

Máster Universitario en estudios avanzados sobre el
lenguaje, la comunicación y sus patologías

Trabajo Fin de Máster

"Programa para el aprendizaje de la lengua inglesa
en personas con discapacidad intelectual"

Autor

Lorenzo Izuel Escartín

Directores

D. Elías Vived Conte

D. Miguel Puyuelo Sanclemente

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

Año 2016-2017



Facultad de
Ciencias Humanas y de
la Educación - Huesca
Universidad Zaragoza

Declaración de autoría

Declaro que he redactado el trabajo "Programa para el aprendizaje de la lengua inglesa en personas con discapacidad intelectual" para la asignatura de Trabajo de Fin de Máster en el curso académico 2016/17 de forma autónoma, con la ayuda de las fuentes y la literatura citadas en la bibliografía, y que he identificado como tales todas las partes tomadas de las fuentes y de la literatura indicada, textualmente o conforme a su sentido.

Firma

13 de Junio de 2017

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	7
2. PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL: APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA.....	9
2.1 Personas con discapacidad intelectual	9
2.1.1 Características cognitivas.....	9
2.1.2 Características lingüísticas	10
2.1.3 Características emocionales y sociales.....	12
2.2 Nuevos enfoque sobre discapacidad intelectual	12
2.2.1 Modelo de apoyos	12
2.2.2 Proyectos de vida independiente	14
2.2.3 Autodeterminación	15
2.3 Adultos con discapacidades intelectuales: contextos de aprendizaje	16
2.3.1 Aprendizaje a lo largo de la vida.....	16
2.3.2 Contextos formales, no formales e informales.....	17
2.3.3 Proyecto Campus oportunidades para la inclusión	18
2.3.4 Talleres de aprendizaje y convivencia	19
3. ENSEÑANZAS DEL INGLÉS EN JÓVENES CON DISCAPACIDADES INTELECTUALES	20
3.1 Algunos enfoques pedagógicos en la enseñanza del inglés.....	20
3.2 Taller de inglés: análisis de algunos enfoques metodológicos	21
3.2.1 Aprendizaje cooperativo	21
3.2.2 Enfoque didáctico medacional	22
3.2.3 Modelo de apoyos	24
4. DISEÑO DEL TALLER DE INGLÉS	25
4.1 Objetivos.....	25
4.2 Contenidos	25
4.3 Desarrollo metodológico de actividades.....	26

4.4 Evaluación	28
4.4.1 Evaluación de los alumnos	28
4.4.2 Valoración del aprendizaje cooperativo	29
4.4.3 Valoración global del taller	29
5. APLICACIÓN Y DESARROLLO DEL TALLER	30
5.1 Muestra	30
5.2 Organización de las sesiones	31
5.2.1 Frecuencia, duración y lugar	31
5.2.2 Adecuación de los alumnos a las actividades.....	32
5.3 Desarrollo de las sesiones	32
5.3.1 Cambios a lo largo de las sesiones	32
5.3.2 Dificultades: propuestas y soluciones	32
6. RESULTADOS	33
6.1 Resultados de los alumnos	33
6.1.1 Conocimiento del inglés: Prueba inicial-final.....	33
6.1.2 Parámetros sobre el aprendizaje.....	37
6.2 Trabajo cooperativo	42
6.3 Valoración global del taller.....	43
7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	44
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	48
ANEXOS	52
Anexo I: Ejemplo de sesión	52
Anexo II: Prueba inicial-final	56
Anexo III: Registro del funcionamiento personal.....	62
Anexo IV: Tablas aprendizaje cooperativo	63
Anexo V: Cuestionario de valoración personal	66

"Programa para el aprendizaje de la lengua inglesa en personas con discapacidad intelectual".

- Elaborado por Lorenzo Izuel Escartín
- Dirigido por Elías Vived Conte y Miguel Puyuelo Sanclemente
- Depositado para su defensa el 13 de Junio de 2017

Resumen

El presente TFM tiene como objetivo iniciar una senda para el desarrollo de programas para el aprendizaje de una segunda lengua en personas con discapacidad intelectual. Para ello se han desarrollado una serie de sesiones con siete participantes con discapacidad intelectual y con síndrome de Down en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca. En el desarrollo de las actividades para la enseñanza y aprendizaje de lengua inglesa se han planteado metodologías como el enfoque didáctico mediacional, el modelo de apoyos o el aprendizaje cooperativo para poder lograr unos resultados óptimos. Otro objetivo que tiene este programa es dotar a los participantes de conocimientos y habilidades para desenvolverse en contextos en los que sea necesario la comunicación en una lengua diferente a la materna, como son los contextos de intercambio juvenil europeo.

