



UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO
UNIDAD ACADÉMICA COZUMEL
DIVISIÓN DE DESARROLLO SUSTENTABLE
LICENCIATURA EN LENGUA INGLESA

**Memoria de experiencia profesional en la
enseñanza del inglés a nivel preescolar: caso
de niños en condiciones especiales**

MONOGRAFÍA

Que para optar por el título de:

Licenciada en Lengua Inglesa

PRESENTA

Andrea Isabel Alvarado Burgos



Supervisores

Dra. Maritza Maribel Martínez Sánchez



Mtro. Armando Pérez Morfin

Mtro. Ismael I. Chuc Piña

Cozumel Quintana Roo, a 3 de septiembre de 2020



UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO
 DIVISIÓN DE DESARROLLO SUSTENTABLE
 DEPARTAMENTO DE LENGUAS MODERNAS

Cozumel, Quintana Roo, 07 noviembre 2020

“2020, Año de Leona Vicario, Benemérita
 Madre de la Patria” y del “50 Aniversario de la
 Fundación
 de Cancún”

Monografía elaborada bajo la supervisión del comité de Monografía del programa de
 Licenciatura, y aprobada como requisito para obtener el grado de:

LICENCIADA EN LENGUA INGLESA

COMITÉ DE MONOGRAFÍA



Directora:

Dra. Maritza Maribel Martínez Sánchez

Supervisor:

Mtro. Armando Pérez Morfín

Supervisor:

Mtro. Ismael I. Chuc Piña



*Memoria de experiencia profesional en la enseñanza del inglés a nivel preescolar: caso
 de niños en condiciones especiales*

Agradecimientos

Por todo el cariño, afecto, dedicación y cuidado que mis padres me brindaron durante toda mi existencia, les dedico esta monografía. Su gran fortaleza fue el motor que me permitió avanzar incluso en los momentos más difíciles. Gracias desde el fondo de mi corazón.

Índice

Agradecimientos	3
Índice	4
I. Introducción	6
1.1 Antecedentes	6
1.2 Definiciones de temas abordados	6
1.2.1 Definiciones de educación especial y educación inclusiva	6
1.2.2 Definición de afasia Boca	7
1.2.3 Definición de bilingüismo	7
1.2.4 Definición de autismo	7
1.3 Justificación	8
1.4 Objetivo general	8
1.5 Objetivos particulares	8
II. Marco Contextual	9
2.1 Las escuelas de nivel Preescolar	9
2.1.1 Jardín de niños Rosaura Zapata	9
2.1.2 Jardín de niños Angelitos	9
2.2 Los salones de clase	10
2.2.1 Los salones de clase del jardín de niños Rosaura Zapata	10
2.2.2 Los salones de clase del jardín de niños Angelitos	11
2.3 Los materiales didácticos para preescolar	11
2.3.1 Los materiales didácticos en el jardín de niños Rosaura Zapata	12
2.3.2 Los materiales didácticos en el jardín de niños Angelitos	12
III. Marco Teórico	13
3.1 Las Inteligencias Múltiples de Gardner	13
3.1.1 Las Inteligencias Múltiples	13
3.1.1.1 ¿Quién fue Howard Gardner?	13
3.1.1.2 La teoría de las inteligencias múltiples	13
3.2 El método pedagógico Montessori	14
3.2.1 ¿Quién fue María Montessori?	14
3.2.2 Principios básicos del método Montessori	15
3.2.1.1 Educación individualizada	16
3.2.1.2 La mente absorbente	16
IV. Memoria de experiencia docente	17
4.1 El diseño pedagógico	17
4.2 El manejo del tiempo	17
4.3 Desafíos de aprendizaje específicos por condición especial	18
4.3.1 Síndrome de Down	18
4.3.1.1 Niño con síndrome de Down 1 – Hanson	18
4.3.1.2 Niño con síndrome de Down 2 - Harley	18
4.3.2 Afasia	19
4.3.2.1 Niño con afasia 1 - Elton	19

4.3.2.2 Niño con afasia 2 -Emil	20
4.3.3 Autismo	20
4.3.3.1 Niño con autismo 1 – Leonard	20
4.3.3.2 Niño con autismo – Jasper	21
4.3.4 Niños monolingües de habla inglesa	21
4.3.4.1 Niño monolingüe 1 - Harry	22
4.3.4.2 Niño monolingüe 2 – Luke	22
4.4 Reflexión sobre la práctica docente	23
4.4.1 Descripción de los aciertos como profesor relacionados con la formación recibida.	23
4.4.2 Evaluación del desempeño como profesor debidamente justificada	23
V. Conclusiones y sugerencias	25
VI. Referencias Bibliográficas	28
VII. Anexos	30
Anexo 1. Imágenes de los libros de texto utilizados durante la experiencia profesional	30
Anexo 2. Memoria fotográfica de alumnos en el Jardín de niños Rosaura Zapata	32
Anexo 3. Memoria fotográfica de alumnos en el Jardín de niños Angelitos	34
Anexo 4. Referencias de apoyo	36

I. Introducción

1.1 Antecedentes

La experiencia profesional docente que compartiré en esta monografía proviene del nivel preescolar, en un periodo comprendido de 5 años, donde ocurrieron un sinnúmero de acontecimientos experimentados por primera vez, poniendo en práctica todas las herramientas docentes y pedagógicas que la Universidad de Quintana Roo me brindó en mi formación docente en la Licenciatura de Lengua Inglesa, así como otras más que fui aprendiendo en el camino de la práctica.

El punto más importante que abordaré en esta monografía será la enseñanza en educación especial, que es un tema que hace falta que nos enseñen en nuestra formación como docentes en la UQROO. En mi caso, desde el inicio de mi vida docente, me enfrenté al reto de enseñarle a un niño con síndrome de Down con el cual estuve por dos años. También tuve dos casos de niños con afasia de Broca en el mismo momento. Por otro lado, y como caso aparte, pero como un punto de referencia, tuve casos de dos niños hablantes nativos del idioma inglés y se tuvo que lidiar con su aprendizaje en ambos idiomas simultáneamente. Años después, volví a enfrentarme a otro reto el cual fue enseñarles a niños con autismo leve y a una niña con síndrome de Down. De igual forma, se incluye la vivencia que se tuvo con un caso que no es meramente de niños en condiciones especiales, pero es considerado como un caso único y extraordinario que podría ocurrir a cualquier profesor de inglés en algún momento de su experiencia docente, el cual fue contar con dos niños monolingües del idioma inglés a los cuales también se tuvo que hacer adaptaciones en la clase para que aprendan el idioma español. Esto también representó un reto que conllevaron a adaptar los materiales de la enseñanza del inglés a la enseñanza del español.

Mi interés y decisión para realizar un trabajo de experiencia docente en forma de monografía, comenzó en el año 2014 cuando inicié mi servicio social en el Jardín de niños “Rosaura Zapata”, desde el momento que empecé a buscar la escuela hasta el conocer a la directora fue un aprendizaje para mí, que se agregó a los que nos han dado de forma teórica en la universidad.

Entre las experiencias que compartiré, se encuentra cómo fue enseñar a los niños de educación especial como, por ejemplo, del niño de síndrome de Down, con quien fue que comencé mi enseñanza del idioma y mis retos de enseñanza. De cómo evitar que se saliera del salón de varias formas, por mencionar unas, dando la clase cargando al alumno de preescolar, o cuando el niño se aferraba a mi pierna toda la clase, pero aun así iba aprendiendo ya que contestaba de su propia forma las preguntas que le fueran hechas, cosa que le atribuyo a que no importa la condición especial del estudiante, sino a que existen diversas inteligencias múltiples (Gardner, 1987).

1.2 Definición de algunas condiciones especiales y un caso poco común

El tema central de mi monografía es la Educación Especial. Como se mencionó antes, entre los tipos de educación especial que enfrenté se encuentran la enseñanza a estudiantes con síndrome de Down, afasia de Broca y autismo. Como caso aparte tenemos el bilingüismo. Esta sección de mi monografía presenta los conceptos de estas condiciones del ser humano con el fin de aportar información para aquellos docentes

que estén en formación o que se encuentren ejerciendo, y les sirva como guía para cuando se enfrenten a algún caso de estos.

1.2.1 Definiciones de educación especial y educación inclusiva

El término de educación especial se ha utilizado de manera tradicional para nombrar a un tipo de educación diferente a la educación regular u ordinaria, ya que anteriormente ambos tipos de educación tomaban caminos paralelos en los que no existían puntos de acuerdo o comparación. Es así que a los alumnos diagnosticados con deficiencia, discapacidad o minusvalía términos que hasta la fecha se toman como sinónimos sin serlo), se les segregaba a escuelas específicas (de educación especial) para la atención de esa situación particular que presentaban, por el puro hecho de salirse de la norma y sin analizar en ningún momento las capacidades con las que sí contaban (Mateos, 2008, pág. 6).

La educación inclusiva busca atender las necesidades educativas e intereses específicos de cada educando; independientemente de su situación social, económica o física, pueden alcanzar los aprendizajes esperados (Secretaría de Educación Pública, 2017, pág. 91).

