivir en la comunidad, por ende, se tienen que crear alternativas en distintos ámbitos. Y, en definitiva, uno de los ámbitos en el que podemos intervenir es el escolar.

Reconozco que para dominar un tema se necesita tiempo, no te puedes volver experto en un abrir y cerrar de ojos, lo primordial es querer saber e investigar. Aprendí a usar los términos correctos, sé que no se usa la palabra “integración” como sinónimo de “inclusión”, tuve a una alumna con discapacidad intelectual leve aprendiendo inglés y no tomé en cuenta sus intereses, no porque yo no quisiera, sino porque no sabía qué hacer, cómo dirigirme a ella y desconocía sobre el tema de la discapacidad intelectual. Reflexioné que muchos docentes seguramente están en la posición en la que yo estuve hace años, considero urgente que se implementen seminarios, talleres, diplomados, etc., para los docentes, para que ellos contribuyan es esta bella profesión es necesario brindarles información, ayudarlos en sus prácticas de enseñanza, generar conciencia y responsabilidad, esto y mucho más me dejó como aprendizaje el haber elaborado mi propuesta.

Todas las personas con alguna discapacidad merecen respeto y que creamos en ellas. Merecen un trato digno basándonos en su edad, pero también en sus posibilidades. Cuando se tome una decisión es importante tomarlos en cuenta. Desafortunadamente, la sociedad se ha encargado de hacernos creer que las personas con discapacidad no son capaces de tomar decisiones. Todos corremos riesgos, pero es importante darles la oportunidad de que usen su sexto sentido, que tomen sus propias decisiones, y también dejarlos cometer sus propios errores, es un hecho que necesitarán apoyos, por eso desde pequeños se les tiene que ir guiando para que conforme vayan creciendo sean autónomos.

Cada persona piensa y aprende de manera distinta, y al relacionarnos con una persona con discapacidad intelectual tenemos que pensar en sus fortalezas, ellos pueden hacer muchas cosas, pueden llegar a lograr sus metas y sí pueden tener independencia y autonomía personal para tener una vida plena. Para que esto suceda, es necesario brindarles las herramientas necesarias desde pequeños.

Dicho lo anterior, estoy convencida de que un profesor que esté preparado sobre motivación, inclusión, métodos de la enseñanza del inglés y otros temas más que aquí se propusieron, seguramente tendrá un impacto educativo que contribuirá en el proceso de enseñanza en un niño con discapacidad intelectual y otras discapacidades.

Como docentes no estamos exentos de trabajar con algún alumno con discapacidad, por eso la intención de este proyecto. Porque también he sido testigo de la existencia de profesores de inglés que, por el hecho de saber el idioma se dedican a impartir clases, sin conocimientos sobre didáctica, pedagogía, psicología y otras. Espero y deseo que los docentes realicen ajustes en sus planeaciones, que conozcan y utilicen distintos métodos de enseñanza y sobre todo, que el alumnado con discapacidad intelectual sea tratado con independencia, respeto y tolerancia durante sus clases de inglés.

El tema motivacional y el estado emocional de los alumnos con discapacidad intelectual es prioritario, por eso considero importante creer en ellos, dejarlos decidir, trabajar en conjunto con padres de familia y con la sociedad en general.

Deseo que las personas con discapacidad intelectual puedan formar parte de todas las actividades en el ámbito escolar. Porque en la escuela pueden trabajar diferentes áreas: cognitiva, motriz, de independencia personal, socio afectiva, de comunicación y lenguaje.

En la escuela se pueden hacer ajustes y adaptaciones adecuadas a los niveles de aprendizaje y a las necesidades de los alumnos para que puedan acceder a los conocimientos y aprender.

México es un crisol de diversidad, es importante fortalecer el entorno escolar, crear en toda la comunidad educativa, en padres de familia y a la sociedad en general una visión de respeto

e inclusión. Por ello en el aula, el mejor filtro y agente de cambio es el docente. En ellos confiamos para que las acciones se pongan en marcha y se contribuya en el desarrollo integral de nuestros niños y niñas.