Palabras clave

Discapacidad intelectual, síndrome de Down, aprendizaje del inglés, trabajo cooperativo, modelo de apoyos y enfoque didáctico mediacional.

Summary

The present work aims to initiate a path for the development of programs for learning a second language in people with intellectual disabilities. To this end, a series of sessions were developed with seven participants with intellectual disability and Down's syndrome in the Faculty of Human Sciences and Education in Huesca. They have worked through methodologies such as mediational didactic approach, support model or cooperative learning to achieve optimal results. Another objective of this program is to provide participants with the knowledge and skills to work in contexts where communication is necessary in a language other than their first language, such are the contexts of European youth exchange.

Keywords

Intellectual disability, Down's Syndrome, english learning, cooperative learning, support model and mediational didactic approach.

1. INTRODUCCIÓN

Este programa lo he llevado a cabo con jóvenes de la Asociación Down Huesca, que es una entidad privada sin ánimo de lucro cuya misión es mejorar la calidad de vida de las personas con síndrome de Down, trastorno generalizado de desarrollo y otras discapacidades intelectuales y de sus familias. Se trata de una organización que presta una atención integral a las personas con discapacidad intelectual. Creada en marzo de 1991, es miembro de DOWN ESPAÑA, de AESE (Asociación Española de Empleo con Apoyo), de AEDES (Asociación Española de Educación Especial), de CADIS-Huesca (Coordinadora de Asociaciones de Discapacidad de Huesca), de CERMI-Aragón y de la POV (Plataforma Oscense del Voluntariado). Desde abril de 1995 está declarada de Utilidad Pública.

El proyecto de enseñanza y aprendizaje del inglés se ha llevado a cabo en uno de los talleres que realiza la asociación los lunes por la tarde en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Estos talleres tiene como función contribuir a la formación permanente en adultos con discapacidades intelectuales. Los talleres que se han desarrollado en el curso 2016-2017 son los siguientes: taller conversacional, taller de poesía, taller de fotografía, taller de cine, taller de relaciones interpersonales, taller de lectura y creatividad y taller de inglés, siendo este último en el que yo he participado en mayor medida.

Estos talleres se ubican dentro de un proyecto que se denomina "Campus oportunidades para la inclusión". Es una experiencia pionera, que surge de las necesidades del colectivo de adultos con síndrome de Down o discapacidad intelectual, analizadas a la luz de las nuevas formas de conceptualizar la discapacidad, de considerar las opiniones de las propias personas con discapacidad, de sus padres y de los profesionales de las asociaciones. Se enmarca dentro de un proyecto más amplio que denominamos proyectos de vida independiente, promovidos por la Red de Entidades Down España, y que se vinculan con el acceso al empleo, la participación ciudadana, la vivienda independiente (con los apoyos que sean precisos) y el aprendizaje a lo largo de la vida.

El objetivo que tiene este programa es iniciar una senda relacionada con el aprendizaje de una segunda lengua en personas con discapacidad intelectual. Para ello

he llevado a cabo una serie de sesiones de aproximadamente 2 horas a la semana para el aprendizaje de un nivel de inglés básico, desde enero a mayo de 2017.

El médico inglés John Langdon Haydon Down, en el año 1866, intentó describir las características comunes de un 10% de sus pacientes con discapacidad intelectual. Una de estas características era que tenían las hendiduras palpebrales orientadas hacia arriba y la facies aplanada, es por este motivo que se relacionó con el término “mongolismo” debido a la similitud que mostraban con la población de este pueblo asiático.

En 1958, el genetista francés llamado Jérôme Lejeune descubrió que el síndrome de Down (en adelante SD) respondía a una anomalía cromosómica, una trisomía del cromosoma 21, siendo este el primer síndrome de origen cromosómico que se ha descrito. Además, es la discapacidad intelectual de origen genético más frecuente (Hanson, 2004; Kaminker y Armando, 2008).