En mi caso, ambos términos son importantes pues de alguna manera, el hecho de que un salón de clases tenga estudiantes en condiciones especiales, definitivamente cambia el contexto de la clase y lo convierte en un espacio de educación inclusiva. Esto hace que los procesos de enseñanza y aprendizaje representen un mayor reto para el docente.

1.2.2 Definición de afasia de Broca

Afasia se refiere a una alteración adquirida en el lenguaje oral. Las afasias pueden presentarse durante o después de la adquisición del lenguaje. Se deben distinguir dos tipos diferentes de anormalidades en el lenguaje infantil: disfasia de desarrollo, que es un retardo o trastorno en la adquisición normal del lenguaje, y afasia infantil que es una pérdida del lenguaje resultante de algún tipo de daño cerebral, producido antes de que se alcance su adquisición completa (Woods, 1985 citado en Arcila, 2005, pág. 35).

1.2.3 Definiciones de bilingüismo

El bilingüismo implica “un dominio de dos lenguas igual que un nativo”. En otras palabras, es la capacidad para hablar dos lenguas como lo hacen los hablantes de lengua materna produciendo enunciados bien formados, portadores de significación (Bloomfield, 1933 citado en Bermúdez, 2012, pág. 101).

La persona bilingüe puede utilizar expresiones completas y con significado en diferentes lenguas (Haugen, 1953, citado en Bermúdez, 2012, pág. 101). El bilingüismo es el uso directo, activo y pasivo de dos lenguas por el mismo sujeto hablante; entendiéndose por activo cuando se habla, y pasivo cuando se recibe o entiende. (Weiss, 1959, citado en Bermúdez, 2012, pág. 101).

1.2.4 Definición de autismo

El autismo es un trastorno del desarrollo caracterizado por un severo impedimento en la interacción social y la comunicación, con altos grados de comportamiento estereotipado y ritualístico (Eikeseth, 2009, citado en Meberak, 2009, pág. 122).

1.3 Justificación

La educación inicial siempre ha sido una parte fundamental en el desarrollo de los niños pequeños, tanto en manera social y también en aprendizaje, por esa razón, cuando uno decide ser profesor tiene el deber de ser y estar para que el aprendizaje de sus alumnos sea productivo.

En la presente monografía daré mi testimonio de lo que es estar frente a grupo, abordaré los casos que marcaron mi quehacer docente, destacaré los puntos más importantes para dejar constancia de estas experiencias y puedan servir como punto de referencia o de apoyo a las futuras generaciones que lo necesiten, en caso de que se encuentren con alguna de estas situaciones.

1.4 Objetivo general

El objetivo de esta monografía es dejar una constancia de mi experiencia docente para las futuras generaciones de estudiantes en formación como profesores de inglés de la Universidad de Quintana Roo que así lo requieran. En esta encontrarán algunas situaciones que tienen mucha probabilidad de suceder en su transcurso en la enseñanza y compartir mi experiencia sobre cómo poder afrontarlas al momento que se encuentren en una situación similar de enseñanza puede ayudar.

1.5 Objetivos particulares

Las experiencias descritas en esta monografía pueden servir de guía para el momento que se necesite, así como algunos consejos y sugerencias sobre qué hacer cuando se enfrenten a enseñar a alumnos de educación especial, sobre cómo manejar una clase inclusiva y la posible distribución del horario a adoptar para poder abarcar la enseñanza del idioma inglés a todos los alumnos. Es por ello que los objetivos particulares de la monografía son:

Objetivo particular 1. Dejar por escrito testimonio de mi experiencia docente en la enseñanza del inglés con niños de educación especial.

Objetivo particular 2. Crear conciencia de la importancia de enseñar a enseñar a los alumnos de educación especial.

La estructura de la monografía consiste en cuatro capítulos en los cuales abordaré temas como la educación especial, con sus definiciones; también explicaré las características importantes de cada uno de los alumnos que eran de educación especial; asimismo, compartiré mi experiencia laboral y de cómo fue todo lo que viví en las dos escuelas en las que trabajé como profesora de inglés.

II. Marco contextual

2.1 Las escuelas de nivel preescolar

La experiencia docente que compartiré en esta monografía proviene de dos escuelas a nivel preescolar: una pública y otra privada. En ambas tuve experiencias con niños en condiciones especiales. Las escuelas fueron “Jardín de niños Rosaura Zapata” y “Jardín de niños Angelito”.

2.1.1 El jardín de niños Rosaura Zapata

La ubicación de la escuela preescolar “Rosaura Zapata” es Calle 3 Sur, Ref. Privada 50 Avenida Sur, Avenida 40 (Sur), Calle 5 Sur, CP. 77667 - Cozumel, Cozumel, Quintana Roo. Es una escuela pública y la Secretaría de Educación Pública la tiene registrada bajo la clave 23DJN0033I.

Se inició el trabajo en el plantel desde el día lunes 1 de septiembre de 2014 y se terminó el día de lunes 16 de julio de 2018, fueron cuatro años de experiencia en ese centro laboral donde hubo un crecimiento de experiencia profesional. Mis alumnos fueron los niños de tercer ciclo escolar de cuatro salones y también en un ciclo, a un grupo de multigrado que era un salón con niños tanto de tercer como de segundo ciclo, rondando un total de 109 en los cuatro ciclos.

Desde el año 2014, cuando se obtuvo el cargo de enseñanza a nivel preescolar, al principio fue un poco complicada la adaptación de los niños a mi como profesora ya que no estaban acostumbrados a tener a otra persona a cargo de ellos y tampoco habían tenido contacto con el idioma inglés, ya que no solían trabajar de esa manera.

En cuanto a los profesores, en el transcurso de los cuatro años, varios fueron cambiando. Sólo dos profesoras se mantuvieron en los cuatro años apoyándome desde el principio. De igual forma, cada una de las profesoras que se iba incorporando al plantel, me apoyaron desde el día uno con los grupos y con el manejo del salón completo.

En esos cuatro años también hubo cambios en la dirección del plantel. El cambio de directores ocurrió casi cada año; en un periodo de cuatro años, trabajé con 5 directores diferentes y cada uno tenía una forma diferente de manejar la escuela y de cómo trabajar con los profesores. Tuve la fortuna de que, con cada uno de ellos, trabajé de una manera cordial y además de que obtuve su apoyo en cuanto a varios consejos que me proporcionaron para manejo de cada salón. Por ejemplo, uno me dijo que debía ser paciente ya que los niños aprendían cada uno de forma diferente y que no me desespere por el hecho de ver que no avanzaban a la par de sus compañeros; otro me dijo que las planeaciones se basan en las necesidades de los niños y no en las necesidades del profesor, por lo que tuve que desarrollar de mucho más mis habilidades de observación y determinar la mejor forma de que todos los estudiantes aprendan las lecciones.

2.1.2 El jardín de niños Angelitos

El jardín de niños Angelitos se encuentra ubicado en la Calle 7 sur entre 10 avenida sur y 15 avenida sur. Es una institución de educación preescolar del sector privado, y se encuentra registrada ante la Secretaría de Educación Pública con la clave 23PJN0068C.

La vida laboral en el jardín de niños Angelitos inició cuando me incorporé al plantel el día 14 de enero de 2019 y se terminó el día viernes 20 de diciembre de 2019. En esta ocasión, se tuvo como alumnos a niños desde nivel maternal hasta el ciclo de kínder III con un total de 41 alumnos en el ciclo impartido. Los estudiantes se encontraban entre 1 año y 9 meses de edad el más pequeño, hasta de 6 años de edad, el mayor. Este plantel contaba con el apoyo de tres profesoras y cuatro asistentes que me apoyaban desde que comencé a trabajar en el plantel.

El trabajar con grupos con una edad mucho menor representó un reto al principio, pero al pasar los días se convirtió en una forma de trabajar muy sencilla al notar que era mucho más fácil captar la atención de los alumnos más pequeños. Aquí, el uso de material en el salón de clases fue de gran ayuda ya que podían ver lo que se trabajaba en el salón y también observar lo que sus compañeros hacían dándoles ánimo de llegar a lograr desarrollar la actividad de manera exitosa. En esta institución también se encontraron varios casos de niños con condición de autismo, autismo leve y síndrome de Down.

A diferencia de mi primera actividad en el otro plantel como profesora de inglés, en este jardín de niños no hubo cambio de profesoras en los salones pues desde que inicié, las profesoras y las asistentes ya llevaban años trabajando ahí. Lo mismo ocurrió con la directora. Ella estuvo desde el principio para apoyarme en cualquier cosa que necesitase sobre la escuela o sobre los alumnos.

Iniciando el curso escolar me fue notificado que en el plantel estarían asistiendo dos niños con autismo en un mismo salón, lo que hacía que las planeaciones se adecúen a las necesidades de los alumnos para que pudieran tener una comprensión y ánimos de aprender el idioma inglés.