Agradezco al Colegio de Pedagogía que los temas sobre discapacidad, política educativa, inclusión y otros formen parte del mapa curricular, muchos estudiantes hemos generado interés y conciencia al respecto; por otro lado, mi observación es que se invite a personas con discapacidad que forman parte del alumnado o profesorado a narrar sus historias de vida y anécdotas, esto generaría más empatía y nos ayudaría a comprender cómo es que viven, sienten, necesitan y piensan las personas con esta condición. Se puede aprender mucho de las experiencias de otras personas.

Por último, me gustaría dejar por escrito que este trabajo se terminó de redactar en la fase casi final de una pandemia de coronavirus, muchas personas perdieron la vida, sus trabajos y sus hogares. Tuvimos que permanecer en casa por casi 2 años y esto afectó a las personas y al mundo entero en todos los aspectos. Esta pandemia constató que desafortunadamente en nuestro país las diferencias siguen expresándose en desigualdad por razones de género, etnia, raza, edad, discapacidad, entre otras. Es nuestra responsabilidad actuar contra toda forma de discriminación. Te invito a seguir analizando las prácticas discriminatorias, reconocer sus patrones, y dar un giro desde el quehacer pedagógico hacia la inclusión y la igualdad de trato para las personas con discapacidad.

Referencias

- Aguilar, M. del C. (2010). Estilos y estrategias de aprendizaje en jóvenes ingresantes a la universidad. *Revista de Psicología*. Vol. 28, Núm. 2, pp. 207-225. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337829515001>
- Alfaro A. y Badilla, M. (2015) El taller pedagógico, una herramienta didáctica para abordar temas alusivos a la Educación Ciudadana. *Revista Electrónica Perspectivas Universidad nación Costa Rica* (Núm10) Ed 10, pp 81-146. Recuperado de: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/perspectivas/article/view/6751>
- Alonso, C., Gallego, D. & Honey, P. (1995). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. [archivo PDF] Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2051098.pdf>
- Ander-Egg, E. (1991) *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Antequera, M. A., Bachiller, O.B., Calderón, M.T., Cruz, A.G., Cruz, P.G., García, F. J., ... Reyes, O.G. (sf). *Manual de Atención al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo Derivadas de Discapacidad Intelectual*. [archivo PDF] Recuperado de: http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO23846/apoyo_educativo_discap_intelectual.pdf
- Arnaiz Sánchez, Pilar (1996). El reto de educación en una sociedad multicultural y desigual. En A. Sánchez Palomino y otros (Coord.). *Los desafíos de la Educación Especial en el umbral del XXI*. Almería: Servicio de Publicación de la Universidad, p. 61 – 90. Universidad de Murcia, España.

- Avelino, A. (2014). *Programa de inglés en escuelas especiales públicas. Camino a una propuesta alternativa para los/as niños/as con discapacidad*. (Trabajo de grado). Universidad de la República. Uruguay. [archivo PDF]. Recuperado de: http://sifp1.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/tfg_in_es_avelino_terminado_pdf.pdf
- Beltrán, F., Hobbs, V., House, S. (Coord.), Linares, A., Motteram, g., Paran, A., Sánchez, S., Whittaker, R., (2011) *Complementos de formación disciplinar: theory and practice in English language teaching*. Recuperado de: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/vallemexicosp/reader.action?docID=3215983&query=.%2C+Motteram%2C+g.%2C+Paran%2C+A.%2C+S%3%A1nchez%2C+S.%2C+Whittaker%2C+R.%2C+++%282011%29+Complementos+de+formaci%C3%B3n+disciplinar%3A+theory+and+practice+in+english+language+teaching>
- Betancourt, A. (2007). *El taller educativo. ¿Qué es? Fundamentos, cómo organizarlo y dirigirlo, cómo evaluarlo*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Bofill, A. y Cots, J. (1999). La Declaración de Ginebra. Pequeña Historia de la primera carta de los derechos de la infancia. [archivo PDF] Recuperado de: https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/declaracion_de_ginebra_de_derechos_del_nino.pdf [Con acceso: 13-01-18]
- British Council. (2019). Dogme: A teacher view. London. Recuperado de: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/dogme-a-teachers-view>