Como he dicho anteriormente, este programa se ha llevado a cabo en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación y pretende ser el inicio para trabajos posteriores sobre la enseñanza de una segunda lengua en personas con discapacidad intelectual. En términos de contexto de aprendizaje, esta experiencia se encuadraría en un entorno de aprendizaje no formal, que son aquellos que se desarrollan mediante procedimientos o instancias que se apartan en mayor o menor medida de las formas canónicas o convencionales de la escuela (Trilla, Gros, López y Martín 2003)

La muestra que ha intervenido en este programa está formada por 7 personas, de las cuales, 2 de ellas tienen SD y las otras 5 discapacidad intelectual. Al ser el primer eslabón de un programa pionero de enseñanza del inglés a adultos con síndrome Down o con otras discapacidades intelectuales (SD y DI) será necesario continuar con futuras investigaciones. Aunque solo había dos personas con SD en la muestra me ha parecido conveniente analizar algunas características de esta población, habida cuenta que la experiencia se lleva a cabo en el contexto de la Asociación Down Huesca y va a constituir un primer paso de itinerario formativo en 2º idioma en el que, sin duda, habrá nuevos participantes con SD.

2. PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL: APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA

2.1 Personas con discapacidad intelectual

En los epígrafes siguientes describiré algunos aspectos del desarrollo cognitivo, lingüístico y socioemocional de las personas con discapacidad intelectual. Para ello seguiré, a grandes rasgos, las descripciones llevadas a cabo por García Fernández, Pérez Cobacho y Berruezo (2002). Como quiera que una parte de la muestra son personas con SD, y por otro lado la investigación se desarrolló en la Asociación Down de Huesca (que pertenece a la Federación Down España, y existe interés en trasladar este programa a personas con SD o con otras discapacidades intelectuales de otros territorios) me ha parecido oportuno incluir algunas características más específicas de las personas con SD. Hay que considerar que el grupo con SD constituye el grupo más numeroso de las personas con discapacidad intelectual.

2.1.1 Características cognitivas

Una de las características de las personas con discapacidad intelectual es la dificultad de organizar el pensamiento para encontrar la respuesta esperada, según comentan García et al. (2002); además, cuando las operaciones básicas no se consiguen dominar en la etapa evolutiva correspondiente, se inicia el retraso cognitivo que el sujeto no puede superar por sí mismo.

Según Luckasson et al. (2002) la discapacidad intelectual es una capacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa, tal como se ha manifestado en habilidades prácticas, sociales y conceptuales.

Según Piaget (1999), en general, las personas con discapacidad cognitiva, estarían situadas en el rango de las operaciones concretas, lo que supone una dificultad a la hora de desarrollar un pensamiento hipotético y abstracto.

Estudios anteriores de Rondal (1995), indican que el cociente intelectual de personas con la trisomía del 21 estándar es entre los 45 y 50 puntos. Por otra parte, Ruiz (2016) comenta que se suelen mover en un cociente intelectual de entre 40 y 65 habitualmente, con algunas excepciones tanto por arriba como por abajo.

A nivel cognitivo, como recoge Ruiz (2016), presentan dificultades en el procesamiento de la información, tanto a nivel de recepción como a la hora de dar respuestas, suelen entender de forma literal, por lo que las bromas, ironías o frases con doble sentido les supone un gran esfuerzo comprenderlas.

Otro aspecto muy importante a nivel cognitivo es la atención, Ruiz (2016) explica que las personas con SD presentan dificultades de atención y que son más vulnerables a los estímulos novedosos, por ello tienen dificultades para centrar su atención así como para mantenerla durante periodos largos de tiempo, todo esto hace que tengan que dedicar grandes esfuerzos para prestar atención. La motivación o el cansancio son factores que están directamente relacionados con la atención, por ello debemos plantear actividades bien estructuradas, trabajar con materiales estimulantes e intentar reducir los estímulos externos para lograr un mayor grado de atención.

Perceptivamente, las personas con SD tienen una mejor capacidad para captar información a nivel visual que a nivel auditivo, por lo que sería conveniente trabajar basándose en dibujos, imágenes o representaciones gráficas tal y como recomienda Ruiz (2016).