2.2. Los salones de clases

2.2.1 Los salones de clase del jardín de niños Rosaura Zapata

El plantel cuenta con siete salones de clase, un salón de música, una biblioteca y un amplio jardín de receso. Las clases de inglés a mi cargo, se impartían en cuatro salones, todos del mismo grado, que en este caso fueron los salones de tercero de preescolar. En casi todos los ciclos escolares sucedió esto con una excepción en el último año que laboré en esta institución donde se implementó el salón multigrado. Debido a las necesidades del plantel, uno de los salones de tercero aceptó integrar a estudiantes de segundo grado que no alcanzaron cupo en los otros salones, convirtiéndose en un salón multigrado, es decir, en ese salón se impartían las clases para dos grupos de diferentes grados.

En cuanto a los niños de educación especial fue diferente porque, en los cuatro años, tuve alrededor de cinco niños con condición especial que necesitaban un apoyo extra. Estos niños no se encontraban en el mismo salón, sino que estaban repartidos: uno con afasia en el 3ro A y otro con síndrome de Down en el 3ro B. Al año siguiente, se quedaron igual en esos mismos salones, ya que por sugerencia de la supervisora del Centro de Atención Múltiple no fueron enviados al tercer año de primaria. En ese mismo año, entró otro niño con afasia que fue inscrito en el grupo de 3ro C, donde también cursó dos años por la misma sugerencia de la supervisora del Centro de Atención Múltiple. Con el apoyo de las maestras titulares podía trabajar con los niños en condición especial de un modo un poco más personal, ajustando el tiempo a lo que ellos necesitasen.

Aunque en este plantel hubo muchos casos de niños con déficit de atención e hiperactividad, me voy a enfocar en los alumnos de educación especial. La forma en que haré referencia de los alumnos con hiperactividad será únicamente sobre cómo se desenvolvían con sus compañeros de educación especial y cuáles fueron sus avances en idioma con todo lo que les rodeaba.

En cuanto a los salones como tal, a mí como profesora, me tocaba cambiar de salón cuando se acababan mis cincuenta minutos de clase. Es decir, aunque en cada salón existía una sección destinada al inglés, esta no era lo suficientemente grande para poder ser llamativa para los niños, aunque se encontraran actividades relacionadas a lo que se veía en el día o el mes. Por eso, tenía que cambiar los materiales con frecuencia. Por el poco espacio que tenía la sección de inglés en los salones, varias veces la clase de inglés se tuvo que impartir en el salón de música cuando este no estaba ocupado por alguna actividad, o en la cancha de la escuela cuando la actividad requería de un espacio amplio para realizar movimiento corporal como bailes, juegos, etc.

2.2.2 Los salones de clase del jardín de niños Angelitos

El jardín de niños Angelitos cuenta con cuatro salones, una biblioteca y un amplio jardín de receso. A diferencia del plantel anterior, en este plantel se contaba con un salón de clases exclusivo para inglés donde, en lugar de que yo cambiara de salón, solo iba a buscar a los niños a su otro salón y los llevaba al salón de inglés para tomar clase. Otra diferencia fue que ya no daba solamente cincuenta minutos de clase, sino una hora lo que me permitía cubrir los temas y poder dar la clase completa.

La decoración del salón era muy acorde al idioma con sus *flashcards* relacionadas al tema de la lección que se aprende, así como diversos dibujos para llamar la atención de los alumnos a nivel preescolar. Aunque el salón tuviese imágenes en posters, *flashcards*, etc. no se me permitió agregar nada a las paredes, aunque fuera relacionado con los temas que viésemos en clase, no tenía la libertad de decorarlo de acuerdo con alguna festividad o tradición que pudiese darse en el mes, esto por lineamientos del plantel.

Aunque en este plantel también se tuvo la oportunidad de dar las clases fuera del salón, estas estaban estipuladas en la planeación y se impartían ya sea en la biblioteca en la sección de inglés o en el patio del plantel donde organizábamos actividades que pudieran ayudar a los alumnos a desarrollar su vocabulario.

2.3 Los materiales didácticos para preescolar

Los materiales didácticos que se utilizaron en las escuelas preescolar consistieron en libros de texto, *flashcards*, *listening*, posters y juegos didácticos por mencionar algunos. En ambos planteles utilicé la Guía de la Educadora de la versión 2011, de todos los formatos el de la Nueva Escuela Mexicana y el de libro de Aprendizajes Clave de la Educación, versión 2017. De igual forma se usaron, los syllabus que la Secretaría de Educación Pública proporciona para el aprendizaje en la sección de inglés. Estos materiales sirvieron como base para adaptar los temas en ambos idiomas, español e inglés, que los niños estuviesen aprendiendo, incluyendo aquellos angloparlantes.

2.3.1 Los materiales didácticos en el Jardín de niños Rosaura Zapata

En el Jardín de niños Rosaura Zapata, los modelos de aprendizaje eran demasiado variados a razón de que las planeaciones eran variadas también, esto para poder tener la atención de todos los alumnos y que les gustase la clase para poder aprender.

En el plantel se usó el libro de texto *Come On!* durante los ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016, y el libro de texto *Brilliant! K* durante los ciclos escolares 2016-2017 y 2017-2018, ambos libros gratuitos pues la Secretaría de Educación Pública lo proporcionaba a los estudiantes. En ellos, venían actividades relacionadas con los temas que se planeaban, pero siempre ocurría un desfase de entrega del libro como de dos meses, primero para la llegada de estos y, segundo, para que fueran repartidos.

Las tareas eran adecuadas para cada alumno con alguna condición especial. Cuando el caso del niño era que su primera lengua fuese inglés, en ese caso, los ejercicios eran en español para que ellos comprendieran sus demás clases del plantel, y poder comunicarse con su alrededor. En el caso del alumno de preescolar con síndrome de Down, a quien tenía literalmente pegado a mí, ya sea abrazado o colgado de mi pierna por el salón de clase, se tenía varias hojas en las que estaban las respuestas del día dibujadas, y el niño iba y apuntaba la respuesta de la pregunta que se le formula; y, con agrado, pude notar que la mayoría de sus respuestas eran correctas lo cual demostraba que el niño estaba aprendiendo.

2.3.2 Los materiales didácticos en el Jardín de niños Angelitos

La mayoría de los alumnos del Jardín de niños Angelitos presentaba un estilo de aprendizaje visual. Pude determinar esto cuando observé a sus profesoras titulares. Era importante que yo observara al grupo y las dinámicas pedagógicas antes del momento de darles clase. Tres días me dieron para observar las dinámicas de clases y ver cómo era cada alumno. Observarlos durante sus clases me ayudó a determinar que la gran mayoría de los estudiantes era visual porque las maestras titulares utilizaron varias actividades involucrando diversos métodos de enseñanza y, el único que vi que les funcionó bien, fue el visual. Tomando en cuenta esta observación traté de adaptar mis clases para que fueran de manera visual en su mayoría usando títeres, *flashcards*, videos y materiales llamativos, las clases se llevaban de una forma muy prolija en cuanto al aprendizaje.

En las clases de nivel maternal y Kinder I utilicé el método Montessori para su inicio de enseñanza, bajo el principio de la *mente absorbente* donde por ser la etapa inicial el niño es observador y donde su forma de aprendizaje es absorbente donde el alumno la posibilidad de aprender por ver lo que está a su alrededor. Se pudo observar que los alumnos lo llevaron muy bien y se desarrollaron muy bien usando este método, ya que ellos mismos hacían muchas actividades solos y seguían instrucciones en inglés después de un tiempo. En este plantel se dejaban las tareas de casa para cada uno de los grupos, de acuerdo a cada nivel.

Al entrar los alumnos con condición especial, se formularon nuevas actividades específicas para ellos para dejar como tarea de casa en caso de que no lograrán avanzar con las tareas que normalmente se les dejaba a todos los estudiantes del salón.

III. Marco teórico

Algunas teorías del aprendizaje me sirvieron como punto de partida para mejorar mi labor docente con los niños en condiciones especiales. Una fue las Inteligencias Múltiples de Gardner y, el otro, fue el método Montessori, mismos que serán abordadas en las siguientes secciones.

3.1 Las Inteligencias Múltiples de Gardner

3.1.1 Teoría de las Inteligencias Múltiples.

Si bien existen estos estudios sobre cómo abordar el aprendizaje de estudiantes en condiciones especiales, creo firmemente que una de las teorías de la enseñanza que pueden ayudar en gran medida para favorecer la inclusión al mismo tiempo que el aprendizaje ya sea en niños en condiciones normales o especiales es la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (1987), dado que al definir la inteligencia como una capacidad, Gardner la convierte en una destreza que se puede desarrollar.

3.1.1.1 ¿Quién es Howard Gardner?

Howard Gardner (1943-) nació en Estados Unidos hace 58 años y es hijo de refugiados de la Alemania nazi. Se le conoce en el ambiente de la educación por su teoría de las múltiples inteligencias, basada en que cada persona tiene -por lo menos- ocho inteligencias u ocho habilidades cognitivas. Es investigador en el campo de la neuropsicología de la Universidad de Harvard y, actualmente es codirector del Proyecto Zero en la Escuela Superior de Educación, donde además se desempeña como profesor de educación y de psicología. También es profesor de Neurología en la Facultad de Medicina de Universidad de Boston. En 1983 presentó su teoría en el libro *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, en 1993 publicó su gran obra *La inteligencia múltiple* y en 1997, *Mentes extraordinarias*, entre otros títulos (Gardner, 1987, pág. 1).