Camacho González, Johanna Patricia, & Gamboa Mora, María Cristina, & Briceño

Martínez, John Jairo (2015). Caracterización de estilos de aprendizaje y canales de percepción de estudiantes universitarios. *Opción*, 31(3),509-527. [fecha de Consulta 30 de abril de 2022]. ISSN: 1012-1587. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31045567026>

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2019, 30 de septiembre). *Ley General de Educación* Recuperado de: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf> Consultado 21-.03-22

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2011, 30 de mayo). *Ley General de las Personas con Discapacidad.* Recuperado de: https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lgpd/LGPD_abro.pdf

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2018, 12 de julio). *Ley General Para la Inclusión de las Personas con Discapacidad.* Recuperado de: https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD_120718.pdf

Cambridge English. (14 Marzo 2019) *Task-Based Language Learning*. [Archivo de Video]. Recuperado de: <https://www.youtube.be/iLNpGExX4z8>

Cañizares, M. J. M., & Carbonero, C. C. (2016). *Discapacidad y actividad física escolar.* Recuperado de: <https://ebookcentral.proquest.com>

Careaga, Sica. Cirilo y Da Luz (2006) *Aporte para diseñar e implementar un taller.* 8vo. Seminario-Taller en Desarrollo Profesional Médico Continuo. (DPMC) 2das Jornadas de Experiencias educativas en DPMC. Recuperado de: http://www.dem.fmed.edu.uy/Unidad%20Psicopedagogica/Documentos/Fundamentación_talleres.pdf

Centro Documentación de Estudios y Oposiciones. (2013). DSM-5: Novedades y Criterios Diagnósticos 2013. Madrid: CEDE. [archivo PDF] Recuperado de:

<http://www.codajic.org/sites/default/files/sites/www.codajic.org/files/DSM%205%20%20Novedades%20y%20Criterios%20Diagn%C3%B3sticos.pdf>

Chacón, L. (2010). Técnicas didácticas aplicadas al trabajo en el aula en las lecciones de educación religiosa. Costa Rica: Ministerio de Educación Pública. Recuperado de:

http://www.mep.go.cr/sites/default/files/recursos/archivo/antologia_tecnicas_didacticas_educacion_religiosa.pdf

Constitución política de los estados unidos. (1924). Recuperado de:

<https://www.juridicas.unam.mx/legislacion/ordenamiento/constitucion-politica-de-los-estados-unidos-mexicanos#10538> [consultado 13-01-18]

Delfinespro. (13 Diciembre 2011). *De las inteligencias múltiples a la educación personalizada*. [Archivo de video]. Recuperado de:

<https://www.youtube.com/watch?v=DUJL1V0ki38>

De los Milagros- Alí, S., Lilian, Blanco, R., (2014). *Discapacidad intelectual. Evolución social del concepto*. *Revista Facultad de Odontología*, 8(1), 1-4. Recuperado de:

<http://revistas.unne.edu.ar/index.php/rfo/article/download/1631/1396>

Diario Oficial de la Federación. (2011, 30 de mayo). Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. [archivo PDF] Recuperado de:

<https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247f1ab/a592.pdf>

Diez, A. Las necesidades educativas especiales”. Políticas educativas en torno a la alteridad.

Cuadernos de antropología social, [en línea] 2004, (sin mes) [fecha de consulta 4 de julio] Disponible en: <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=180913911010>

DSM-V, (2017). American Psychiatric Association, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5ta ed.) Recuperado de: https://psychiatryonline.org/pb-assets/dsm/update/DSM5Update_octubre2017_es.pdf

El aprendizaje en alumnos con necesidades educativas especiales. Orientación para la elaboración de adecuaciones curriculares. (1999). [archivo PDF]. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003877.pdf>

Escribano, G. A., & Martínez, C. A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo: aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Recuperado de: <https://ebookcentral.proquest.com>