En el campo de la memoria, según Ruiz, E., Afane, A., del Cerro, M., Santillana, M., Castillo, E., Troncoso, M.V. (1998) y Ruiz (2016) las personas con SD tienen una limitación de su memoria a corto plazo, en torno a 3-4 ítems auditivos y 3-5 imágenes cuando lo normal sería 7+/-2 elementos. También presentan dificultades en la memoria a largo plazo. La memoria procedimental, aquella que hace referencia a acciones, está mejor desarrollada que la semántica, de tal forma que les es más sencillo hacer algo que explicarlo.

2.1.2 Características lingüísticas

El desarrollo del lenguaje de las personas con discapacidad intelectual es similar al de los demás, aunque con aparición más tardía y con más dificultades articulatorias conforme desciende el CI, sobre todo en los casos severos. La habilidad lingüística puede variar entre la ausencia total de habla, la utilización de algunas palabras aisladas, frases cortas con falta de coordinación o frases con una construcción normal con vocabulario reducido pero con buena capacidad lectora según comenta comentan García et al. (2002).

En cuanto a las dificultades de tipo biológico, tal y como señala Arregui (1997), están relacionadas con la producción oral. Para este autor son las siguientes: la hipotonía muscular en la lengua, los labios, el paladar suave y los músculos respiratorios; la cavidad bucal es muy pequeña para una lengua voluminosa y con movilidad reducida; la laringe está ubicada muy alta en el cuello y produce mucosa muy escasa; hay salivación excesiva; ocurren infecciones respiratorias, frecuentes inflamaciones en la laringe; también suelen padecer bronquitis que produce tos y ronquera.

No podemos disociar el lenguaje del retraso cognitivo, dada la interdependencia entre lenguaje y pensamiento, pero sí es necesario analizar malformaciones anatómicas y las posibles alteraciones perceptivas y neuromotrices, tal y como comenta Busto (2000).

Para Ruiz (2016) el lenguaje es un aspecto en el que las personas con SD presentan grandes dificultades, un ejemplo es la disociación entre el lenguaje comprensivo y expresivo. El lenguaje comprensivo se desarrolla antes que el expresivo, esto hace que les sea difícil el comunicar sus ideas, por ello es común que se ayuden de onomatopeyas o gestos cuando no se sienten comprendidos.

En cuanto al desarrollo del lenguaje, se observa un retraso significativo, dado que empiezan a emplear las primeras palabras con significado en torno a los 2 años y medio o 3 años y las combinaciones de palabras para formar frases alrededor de los 3 y 4 años. Presentan una baja inteligibilidad del habla y dificultades articulatorias; a la hora de construir frases, son sencillas y con poco contenido. A nivel de producción del lenguaje, les cuesta dar respuestas verbales y suelen recurrir a monosílabos o frases hechas. El hecho de tener alteraciones a nivel auditivo y por tanto tener una memoria auditiva limitada, hace que les cueste comprender enunciados orales de cierta complejidad.

Según Escribá (2002), el tamaño de la lengua en algunos casos es grande, lo que unido al pequeño tamaño de la cavidad bucal hace que tiendan a estar con la boca abierta y la lengua fuera en parte por las dificultades para respirar por la vía nasal.

Todas estas limitaciones tienen una relación directa con la expresión y comprensión del lenguaje y por tanto con la adquisición de una segunda lengua. Siendo consciente de ello, he desarrollado recursos y metodologías que tienen en cuenta estas dificultades,

para intentar que se produzcan situaciones de enseñanza-aprendizaje que sean productivas y que de este modo, se consiga un aprendizaje significativo.

2.1.3 Características emocionales y sociales

En cuanto a las características sociales, García et al. (2002). comentan que las personas con discapacidad intelectual tienen un bajo autoconcepto, problemas de afectividad, falta de motivación, cambios de humor, falta de creatividad entre otras características. Concluye diciendo que todas ellas están en función del grado de afectación.

Los niños con SD muestran signos emocionales positivos y un buen funcionamiento a nivel socio-emocional según comenta Ruiz (2016); no obstante, también presentan conductas de terquedad y tendencia a la persistencia de algunas situaciones.