3.1.1.2 La teoría de las inteligencias múltiples

Una de las teorías que ha impactado en el ámbito de la educación es la Teorías de las inteligencias múltiples, las cuales me apoyaron como punto de referencia para comprender a mis estudiantes de educación especial. Las diferentes inteligencias múltiples bajo esta teoría son las siguientes (Gardner, 1987, pág. 04):

- **Inteligencia lógica-matemática:** es la que utilizamos para resolver problemas de lógica y matemáticas. Es la inteligencia que tienen los científicos. Corresponde con el modo de pensamiento del hemisferio lógico y con lo que nuestra cultura ha considerado siempre como la única inteligencia.
- **Inteligencia lingüística:** es la que tienen los escritores, los poetas, los buenos redactores. Utiliza ambos hemisferios del cerebro.

- Inteligencia espacial: consiste en formar un modelo mental del mundo. Es la inteligencia que tienen los marineros, los ingenieros, los cirujanos, los escultores, los arquitectos, o los decoradores.
- Inteligencia musical: es, naturalmente, la de los cantantes, compositores, músicos, bailarines.
- Inteligencia corporal-kinestésica: se conoce como la capacidad de utilizar el propio cuerpo para realizar actividades o resolver problemas. Es la inteligencia de los deportistas, los artesanos, los cirujanos y los bailarines.
- Inteligencia emocional: está coformada por las inteligencias intrapersonal e interpersonal, juntas determinan nuestra capacidad de dirigir nuestra propia vida de manera satisfactoria:
 - Inteligencia intrapersonal: es la que nos permite entendernos a nosotros mismos. No está asociada a ninguna actividad concreta.
 - Inteligencia interpersonal: es la que nos permite entender a los demás, y la solemos encontrar en los buenos vendedores, políticos, profesores o terapeutas.
- Inteligencia naturalista: es la que utilizamos cuando observamos y estudiamos la naturaleza. Es la que demuestran los biólogos o los herbolarios.

Estas inteligencias representaron el punto de partida para que pudiera ayudar de mejor forma que los alumnos de educación especial puedan lograr aprender el idioma inglés.

3.2 El método pedagógico Montessori

3.2.1 ¿Quién fue María Montessori?

En esta sección se abordará el tema de quién fue María Montessori, así como sus principios sobre el aprendizaje temprano y su método de enseñanza, enfatizando su relación y/o acercamiento a la educación especial. María Montessori (1870-1952) fue y es conocida como la primera médica italiana. Nació en la región de Chiaravalle, el 31 de agosto de 1870 y estudió Medicina en la Universidad de Roma tras luchar contra los prejuicios de finales del siglo XIX hacia las mujeres y contra la oposición de su padre a hacerse médico, ya que la única carrera abierta a las mujeres de entonces era la de docente. (Juice, 2013, pág. 03).

Empezó trabajando como ayudante en el Hospital de San Giovanni, tratando con mujeres y niños. Más tarde, en 1897, se hizo ayudante voluntaria en la clínica psiquiátrica de la Universidad de Roma, donde se encontró con los llamados “niños idiotas”. Éstos eran colocados en manicomios entre los locos al ser incapaces de funcionar en la escuela y con sus familias (Juice, 2013, pág. 03). Nótese que en aquella

época los niños en condiciones especiales prácticamente eran excluidos totalmente de las escuelas. Por su parte, Montessori se interesó tanto en la reforma social como en estos niños, específicamente en el ámbito de la pediatría que permitió una sensibilización por las condiciones en que se encontraban, encerrados y sin ningún tipo de estimulación sensorial:

Estaba convencida de que esta falta de estimulación era la causa de su comportamiento; así pues, empezó a trabajar con ellos, proporcionándoles objetos para manipular con sus manos, la vía a través de la cual podemos conocer el mundo que nos rodea. María Montessori consideraba la mano como el instrumento del ojo. Les ofreció materiales de madera, creados por ella misma y poco a poco, los niños empezaron a responder a sus esfuerzos. Algunos de los niños a los que enseñó, etiquetados como “ineducables” (Ramírez Espejo *et. Al.*, 2009), aprendieron a leer y escribir, e incluso se presentaron a los exámenes oficiales de enseñanza primaria aprobando con notas más altas que los llamados niños “normales”.

El interés de Montessori por los niños especiales, detonó en un principio su forma de observar, primero, una forma de comunicarse con ellos, por ejemplo, por medio de la mano; y, segundo, que por medio de esta vía de comunicación, lograr que estos niños puedan aprender e inclusive sobresalir en conocimientos. Este logro ciertamente marcó el primer paso para lo que estamos viviendo hoy en día, en el cual los niños especiales se encuentran insertados en los salones de clase, transformando la educación a un nivel inclusivo.

Dentro de las áreas de conocimiento, se puede mencionar que Montessori sabía de pedagogía, psicología experimental y antropología. Entre sus experiencias académicas se puede destacar que dictó varias conferencias sobre cómo enseñar a los menores con enfermedades mentales. Uno de los trabajos que impactó al sistema educativo en Roma se dio cuando la invitaron a organizar instituciones educativas para niños por todo ese país. Fue ahí cuando el tradicional Método Montessori fue puesto en práctica en la primera *Casa dei Bambini*, ubicada en el barrio San Lorenzo e inaugurada en 1907 (Juice, 2013). Su método tuvo alcances internacionales, pues en 1913 y 1915 visitó Estados Unidos, donde su trabajo generó gran interés. También fue conocida en España, Inglaterra, Italia e India donde la invitaron a diversas actividades académicas que van desde dar cursos a profesores, a fungir como supervisora de escuelas (Ramírez Espejo *et. Al.*, 2009). Sin duda alguna, el método Montessori tuvo un gran impacto y aceptación en varios lugares. A continuación, se presentan los principios básicos de este método.

3.2.2 Principios básicos del método Montessori

Los principios básicos del método Montessori son dos: primeramente, que se debe privilegiar la educación individualizada y, segundo, saber –de manera consciente– que la mente es un órgano absorbente de conocimiento. Aunado, bajo la perspectiva social y humanística, no hay que perder de vista que:

Los chicos deben ser tratados y respetados como individuos y debe prestarse suficiente atención a sus necesidades. En esto consiste la función del maestro y en guiarlos en su natural propensión al conocimiento (Juice, 2013, pág. 4).

El profesor, como lo marca Montessori, es fundamental para el logro del conocimiento, independientemente de la condición del estudiante. De ahí la importancia de la educación individualizada.

3.2.2.1 Educación individualizada

Cada niño es diferente en su capacidad cognitiva, sus intereses y su forma de trabajar y aprender. La escuela debe brindarle al niño la oportunidad de desarrollarse a su propio ritmo, en un ambiente de cooperación y respeto. La competencia ha de ser consigo mismo, no con los demás. María Montessori opinaba que para que un individuo pudiera desarrollar conciencia social, primero debía desarrollar las capacidades de autoconocimiento, autocontrol y autodisciplina.

Cada inteligencia evoluciona de distinta manera y de acuerdo con un ritmo particular, por lo que las etapas del desarrollo no lo hacen al mismo tiempo en todos los niños de una misma edad. En el sistema educativo Montessori las lecciones, principalmente individuales, pero también las colectivas, son voluntarias, breves, simples y adaptables en cada caso. De esta manera convierte el principio de la individualidad de la enseñanza en uno de los fundamentos de su pedagogía (Bonnetfont *et. Al.*, 2017).

3.2.2.2 La mente absorbente

Montessori observó una sensibilidad especial del niño para observar y absorber todo cuanto le rodea en su ambiente inmediato y la denominó “la mente absorbente”. Esta es la capacidad única de cada niño de tomar su ambiente y aprender cómo adaptarse a él. Durante sus primeros años, las sensibilidades del niño conducen a una vinculación innata con el ambiente y por ello que aprende la lengua, ya sea materna o extranjera, con cierta facilidad (Quispe Peralta, 2019). Por lo que la capacidad del niño, de adaptarse por sí mismo al entorno con éxito, depende de las impresiones de ese momento; si son sanas y positivas, se adaptará de una manera sana y positiva (Bonnetfont *et. Al.*, 2017).

Libertad y autodisciplina. “Ayúdame a hacerlo sin tu ayuda” Cuando el aula ofrece un ambiente bien estructurado, estimula al alumno a trabajar y a disfrutar con su trabajo, facilita la concentración individual y crea un clima social armonioso. El respeto a este ambiente requiere reglas claras y límites bien definidos que todos los niños deben conocer y respetar (Juice, 2013, pág. 5).

En los dos primeros años de vida, el niño empieza a adquirir la lengua (o lenguas), empezando por adquirir un amplio vocabulario no sólo usado en el salón de clases, sino también del entorno que lo rodea: padres, familiares, etc. (Guzmán Martínez, 2020).