Foro Mundial Sobre la Educación. Marco de Acción Dakar. (2000). *Revista Iberoamericana de Educación*. (22). Recuperado de: <http://rieoei.org/rie22a09.htm>

Galimberti, Humberto. Diccionario de psicología. México siglo XXI editores, 2002

Gardner, Howard (1999): *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. Nueva York: Basic Books, 1999

Ghiso, A. (1999) Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas. Vol. V, (Núm.9), pp. 141-153. Universidad de Colima Colima, México. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/316/31600907.pdf>

Gobierno Federal. (2019). Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. Recuperado de: <http://gaceta.diputados.gob.mx/PDF/64/2019/abr/20190430-XVIII-1.pdf>

Hernández, F. (2000). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje.

Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas. pp. 141-153 [Archivo

PDF]

Recuperado

de:<https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/950/Los%20M%C3%A9todos%20de%20Ense%C3%B1anza%20de%20Lenguas%20y%20las%20Teor%C3%ADas%20de%20Aprendizaje.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

INEGI. (2020, 3 diciembre). *Estadísticas a propósito del día internacional de las personas*

con discapacidad. (Datos Nacionales) [Comunicado de prensa].

https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2021/EAP_PersDiscap21.pdf

Marcolongo, G. (2019). Discapacidad Intelectual [Entrada de blog]. Includeme.com.

Recuperado de: <https://www.includeme.com/sobre-includeme/>

Maya, B. (2003) *El taller educativo. ¿Qué es? Fundamentos, cómo organizarlo y dirigirlo, cómo evaluarlo*. Colombia: Cooperativa Magisterio.

Ministerio de Cultura y Educación (1999). El aprendizaje en los alumnos con necesidades educativas especiales. Orientaciones para la elaboración de adecuaciones curriculares. Hacia las escuelas inclusivas. República Argentina. [archivo PDF].

Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003877.pdf>

Molina, Alves y Vivied. (2008) Desarrollo de un modelo didáctico basado en la zona de desarrollo próximo en una muestra de niños con Síndrome de Down. Recuperado de:

http://www.centrodocumentaciondown.com/uploads/documentos/e452bf1910838ee53eab_ba97501efa5b894b02a6.pdf

- ONU. (1959). Declaración de los Derechos del Niño. [archivo PDF] Recuperado de:
http://www.senado.gob.mx/comisiones/desarrollo_social/docs/marco/Declaracion_DN.pdf
- ONU. (2008). Convención Sobre los Derechos de las Personas con discapacidad. [archivo PDF] Recuperado de: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- ONU. Centro de información. (2007). Declaración de los Derechos de los impedidos. Recuperado de:
<http://www.cinu.org.mx/temas/desarrollo/dessocial/integracion/ares2856xxvi.htm>
- ONU. Centro de información. (2007). Declaración de los Derechos del Retrasado Mental. Recuperado de:
<http://www.cinu.org.mx/temas/desarrollo/dessocial/integracion/ares2856xxvi.htm>
- ONU. (2008). Declaración Universal de los Derechos Humanos, United Nations. Consultado julio 14, 2017, del sitio Web temo: Portal de Recursos Educativos Abiertos (REA) en <http://www.temoa.info/es/node/19618>
- ONU. (20014). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Guía de Formación. Serie de Capacitación Profesional N° 19, Nueva York y Ginebra. [archivo PDF] Recuperado de:
https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/CRPD_TrainingGuide_PTS19_sp.pdf
- ONU. (20016). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Observación general núm. 4 sobre el derecho a la educación inclusiva. [archivo PDF] Recuperado de:
<http://www.convenciondiscapacidad.es/wp-content/uploads/2019/01/Observacion-4-Articulo-2-4-Educacion-inclusiva.pdf>

Ortiz Granja, Dorys (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza.