Socialmente hablando, suelen adaptarse bien, por lo que su escolarización en centros ordinarios no tiene grandes dificultades. Ruiz (2016) comenta que aspectos como la empatía, la comprensión social y la interacción destacan en niños con SD. Todo esto nos hace ver que pueden llegar a alcanzar un alto nivel de inclusión social si tienen oportunidad para ello, un claro ejemplo de esto lo podemos ver en los pisos de vida independiente o en los trabajos que han conseguido algunas de las personas que participan en la Asociación Down Huesca.

Este mismo autor señala una serie de fortalezas y debilidades relacionadas con las emociones de las personas con SD. Algunas de las fortalezas que nos podemos encontrar son una intensa vivencia de las emociones, mayor espontaneidad emocional, amplia variedad de personalidades, aprendizaje por imitación, interés por el contacto social y sensibilidad afectiva entre otras. Por otra parte, también presentan una serie de debilidades tales como las limitaciones de expresión verbal, menor autocontrol emocional, necesidad de apoyos, dificultad al planificar y tomar decisiones, confusión emocional y sobreprotección o sobre-exigencia.

2.2 Nuevos enfoque sobre discapacidad intelectual

2.2.1 Modelo de apoyos

La construcción conceptual de la discapacidad intelectual va variando conforme varía la sociedad y se incorporan los resultados de investigaciones de distintos grupos

de trabajo. Así, el concepto de discapacidad va evolucionando hacia un nuevo enfoque denominado modelo de apoyos, impulsado fundamentalmente por la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo

Según Verdugo, M. A., Schalock, R. L., Thompson, J. y Guillén, V. (2013). un modelo de apoyos proporciona una estructura para la organización y mejora de elementos de funcionamiento humano que son interdependientes y acumulativos, e incluye la planificación y uso integrado de estrategias de apoyo individualizado y recursos que acompañan los múltiples aspectos de la actuación de la persona en contextos múltiples.

Dentro de los tipos de apoyo según Vived (2016), podemos diferenciar entre apoyos profesionales o naturales. Los apoyos naturales son aquellos que ofrecen la familia, amigos, etc; por otro lado, los apoyos profesionales o formales son servicios provistos de estructura, recursos o equipos cuya función es dar apoyo. Este último tipo sería el que he llevado a cabo a lo largo de este programa, teniendo una comunicación fluida con profesionales de la Asociación Down Huesca para poder coordinarnos e intercambiar información sobre los participantes.

Luckasson et al. (2002), mencionado en Schalock (2009), comenta como una premisa esencial que tras los apoyos personalizados apropiados durante un periodo continuo, el funcionamiento vital de una persona con discapacidad intelectual, por lo general, mejora. Además, los define como recursos y estrategias cuyo propósito es promover el desarrollo, la educación y el bienestar personal y que mejoran el funcionamiento individual.

Dicho modelo de apoyos se basa en un enfoque ecológico y se orienta en cinco grandes dimensiones propuestas en el año 2002 y que pretenden mejorar la vida de las personas con discapacidad intelectual:

- Dimensión I: Habilidades intelectuales
- Dimensión II: Conducta adaptativa (conceptual, social y práctica)
- Dimensión III: Participación, interacciones y roles sociales
- Dimensión IV: Salud (física, mental y etiológica)
- Dimensión V: Contexto (ambientes y cultura)

En la figura 1 se muestra un esquema del funcionamiento de las personas, en relación a las dimensiones sociales, en cada una de las cuales las personas van a requerir un tipo, una intensidad y una frecuencia de apoyo determinados. Hay que señalar que desde este paradigma de apoyos, el funcionamiento de las personas no depende exclusivamente de las características personales, sino que las oportunidades y los apoyos ejercen una influencia importante en su desarrollo.