IV. Memoria de la experiencia docente

Durante mi experiencia docente se enfrentaron dos desafíos importantes derivado de la presencia de alumnos en condiciones especiales: 1) el diseño pedagógico de la clase, y 2) el manejo del tiempo de cada clase.

4.1 El diseño pedagógico

Si bien el libro de texto estaba establecido por la Secretaría de Educación Pública, así como planeaciones de clase sugeridas, estas no siempre se pudieron seguir al pie de la letra debido a que, muchas veces, dentro de la preparación del aula, se tenían que hacer ciertos ajustes para la enseñanza de los alumnos en condición especial ya que no se podía impartir la clase de la misma manera que para el resto del grupo. Los estudiantes en condiciones especiales tenían una forma propia de aprender que muchas veces no era compatible con el resto del grupo, pero en la cual se desenvolvían bien y se lograba el aprendizaje.

Por ello, algunos ejercicios de aprendizaje tuvieron que ser adaptados y otros creados. Entre los materiales didácticos que se diseñaron se pueden mencionar los siguientes:

- Abecedarios de foami que los alumnos podían tocar e identificar la forma ya sea un cuadrado, círculo, etc.; o usarlo como complemento para las actividades del día como las letras del abecedario, pues se enseñaba una letra diariamente.
- Flashcards con relieve para uso de Hanson exclusivamente, con las cuales podía tocar la forma del objeto y aprender de manera sencilla.
- Libro de cuento con relieves. Similar al uso de flashcard, se utilizó para la enseñanza del inglés a los alumnos con la necesidad de tocar los objetos para aprender.
- Libros de cuento con imágenes grandes para todo los alumnos, para que pudiesen aprender en el día lo que se les explicaba utilizando estos libros de cuento ilustrados. Estos libros medían aproximadamente 21 centímetros de largo por 40.5 centímetros de alto, y contenían 68 páginas.
- Diversas worksheets de relación preparadas especialmente para los alumnos.

En la sección de anexos, al final de este documento, se puede apreciar fotografías que ejemplifican las diversas actividades y materiales que se han mencionado a lo largo de la monografía.

4.2 El manejo del tiempo

Por otro lado, en cuanto al manejo del tiempo en cada clase, desde el comienzo de mis prácticas docentes, me vi en la necesidad de dividir mis clases para los niños de educación especial que necesitan una enseñanza un poco más guiada y personalizada (Bonfont *et. Al.*, 2017). Por ello, de los 50 minutos que tenía de clase, destinaba de 10

a 15 minutos para estar con los alumnos de educación especial. Es importante mencionar que, para lograr esta redistribución del tiempo, siempre tuve el apoyo de la maestra titular del grupo, con quien me alternaba para darle la explicación de la clase primero al grupo en general y después, a los niños en condiciones especiales. Es decir, en esos 15 minutos, los demás alumnos hacían sus actividades de inglés indicadas para esa clase, con el apoyo de la otra maestra quien vigilaba la disciplina.

4.3 Desafíos de aprendizaje específicos por condición especial

4.3.1 Síndrome de Down

Como se ha comentado antes, el síndrome de Down es la cromosomopatía humana más frecuente, acompañada de discapacidad intelectual (Morales, 2000), y dos de los estudiantes presentaban esta condición.

4.3.1.1 Niño con síndrome de Down 1 – Hanson

Edad: 5 años

Grupo: 3ro B

Estudiantes: Este salón constaba de 26 alumnos incluyendo a Hanson. Aquí no metieron niños con Transtorno de Déficit de Atención (TDA). Este salón tenía menos niños de los que eran en los otros salones, lo que favoreció el alumno con síndrome de Down pues pudo tener una enseñanza más personalizada tanto en inglés como en español. Es importante mencionar que los demás alumnos apoyaban a su compañero en cualquier momento de la clase para que el alumno se sintiera cómodo.

Caso: Se pudo lograr el aprendizaje con este alumno por medio de actividades manuales que eran las que tenían una mayor eficacia o aptitud al hacerlas. Por ello, se observó que, entre sus inteligencias, destacaba la corporal-kinestésica (Gardner, 1987) pues le gustaba tocar para aprender y era muy dinámico, no se quedaba en su lugar, y andaba circulando por todo el salón. No se obtenían respuestas habladas por parte de él, es decir, no respondía de manera oral por lo que se optó por hacer que responda por medio del uso de sus propias manos o tocando los objetos que eran la respuesta en el momento en que se hacía la pregunta. También el alumno era bueno observando y copiando lo que estaba a su alrededor.

Si bien ayudó identificar el estilo de inteligencia del alumno, también se recurrió a observar si se podría complementar su aprendizaje con otros métodos pedagógicos. Es así como se puede decir que los principios del método Montessori funcionaron con él. Mientras los demás alumnos trabajaban en alguna actividad, yo iba a revisar lo que hacía el niño. Gracias a los momentos de atención individualizada (Juice, 2013) con él, llevó al avance que se reflejó a mitad de año cuando empezó a responder por medio de ir a señalar o a tocar el objeto que preguntabas en inglés.

4.3.1.2 Niño con síndrome de Down 2 - Harley

Edad: 5 años

Grupo: 3ro

Estudiantes: Este salón constaba de 13 alumnos incluyendo a Harley, donde todos los alumnos estaban involucrados en las enseñanzas de su compañera.

Caso: Se pudo lograr el aprendizaje con esta alumna por medio de actividades musicales. Todo lo que se hacía necesitaba tener acompañamiento musical para que ella pudiera encontrar la forma de poder trabajar y de que aprendiera, respondiendo de buena manera. Es decir, si no había un fondo musical, la alumna presentaba reacciones de molestia o fastidio. Es por ello que se le atribuyó la inteligencia musical (Gardner, 1987) como la más sobresaliente en ella pues, en ocasiones, no hacía nada si no escuchaba música. Definitivamente ella prestaba atención y aprendía mejor con actividades musicales.

Contrariamente al caso de Hanson el método Montessori (Juice, 2013) no funcionó con esta alumna, pues cuando no tenía cerca algo que estuviera escuchando musicalmente, no seguía las indicaciones. Es decir, no todo el tiempo se le podía poner música porque era un distractor para los demás alumnos. Por tanto, no se pudo hacer tan individual la enseñanza con ella.

4.3.2 Afasia

Entre los años 2014 y 2015 tuve el caso de dos niños con afasia de Broca la dificultad del habla. Cuatro años trabajé con estos alumnos, aprendiendo sobre cómo enseñarles para que vayan a la par con sus compañeros.

4.3.2.1 Niño con afasia 1 - Elton

Edad: 5 años

Grupo: 3ro A

Estudiantes: Este salón contaba con 29 alumnos, incluyendo Elton. La mitad de ellos eran alumnos con TDA, y aquí no contaba con la ayuda de los compañeros del alumno así que era una enseñanza un poco más complicada.

Caso: Se pudo lograr el aprendizaje de este alumno por medio de movimientos corporales. La mayor parte de las clases el alumno se encontraba dando vueltas por todo el salón, lo cual se le permitía pues de ese modo pudo aprender y contestar de buena manera. Esos movimientos permitían la comunicación con el estudiante, en la cual podía aprender. Muchas veces el estudiante, a pesar de su afasia, trataba de contestar de manera oral, pero solo produjo balbuceos, así que la mejor manera de entablar una conversación con él era por medio del movimiento, lo cual indicaba que había desarrollado sus inteligencias corporal-kinestésica y especial (Gardner, 1987). El alumno tenía que estar en movimiento para poder aprender. No podía hablar, hacía balbuceos, por lo que se comunicaba con su cuerpo.

Por otro lado, la atención individualizada funcionó muy poco, es decir, el método Montessori. Esto sucedió porque en su salón había más niños con TDA y se tenía que estar pendiente de todos. No se pudo dar una atención un poco más individualizada (Juice, 2013). Su avance en el aprendizaje no se pudo observar hasta el segundo año.

4.3.2.2 Niño con afasia 2 -Emil

Edad: Edad 4 años 11 meses

Grupo: 3ro. A

Estudiantes: Este salón era similar al anterior descrito, pues contaba con 30 alumnos incluyendo a Emil. La mitad de ellos eran alumnos con TDA, y aquí no contaba con la ayuda de los compañeros del alumno así que era una enseñanza un poco más complicada.

Caso: Este alumno siempre demostró su interés por aprender. El alumno estaba toda la clase prestando atención tratando de contestar las preguntas con balbuceos. Se logró identificar que reaccionaba mejor dando respuestas con canciones que se tenían en el dispositivo que utilizaba para la clase. La forma de comunicarse conmigo consistió en acercarse al dispositivo y elegía una melodía o canción que sugiriera o tuviese la respuesta correcta en lo que se le estaba pidiendo. Era realmente extraordinaria esta situación pues demostró tener una retentiva para las canciones a tal punto de elegir una que diera una respuesta de lo que se le estaba preguntando un ejemplo de esto sería una ocasión en la que dije “Good mornig my Little ones!” y se dirigió a la grabadora para responder con una canción que respondía con “Good morning teacher”. Desde ese momento, observé su inteligencia musical (Gardner, 1987). Aunque no podía hablar, balbuceaba, inclusive más que Elton. Por medio de la música trataba de comunicarse, ya que tenían la libertad escoger una canción infantil y él recurría a esto cuando quería comunicar algo.