Sophia: Colección de Filosofía de la Educación, 19 (2), pp. 93-110. Recuperado de:
<file:///C:/Users/JANET/Documents/TESIS%20UNAM/320Texto%20del%20art%C3%ADculo-1113-1-10-20160111.pdf>

Ospina Rodríguez, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista ciencias de la Salud*, 4 (Esp), 158-160 Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=56209917>

Palomino, C. (2015). *Propuesta de intervención para fomentar la inteligencia emocional en una alumna con un trastorno del desarrollo intelectual leve de 5to de primaria*. (trabajo de fin de grado de maestría). Universidad Internacional de la Rioja. Barcelona.

Parra, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. [archivo PDF] *Revista ISEES* (8), 73-84. Recuperado de:
<file:///C:/Users/JANET/Documents/TESIS%20UNAM/Informe%20warnock%201978.pdf> [Con acceso: 08-06-17]

Parrilla, A. (2002). Acerca del Origen y Sentido de la Educación Inclusiva. *Revista de educación*. Número 327. p.11-29. Recuperado de:
<https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos327/re3270210520.pdf?documentId=0901e72b81259a76>

Perspectivas teóricas sobre el aprendizaje y la enseñanza. (2011, septiembre). *Temas para la educación*. Recuperado de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd8624.pdf>

Prada, M. (3 Febrero 2015). *The Natural Approach*. [Archivo de video]. Recuperado de:
<https://www.youtube.be/bJGSdX95XpQ>

- Psicoactiva. (2018) ¿Qué es la inteligencia emocional? El papel de las emociones en nuestras vidas. Consultado en: <https://www.psicoactiva.com/blog/la-inteligencia-emocional/>
- Ruiz. (2009). Programación educativa para escolares con síndrome de Down. [archivo PDF] Recuperado de: <http://www.down21materialdidactico.org/libroEmilioRuiz/libroemilioruiz.pdf>
- Tapia, A. (2005). La motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos. [archivo PDF] Recuperado de: http://www.orientacioncadiz.com/files/EOEs/EOE%20ARCOS/2005_motivacion_para_el_aprendizaje_Perspectiva_alumnos.pdf [Con acceso: 05-04-18]
- UNAM. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2018) Recuperado de: <https://www.juridicas.unam.mx/legislacion/ordenamiento/constitucion-politica-de-los-estados-unidos-mexicanos#10538> [Con acceso: 14-01-18]
- UNESCO. (1990). Declaración Mundial Sobre la Educación Para Todos. [archivo PDF] Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>.
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. [archivo PDF] Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- UNESCO. (2000). Informe del Foro Mundial de Educación para Todos. Dakar. [archivo PDF] Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>
- UNESCO (2007). Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. Bases sólidas: Atención y educación de la Primera Infancia. París. [archivo PDF] Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001505/150518S.pdf>

UNICEF. (2006). Convención sobre los derechos del niño (1946-2006). [archivo PDF].

Recuperado de: [http](http://www.unicef.org/)

Tefl & Tesol Course. (4 de junio de 2017). Theories, Methods & Techniques of Teaching –

Total Physical Response. [Archivo de Video]. Recuperado de:

<https://www.youtube.com/watch?v=-d79-veEBXQ>

Verdugo, M.A. (2003a). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la

Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002. [Archivo PDF] Recuperado

de: https://sid.usal.es/idocs/F8/ART6141/AAMR_2002.pdf

Verdugo, M.A. (2003b). *Aportaciones de la definición de retraso mental (AAMR 2002) a la*

corriente inclusiva de las personas con discapacidad. [archivo PDF] Recuperado de:

<https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6569/verdugo.pdf>

Verdugo, M.A. (2021). Conversamos con Miguel Ángel Verdugo sobre la nueva definición

de discapacidad intelectual. [Archivo de video]. Recuperado de:

https://www.youtube.com/watch?v=taY6BSV_msI&list=PLmkNRpVfqHxOa_NTf6egBW8AmH04usjpu&index=14

Wilches, P. (2016). *Didáctica de la enseñanza del inglés como lengua extranjera para niños*

y niñas con Síndrome de Down. (Trabajo de grado). Pontificia Universidad Javeriana.

Bogotá. [archivo PDF]. Recuperado de:

http://sifp1.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/tfg_in_es_avelino_terminado_pdf.pdf