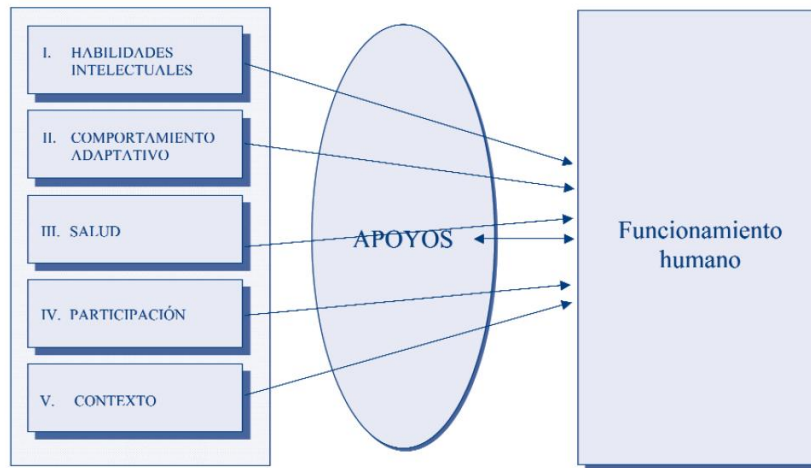


Figura 1. Marco conceptual del funcionamiento humano. Luckasson et al. (2002). Recuperado de Revista Siglo Cero. Vol. 40

2.2.2 Proyectos de vida independiente

Los proyectos de vida independiente, según comenta Vived (2012), tienen como objetivo el que las personas con discapacidad intelectual accedan a empleo, tengan una participación activa en la sociedad, desarrollen procesos de formación y aprendizaje a lo largo de la vida y tengan la oportunidad de independizarse de sus viviendas familiares, si así lo desean, con el apoyo de sus familias y de las redes de apoyo. Es decir, intentan garantizar la igualdad de oportunidades mediante un enfoque innovador, centrado en la autodeterminación y la inclusión.

Esta filosofía es compartida por distintas redes nacionales impulsadas por Down España, entre ellas la Red Nacional de Educación, la Red Nacional de Empleo con Apoyo, la Red Nacional de Escuelas de Vida y la Red Nacional de Vida independiente.

Vived (2012) considera que estos proyectos están dentro de un contexto de cambios a nivel normativo, como por ejemplo la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad ONU (2006). También se ubican dentro de nuevos marcos

conceptuales la de discapacidad. Así, la autodeterminación, la inclusión, la calidad de vida, la accesibilidad universal, etc. son algunos de los conceptos que guían este tipo de proyectos.

En la guía *Formación para la autonomía y la vida independiente* (Down España, 2013) se hace referencia a que para conseguir la inclusión total, hay que trabajar en la eliminación de barreras y en la propuesta de acciones educativas centradas en las habilidades para una vida más autónoma e independiente, es decir, los primeros pasos hacia una vida independiente son los que se dan desde pequeños, impulsando programas educativos más funcionales y con aprendizajes fundamentales para desarrollar una vida autónoma.

2.2.3 Autodeterminación

La autodeterminación es un aspecto esencial, como ya hemos señalado, de los proyectos de vida independiente y también es una dimensión clave del concepto de calidad de vida. Por estos motivos me ha parecido importante dedicar un pequeño espacio a su análisis.

Para definir el concepto de autodeterminación, he elegido la definición que aporta Wehmeyer (1992), uno de los autores más reconocidos sobre el tema; este autor define la conducta autodeterminada como aquella relacionada con las “actitudes y capacidades necesarias para actuar como el principal agente causal de la propia vida y para realizar elecciones respecto a las propias acciones, libre de influencias o interferencias externas inapropiadas” (pág. 305).

Más adelante, Wehmeyer (2006) clarifica la noción de autodeterminación: “La conducta autodeterminada se refiere a acciones volitivas que capacitan al individuo para actuar como el agente causal primario de su propia vida y para mantener o mejorar su calidad de vida“(pág. 93).

Schalock (2006) es otro autor que hace referencia a que la autodeterminación es una dimensión básica relacionada con la calidad de vida, señala que es uno de los aspectos que aparece en gran cantidad de investigaciones relacionadas con la calidad de vida. Ser capaz de afrontar situaciones por uno mismo es fundamental para lograr una buena calidad de vida.

Verdugo y Shalock (2007) plantean la calidad de vida como un concepto identificado con el movimiento de avance, innovación y cambio de prácticas profesionales y en los servicios, permitiendo promover actuaciones a nivel de la persona, de la organización y del sistema social. En este modelo se plantean 8 dimensiones, una de ellas hace referencia a la autodeterminación, que se fundamenta en el proyecto de vida personal y en la posibilidad de elegir. En ella aparecen las metas y valores, las preferencias, objetivos e intereses personales. Estos aspectos facilitan la toma de decisiones y permiten que la persona tenga la opción de defender ideas y opiniones. La autonomía personal permite organizar la propia vida y tomar decisiones sobre temas de propia incumbencia.