Al igual que Elton, funcionó muy poco el método Montessori (2013), pues en su salón había más niños con TDA y la maestra tenía que estar pendiente de todos. No se pudo dar una atención un poco más individualizada. Su avance en el aprendizaje no se observó hasta en el segundo año.

4.3.3 Autismo

El autismo, como se explicó anteriormente, es un trastorno del desarrollo caracterizado por un severo impedimento en la interacción social y la comunicación (Eikeseth, 2009, citado en Meberak, 2009, pág. 122). Durante mi experiencia docente, se atendió a dos estudiantes con esta condición.

4.3.3.1 Niño con autismo 1 - Leonard

Edad: 3 años 11 meses

Grupo: 2do

Estudiantes: Este salón constaba de 14 alumnos incluyendo a Leonard y a Jasper, quienes tenían la misma condición. Sin embargo, en este salón, todos los alumnos estaban involucrados en apoyar y ayudar a los alumnos en condición especial.

Caso: Al alumno le gustaba aprender y se le daba muy bien las manualidades. Se piensa que tenía desarrollada su inteligencia corporal-kinestésica (Gardner, 1987) ya que, la forma de llamar su atención al tema explicado era por medio de la pintura y la plastilina, ambas eran buenas técnicas para poder tener su atención y explicarles el tema de la clase. Se le daba una variedad de manualidades para aprender haciendo. Disfrutaba pintar, y pintaba y coloreaba muy bien. También solía regar sus crayolas y tocarlas

como reconociéndolas antes de pintar. Usaba mucho la plastilina para crear figuras como las vocales o figuras geométricas.

En este caso, el método Montessori (2013) funcionó por ser un salón pequeño. Es decir, se podía enseñarle de manera individual, con un poco más de tiempo de dedicación. Durante los 2 o 3 primeros meses se notó que estaban aprendiendo.

4.3.3.2 Niño con autismo - Jasper

Edad: 4 años

Grupo: 2do

Estudiantes: Este salón constaba de 14 alumnos incluyendo a Jasper y a Leonard, quienes tenían la misma condición. Sin embargo, en este salón, los alumnos estaban involucrados en apoyar y ayudar a los alumnos en condición especial.

Caso: Este alumno le gustaba trabajar fuera del salón de clase y en lugares como el jardín de la escuela o la cancha con árboles, de tal forma que estuviese rodeado de la naturaleza. Por ello, tomando en consideración el tipo de inteligencia predominante, inteligencia naturista (Gardner, 1987), se procuraba enfatizar las actividades de aprendizaje, especialmente con él, cuando estábamos fuera del salón de clases. De esa forma, se pudo observar cómo aprendió sobre animales o alguna otra cosa natural, como árboles o flores. Le gustaba tanto trabajar afuera del salón, que se concentraba y hacía mejor las actividades. Le gustaba que le platicaran sobre dinosaurios. Se notaba el cambio en su conducta cuando se tenía que trabajar en el salón de clases pues se ponía dar vueltas en el salón y no quería estar en su lugar. Era disperso.

Al igual que Leonard, el método Montessori funcionó por ser un salón pequeño también. Se le podía enseñar de manera individual, con un poco más de tiempo de dedicación. Desde los 2 o 3 primeros meses se notó que estaban aprendiendo.

4.3.4 Niños monolingües de habla inglesa (caso aparte)

En el ciclo escolar del 2017-2018 ocurrió un curioso caso en el que dos niños nativos del inglés llegaron al mismo centro educativo casi en las mismas fechas, ambos sin conocimiento alguno del idioma español, pero con un vocabulario amplio en su idioma nativo. En este caso se le encomendó a la profesora la labor de que estos dos alumnos tuvieran un vocabulario básico en español, para que pudieran comunicar su sentir y necesidad del momento en dicho idioma.

Trabajar con cada uno de ellos, sumándolos a los alumnos de español nativos, fue un tanto complicado al principio ya que mientras tenían una adaptación a un ambiente desconocido como lo es otro país, también se tenían que acoplar a un salón de clases en el que eran los únicos que hablaban el idioma inglés. Por decisión de los directivos no se les colocó en el mismo salón con la finalidad de que tuvieran una adaptación más rápida a sus compañeros y al español.

En ambos salones la capacitadora destinó un tiempo específico para explicarle a los alumnos un poco del vocabulario en español que incluía frases básicas como pedir permiso para ir al baño, tomar agua, salir del salón de clases o solicitarle algo a su maestra titular. Estas mini-clases se hacían al terminar las explicaciones de la clase de inglés en la cual ellos también participaban, dejándoles de tarea de casa la actividad hecha en el salón y destinar 10 minutos para una clase de vocabulario en español la cual aprovechaban mucho.

4.3.4.1 Niño monolingüe 1 - Harry

Edad: 4 años 6 meses

Grupo: Salón multigrado

Estudiantes: Este salón constaba de 28 alumnos incluyendo a Harry, sin embargo, en este salón, los alumnos estaban mezclados con los niños de segundo de preescolar, pero ellos ayudaban y apoyaban a su compañero con lo que necesitara en el momento para aprender.

Caso: El alumno llegó al plantel al final del mes de octubre de 2017 para poder cursar el ciclo escolar. Aunque no terminó el ciclo escolar, se pudo constatar que se llevó un gran vocabulario en español para continuar su preparación en otro plantel. La inteligencia sobresaliente del alumnos era la lógica-matemática (Gardner, 1987) ya que era centrado en lo que se le indicaba de tarea de casa o trabajos en la clase. Las actividades diseñadas para ellos eran las mismas que con los alumnos que estaban aprendiendo inglés solo que adaptadas al idioma español.

Tal como lo recomienda el método Montessori (2013), se le dedicó bastante tiempo extra, de manera individualizada a este alumno por lo que se pudo notar que tuvo un gran avance a diferencia de los otros niños. Aquí se pudo observar cómo después de 2 meses el niño ya formulaba expresiones en español. Al principio Harry, ~~su~~ ~~compañero monolingüe~~, aprendió mucho más rápido que Luke.

4.3.4.2 Niño monolingüe 2 - Luke

Edad: 5 años

Grupo: 3ro C

Estudiantes: Este salón constaba de 28 alumnos incluyendo a Luke; sin embargo, en este salón, los alumnos ayudaban y apoyaban a su compañero con lo que necesitara en el momento para aprender.

Caso: El alumno llegó al plantel a mediados de septiembre de 2017 para poder cursar el ciclo escolar. El avance con el alumno fue significativo ya que mostró mucha predisposición para poder aprender el idioma español. El avance del trabajo con él fue notorio desde las primeras dos semanas, en las cuales el alumno ya podía hilar grupos de palabras para formar frases cortas denotando lo que era de su agrado y lo que no. Después de unas semanas más, el alumno hacía uso de su lengua materna cuando no sabía cómo decir una palabra o frase mezclándolo con el nuevo vocabulario aprendido en español como por ejemplo:

- “May go to the baño por favor?”
- “Puedo tomar un poco de water por favor?”
- “Can I go afuera para jugar con mis compañeros?”

Después de ese lapso en el que el alumno usaba los dos idiomas para complementar el otro, ya podía comunicarse en ambos por separado. Al finalizar el ciclo escolar, el alumno manejaba muy bien ambos idiomas. Un factor importante para que esto suceda fue el hecho de que los tutores apoyaron al alumno fuera de la escuela para tener una retroalimentación en casa.

Era notorio que la forma de aprender del alumno era por medio de su inteligencia corporal-kinestésica (Gardner, 1987) ya que tenía que tocar-observar y tocar-oler para aprender. Al igual que Harry, se le dedicó bastante tiempo extra de manera individualizada a Luke, quien también mostró un gran avance. Después de 2 meses el niño ya formulaba expresiones en español. Luke demostró ser muy competitivo, y su motivación fue que Harry avanzaba rápido, así que lograron nivelarse en el idioma casi al final del año escolar.

4.4 Reflexión sobre la práctica docente

4.4.1 Descripción de los aciertos como profesor relacionados con la formación recibida

La Universidad de Quintana Roo me dio la formación académica para poder entablar un proceso de enseñanza en diferentes niveles educativos y, al momento de entrar al campo laboral, la formación recibida en la Universidad de Quintana Roo me dio todas las bases necesarias para iniciar la enseñanza, que incluye desde saber crear o diseñar materiales didácticos los cuales fueron de mucha ayuda para la enseñanza a niños pequeños, hasta poder manejar una clase a distancia usando las diversas aplicaciones que existen de manera virtual y/o en línea para tener una de estas clases.

Cada rubro estudiado en la Universidad de Quintana Roo fue puesto a prueba al momento de impartir mis clases ya que, en algún punto de la carrera, fue presentado o practicado en alguna de las clases y se pudo sobrellevar de una manera muy correcta en la enseñanza del segundo idioma. Sin embargo, es importante reconocer que muchas veces las prácticas en las materias no tengan toda la experiencia docente que uno pueda desear, pues varias cosas las aprendí en el mismo camino y es algo que me gustaría compartir con las nuevas generaciones de alumnos de la Universidad por medio de este trabajo monográfico en donde se abordan temas de educación especial.