2.3 Adultos con discapacidades intelectuales: contextos de aprendizaje

2.3.1 Aprendizaje a lo largo de la vida

El aprendizaje a lo largo de la vida, según Dávila (2013) es una concepción que pretende potenciar el desarrollo de las personas hacia el ejercicio pleno de todas sus potencialidades, dándoles la oportunidad de acceder al conocimiento en cualquier etapa de su vida. Para Ferrández (2002) se trata de un proceso continuo orientando a la satisfacción personal y al ejercicio social activo.

Nace de la concepción de una educación permanente, en la que las personas puedan aprender en cualquier momento de sus vidas, sin necesidad de contar con la institución escolar. Bajo Santos (2009) comenta que tiene un carácter humanista que fundamenta y da permanencia al fenómeno educativo más que ser un modelo o paradigma.

A lo largo de la historia, organizaciones como la UNESCO y la OCDE han hablado de ello tal y como recoge Dávila (2013). Entre los años 2000 y 2002 se desarrolla una comprensión del aprendizaje a lo largo de la vida que sintetiza la versión humanista de la UNESCO con la economista de la OCDE, entendiéndolo como un concepto que da respuesta a las necesidades de formación y desarrollo integral de la persona, para de esta forma mejorar sus cualificaciones, conocimientos y aptitudes desde un punto de vista personal, cívico, social y laboral.

Centrándome ahora en las personas que tienen discapacidad intelectual, me gustaría hacer referencia a la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las

Personas con discapacidad (ONU 2006). Actualmente es la base para que todas las personas con discapacidad gocen de todos los derechos humanos y libertades fundamentales. En su artículo 24 titulado Educación, concretamente en el punto 24.5 indica lo siguiente:

“Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad.”

2.3.2 Contextos formales, no formales e informales

Para definir estos tres conceptos, me he ayudado de autores como Trilla et al. (2003), Rogers (2004) y Gómez (2009). Hoy en día y desde hace unos años, la escuela tradicional no es el único lugar donde se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje. De tal forma que podemos encontrar contextos formales, no formales e informales que a continuación paso a explicar.

La educación formal, tal y como recoge Gómez (2009), es la que transmite de forma deliberada y sistemática una serie de conocimientos, actitudes y habilidades en un formato explícito tanto para el tiempo, como el espacio y el material. Tiene su base en un currículum establecido.

La educación no formal, según Trilla et al. (2003), es aquella que se desarrolla mediante procedimientos que se apartan en mayor o menor medida de las formas tradicionales de la escuela. Rogers (2004) comenta que es la educación en la cual el aprendiz se inscribe en un programa de aprendizaje que se amolda a sus necesidades. Es una educación que suele mantener algunos contenidos curriculares (objetivos, contenidos, actividades, metodología, evaluación, etc.) pero que no se incluye en los circuitos o sistemas de educación reglada. Es la que se plantea en muchas academias de idiomas, o en clubs deportivos, o en otras actividades educativas contempladas dentro de lo que denominaríamos actividades extraescolares.

La educación informal para Rogers (2004) es la no planificada y la que ejercen sistemas como la familia, el trabajo o los medios de comunicación, como comenta Trilla (2003) es un proceso que dura toda la vida, en el cual las personas van adquiriendo

conocimientos y habilidades mediante experiencias cotidianas y su relación con el contexto.

Por todo ello, observamos que el ámbito de actuación de este programa de inglés se desarrolla en un contexto no formal, teniendo en mente que este programa pionero intenta trasladar el aprendizaje de un contexto no formal, en el cual nos encontramos, a un contexto informal mediante intercambios con otras asociaciones de diferentes países, campamentos de verano, etc. Hay que tener en cuenta que la Asociación Down Huesca lleva, desde hace más de 3 años, potenciando intercambios europeos entre jóvenes con DI, y lo ha hecho con países como Irlanda, Italia y Bulgaria. Algunos de los jóvenes que han participado en el taller han vivido algunos de estos intercambios. Estas experiencias constituyen ejemplos de escenarios informales de aprendizaje, que se caracterizan, entre otras cosas, por el dominio de aspectos relacionales y emocionales.