4.4.2 Evaluación del desempeño como profesor debidamente justificada

En el transcurso de la vida docente encontré varios obstáculos a los cuales tenía que encontrarles una solución satisfactoria para que los objetivos del curso se llevaran a cabo y los estudiantes en condiciones especiales aprendieran algo. Al inicio, el primer obstáculo que encontré fue el hecho de que no fui preparada para encontrarme con niños de educación especial en las aulas y tuve que investigar por mi propia cuenta el como enseñar a niños con condición especial. La única vez que alguien me guió un poco fue en una plática no formal con la supervisora del CAM, quien me explicó muy poco lo que era trabajar con niños de educación especial, no solamente los que he expuesto en esta monografía, sino también los niños que presentan TDA (Trastorno de Déficit de Atención) y TDAH (Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad).

De todos los casos que tuve en los años de mi experiencia docente, sentí que el contratiempo que sí me encontré fue el de Hansen, con síndrome de Down, al no estar preparada para enfrentarme a esa situación. Me tomó bastante tiempo poder llevar su educación ya que este alumno se escapaba del salón de clases lo cual me tomaba unos minutos regresarlo al salón, lo cual hacía que perdiera el tiempo de clase; es decir, reduciéndolo a unos cuantos minutos solamente y, por tanto, no lograba cubrir toda la

planeación de ese día. Pero después de un tiempo me dí cuenta que para que él aprendiera, al igual que sus compañeros, tenía que mantenerlo junto a mí de tal modo que lo tenía que tener en brazos mientras explicaba la clase. Otra forma era que él se abrazara a mi pierna de modo que se quedara junto a mí hasta que le tocaba el turno de participar en la clase o responder preguntas. Esa fue la forma en que pude dar solución para controlar a este niño y que no interrumpiera la clase tanto.

Otro obstáculo que encontré, esta vez fue en el jardín de niños Angelitos, donde me dieron los salones de maternal y kínder I, donde los alumnos eran demasiado pequeños a comparación de los que yo ya había atendido con anterioridad. Esta vez, con ayuda de la maestra titular y las asistentes, pude sobrellevar las clases ya que ellas me explicaron cómo era trabajar con alumnos tan pequeños y como había que hacer que prestaran atención a las clases. Fue así que entre flashcards y videos de algún personaje famoso (por ejemplo de Disney) la clase se llevó bien a tal punto que los alumnos comprendieron las actividades y de los cuales al pasar a kínder II, estas seguían en sus memorias.

Con relación a mi experiencia en el diseño y seguimiento de planeaciones de clase puedo compartir que, al iniciar con un plan de clase como me fue enseñado en la universidad, me di cuenta que no fluía con todos los niños pues, como mencioné con anterioridad, cada estudiante aprende de una forma diferente y, por ello, recurrí a la teoría de Garner sobre las inteligencias múltiples, misma que me ayudó también con los casos de niños de educación especial. Muchas veces tuve que diseñar una doble planeación que también los involucrara a ellos, ya que tomaba una parte de la clase para enseñarles a ellos personalmente, cuando contaba con la ayuda de la maestra titular o con las asistentes del jardín de niños privado. Está por demás decir que en cada planeación tomaba en cuenta a los alumnos para así diseñar las clases de modo que fueran aptas para todos los alumnos del curso.

En esta experiencia docente, y la forma en que fui adaptando mi estilo de enseñanza aprendí a desarrollar la paciencia, el cómo poder llevar una clase con tolerancia, respeto y profesionalismo. De mis alumnos aprendí que no todos los niños aprenden de la misma manera, cada niño es diferente y aprende de forma diferente. No me canso de recalcar que de ahí me basé en las teorías del aprendizaje de Gardner, ya que tener de 28 a 30 niños en un salón te deja ver cómo es cada uno de los niños y cómo cada uno aprende diferente, y lo que funcionaba con uno, no funcionaba con el otro pero tenían que llegar al mismo fin, y así fue como comencé a intercalar entre clases una forma diferente de enseñanza.

Afortunadamente, la mayoría de los alumnos participaba en el salón de clases lo cual era gratificante. El hecho de que la mayoría quisiera participar me indicaba que atraía su atención hacia los temas de la clase. Sin embargo, los alumnos que no participaban activamente en el salón de clases, buscaba la forma de que lo hiciera aunque sea por fuera a la hora del receso; es decir, los encontraba jugando a la clase de inglés como los pequeños “teachers” repitiendo lo que vieron en clase y algunos de sus compañeros como alumnos respondiendo preguntas. Eso me llenaba de orgullo para seguir motivando a mis alumnos a aprender inglés. Cuando llegaron los alumnos de habla inglesa como su primera lengua, los demás estudiantes intentaban comunicarse con ellos con lo que se veía en el salón de clases. Esto ayudaba para que no estuviesen solamente ellos dos juntos y así pudiesen convivir entre todos.

Esta monografía tiene por objetivo dejar constancia de mi experiencia laboral como docente del idioma inglés. Como todo profesor, me encontré con los alumnos que no hacían caso por algún motivo. En específico, recuerdo el caso de un niño que no me prestaba atención y cuando hablaba con él siempre me contestaba que yo no era su

maestra, que su maestra era la maestra titular y que no me haría caso porque yo no era ella; llegó hasta el punto de mordirme una vez. Claro fue un caso aislado en comparación de los demás alumnos. La forma de solucionar esto fue que después de hablar varias veces con él, entendió que yo sí era su profesora y que podía confiar en mí y prestar atención a la clase. Finalmente esas charlas hicieron que el estudiante se interesara por la clase de inglés y, al finalizar el curso, fue uno de los alumnos más destacados en participación.

Como profesores, cuando llegamos a un punto de comodidad o zona de confort, muchas veces nos quedamos ahí y no queremos salir de eso. En mi caso específico, debo admitir que uso demasiado *code-switching* en el salón de clases aun sabiendo que mis alumnos llegan a un punto en el que ya no es necesario hacerlo. Pero como profesor, ya es algo que no puedo evitar por la costumbre de hacerlo para que ellos entiendan los primeros meses. Otra cosa que noté fue que casi no usaba el pizarrón ya que en el jardín de niños público sólo uno de cuatro pizarrones funcionaban correctamente, entonces me acostumbré a usar cartulinas o papel bond para dar la clase.

Cuando llegué al jardín de niños privado, me encontré con que no estaba acostumbrada a usar el pizarrón y me costó unos meses volver a usar uno, pero al final se logró e incluso los alumnos lo utilizaban para poder responder algún ejercicio que les marcaba. En el plantel público no tenía el uso del material como tal ya que tenía que hacer un pedido en la dirección para que me dejaran utilizar del material de los salones, a diferencia del plantel privado donde en el mismo salón de clases era donde tenía los materiales y, si estos se acababan, sólo tenía que ir a la bodega y dejar en una libreta el material que estaba reemplazando en el salón. Esa fue una diferencia que pude notar entre enseñar en una escuela pública y una privada.

Finalmente, se puede decir que como profesora de inglés de grupos mixtos, es decir, alumnos regulares y alumnos en condiciones especiales integrados en un mismo grupo, se pudo lograr el aprendizaje en ambos.

5. Conclusiones y sugerencias

Esta monografía cumple con el objetivo de compartir las experiencias pedagógicas vividas en la enseñanza del inglés a niños en condiciones especiales y en un caso único de niños monolingües en el idioma inglés. A diferencia de la enseñanza del inglés a niños regulares, en la cual normalmente se les pueda dar instrucciones y actividades grupales, a los niños en condiciones especiales se les que tiene que atender de forma personalizada. Otro reto que representó dar clases a niños especiales integrados en el grupo de niños regulares, es que se tuvo que diseñar materiales pedagógicos un poco diferentes dado que, por ejemplo, los niños con síndrome de Down, no se adaptaban a los materiales tradicionales y se tuvo que adecuar el material de tal forma que permitiera llamar la atención del estudiante y pueda realizar la actividad de aprendizaje. Es decir, si el grupo tenía que colorear un dibujo, para el caso de estos niños especiales, ellos tenían que armar la figura con plastilina, dado que aprendía mejor formándola en relieve. Otro ejemplo, es el uso de actividades académicas de arte como la pintura. En este caso, un estudiante con Autismo logró aprender y utilizar la palabra que se estaba enseñando ese día en la clase. Con esto, se puede decir que es posible que los niños en condiciones especiales pueden lograr aprender un segundo idioma, siempre y cuando se le de la atención individualizada como lo sugiere el Método Montessori. Por supuesto, esto representa un mayor compromiso por parte de los docentes dado que no sólo es planear la clase para un grupo de inglés regular, sino que hay que considerar en la planeación actividades y materiales alternos para integrar a los alumnos en condiciones especiales.

De igual forma, es importante que los docentes se tomen el tiempo necesario para familiarizarse con las diferentes condiciones especiales que puedan presentar sus alumnos en el salón de clases y de esa forma poder apoyarlos en su aprendizaje del inglés. Esto es importante porque una de las etapas que dejan huella en el ser humano es cuando empieza el camino del aprendizaje formal en una escuela. La educación preescolar es crucial para ese desarrollo no sólo cognitivo sino también social:

La educación preescolar está definida como la etapa más significativa de todo el desarrollo humano, pues en ella se conforman los elementos básicos de la formación integral; es un período para lograr la evolución de todas las potencialidades físicas y psíquicas propias de la edad, para alcanzar el máximo desarrollo posible en cada niño y como resultado, su adecuada preparación para el ingreso a la escuela.
(Alum, s.f).

Si a las características de la educación preescolar que menciona Alum, se le suman casos de niños en condiciones especiales, esto representa un reto mayor para todo profesor de inglés. En mi caso, como ya lo he mencionado antes, no tuve mayor preparación sobre enseñanza a niños en condiciones especiales más que las aprendidas en la práctica misma. Es por ello que quiero recomendar a los estudiantes de la Licenciatura en Lengua Inglesa que lean y se empapen de los nuevos retos de la educación en nuestro país, pero, sobre todo, que lean y conozcan sobre las diferentes condiciones que pueda presentar un estudiante en su salón de clases. Por ello, es recomendable que el profesor de inglés de lectura de recursos bibliográficos relacionados con temas de educación especial (ver anexo 4), así como de las condiciones especiales específicas de sus estudiantes. Otra forma de empaparse del tema, es atendiendo cursos de capacitación relaciones con las condiciones especiales.

En conclusión, se puede decir que la docencia es una parte esencial para el aprendizaje, donde el profesor es un apoyo para el alumno a llegar a un fin que, en este caso, es el aprendizaje de un segundo idioma, pero también cuando el alumno tiene una necesidad especial el profesor tiene la tarea de aprender como compartir su conocimiento y que este alumno también llegue al mismo fin que sus compañeros, aunque sea por un camino un poco diferente. Lo que me llevo como profesora es que no todos los alumnos aprenden igual pero todos pueden llegar al mismo lugar si se sabe cómo guiarlos, pero a nivel personal me llevo la sensibilidad que me dio el trabajar con niños de educación especial, la paciencia que con la cual se enseñaba y las demostraciones de cariño de los alumnos cuando se daban cuenta que sí estaban aprendiendo, varias situaciones que sucedieron en el transcurso de mis años de servicio docente me hicieron cambiar mi forma de pensar de sobre lo que aprendí de forma teórica ahora puedo decir que las cosas cambian al momento de poner lo aprendido en practica.

6. Referencias bibliográficas

Alum, R. (s.f). *Sistema de talleres para la capacitación diferenciada a las docentes para ejercer su labor preventiva*. Recuperado de: <https://www.monografias.com/trabajos83/sistema-talleres-capacitacion/sistema-talleres-capacitacion.shtml>

Ardila, A. (2005). *Las afasias*. Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades.

Bermúdez Jiménez, J. R., & Fandiño Parra, Y. J. (2012). El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo. *Revista de la Universidad de la Salle*, (59), 99-124.

Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Henry Holt.

Bonnefont, J., Falcone, C., Giangrandi, B., Mingo, G., Naretto, D. y Souper, C. (2017). *El método Montessori*. Teoría de la educación - Carolina Dattari. LEM: Universidad Gabriela Mistral.

Eikeseth, S. (2009). Outcome of comprehensive psycho-educational interventions for young children with autism. *Research in Developmental Disabilities*, 30 , 158-178.

Gardner, H. (1987). *La teoría de las inteligencias múltiples*. Santiago de Chile: Instituto Construir. Recuperado de http://www.institutoconstruir.org/centro_superacion/La%20Teor%EDa%20de, 20, 287-305.

Guzmán Martínez, G. (2020). *La mente absorbente del niño según María Montessori*. *Psicología y Mente*. Recuperado de: <https://psicologiaymente.com/desarrollo/mente-absorbente-del-nino-segun-montessori>

Haugen, E. (1953). *The Norwegian Language in American: A Study in Bilingual Behavior*. 2 Vols. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Mateos Papis, Giannina (2008). Educación especial. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 10(1),5-12. [fecha de Consulta 20 de Junio de 2020]. ISSN: 0187-7690. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=802/80210101>

Mebarak, M., Martínez, M., & Serna, A. (2009). Revisión bibliográfico analítica acerca de las diversas teorías y programas de intervención del autismo infantil. *Psicología desde el Caribe*, (24), 120-146.

Juice, A. (2013). *Método Montessori*. Jogjakarta: Pustaka Pelajar.

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. En *S.d. Pública, Aprendizajes clave para la educación integral*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.

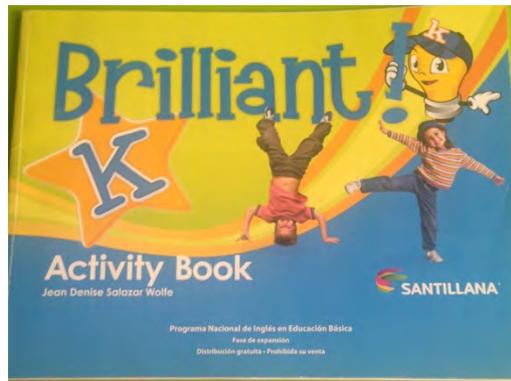
Weiss, A. (1959). *Hauptprobleme der Zweisprachigkeit. Eine Untersuchung auf Grund Deutsch/Estnischen Materials*. Heidelberg: Carl Winter.

Woods, B.T. (1985). "Developmental dysphasia". En J.A.M. Frederiks (ed.) *Handbook of neurology*. Vol. 46. Neurobehavioral Disorders. Amsterdam: Elsevier.
www.mch.com/clinical/radiology/fmri

7. Anexos

Anexo 1. Imágenes de los libros de texto utilizados durante la experiencia professional

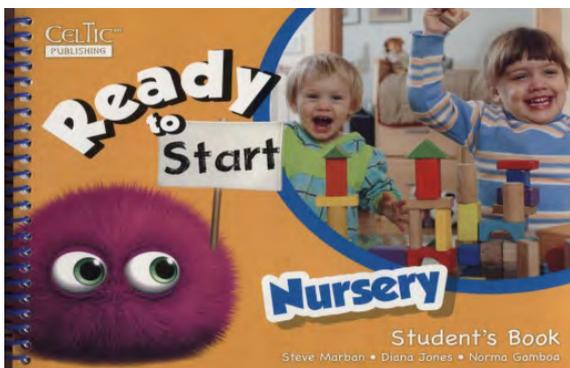
Brilliant! K



Come on!



Ready to Start



Anexo 2. Memoria fotográfica de alumnos en el Jardín de niños Rosaura Zapata





Anexo 3. Memoria fotográfica de alumnos en el Jardín de niños Angelitos





Anexo 4. Referencias de apoyo

Tema:	Literatura sugerida:
Enseñanza a niños con síndrome de Down	<p>Educación a alumnos con síndrome de Down (2015), de R. Faragher quien es profesora titular en la Universidad Católica de Australia del año 2015.</p> <p>Material didáctico para niños con Síndrome de Down de Rodríguez Hernández, Metzli del año 2016.</p>
Enseñanza a niños con afasia de Broca	<p>Intervención multidisciplinar en afasias, de Raúl Villodre Campos y Amparo Morant Gimeno, publicado en el año 2011.</p> <p>Síndromes afásicos corticales y su repercusión en la gramática de Alicia Hernando-Garreta, del año 2012.</p> <p>Aprender a leer con afasia (estudio de caso), de Carmina Núñez Medina, publicado en el año 2011.</p>
Enseñanza a niños con autismo	<p>Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente. De Aixa Rangel, publicado en el año 2017.</p> <p>Intervención en un niño con autismo mediante el juego, de Claudia Ximena González-Moreno del año 2017.</p>
Enseñanza monolingüe y bilingüe	<p>Educación bilingüe y dificultades de aprendizaje, de Benito Marin Serrano del año 2007.</p> <p>Aprendizaje y técnicas de enseñanza del inglés en la escuela, de M. Teresa Fleta Guillén publicado en el año 2006.</p>
La enseñanza a nivel preescolar	<p>Estrategias didácticas para la enseñanza del idioma inglés a niños de preescolar: el caso de un colegio en Colima, México, de Pedro José Mayoral Valdivia del año 2016.</p> <p>Inglés para Preescolares: Una Tarea Pendiente en la Formación Inicial Docente. De los autores Lidia A. Fuentealba*, Andrew P. Philominraj, Bruno E. Ramirez-Muñoz y Nicol A. Quinteros, del Departamento de Idiomas, Universidad Católica del Maule, Talca, Chile del año 2019.</p>
La educación especial	<p>De la educación especial a la educación inclusiva, de José Manuel Juárez Núñez, Sonia Comboni Salinas, Fely Garnique Castro, del año 2010.</p> <p>Educación especial. Revista Intercontinental de Psicología y Educación. Giannina Mateos Papis, del 2008.</p>