2.3.3 Proyecto Campus oportunidades para la inclusión

Este proyecto se desarrolla con la participación de Down Huesca, Down Lleida y Down España. Este programa para el aprendizaje de una segunda lengua en personas con discapacidad intelectual, se ubica dentro de este proyecto y se ha llevado a cabo en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad de Zaragoza, que colabora en numerosos proyectos sociales de investigación mediante acuerdos con asociaciones como es el caso, para de esta forma fomentar la formación recíproca y la plena inclusión educativa, social y laboral de las personas con síndrome de Down o con otra discapacidad intelectual.

Las actuaciones del proyecto Campus oportunidades para la inclusión van dirigidas a los adultos con síndrome de Down u otras discapacidades intelectuales y a los estudiantes de Magisterio de los Grados de Infantil, Primaria y alumnos del Máster Universitario en estudios avanzados sobre el lenguaje, la comunicación y sus patologías, así como familias y voluntarios que participan en el proyecto.

Pretende ofrecer a los jóvenes con síndrome de Down y discapacidad intelectual un escenario inclusivo para su formación permanente, así como ofrecer a los estudiantes de Magisterio la oportunidad de conocer y cooperar con estas personas. Es una experiencia pionera, que se enmarca dentro de los proyectos de vida independiente que anteriormente he comentado, promovidos por la Red de Entidades Down España.

2.3.4 Talleres de aprendizaje y convivencia

Los talleres constituyen escenarios de participación y aprendizaje, tanto para los jóvenes participantes de la Asociación Down, como para los alumnos de Magisterio o Máster. Como he comentado en el apartado anterior, se desarrollan en Huesca, en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad de Zaragoza.

Los talleres se plantean de modo cuatrimestral, los llevados a cabo en el 1^{er} cuatrimestre fueron el de fotografía, poesía, taller conversacional y taller de relatos personales. Cabezas y Flórez (2015) comentan algunas de estos talleres en su libro sobre la educación postsecundaria para alumnos con discapacidad intelectual.

A continuación voy a nombrar y comentar brevemente los talleres que se han desarrollado en el segundo cuatrimestre del curso 2016-2017 dentro del campus para la inclusión, son los siguientes:

A. Taller conversacional. Tiene como objetivo desarrollar habilidades y herramientas necesarias para un buen uso del lenguaje y por consiguiente que les permita establecer distintos tipos de relaciones en su día a día. Las actividades realizadas en este taller las podemos dividir en conversaciones sobre determinados temas, actividades para el desarrollo de las estrategias y habilidades necesarias para participar adecuadamente en conversaciones y en actividades de generalización.

B. Taller de comprensión lectora y creatividad literaria, en este taller se realizan lecturas de textos sobre temas de interés de los participantes o textos propios, como es el ejemplo de las poesías, estas composiciones despiertan gran interés por parte de los participantes, de hecho se han publicado algunos libros que recogen algunas de las poesías escritas por parte de personas con síndrome de Down.

C. Taller de relaciones interpersonales. Este taller tiene como objetivo dotar a los participantes de habilidades y herramientas para ser capaces de conocerse mejor, gestionar sus emociones así como solucionar posibles conflictos que puedan ocurrir en la relaciones interpersonales de una forma tranquila y consensuada.

D. Taller de inglés. Es en el que he participado y que explicaré de una forma más extensa en el siguiente epígrafe.

3. ENSEÑANZAS DEL INGLÉS EN JÓVENES CON DISCAPACIDADES INTELECTUALES

3.1 Algunos enfoques pedagógicos en la enseñanza del inglés

Según cuenta Brown (2007), en la actualidad existen estudios acerca de la enseñanza y el aprendizaje de un idioma que destacan la importancia de considerar las particularidades del contexto en que se enseña la lengua y las diversas características de los aprendices, para en base a eso, elegir las metodologías más adecuadas, dentro de los conocimientos existentes.

Maati (2013) hace un breve repaso de los métodos tradicionales de enseñanza. En primer lugar, en el siglo XIX se desarrolló el método de gramática-traducción, en el cual la gramática y el conocimiento de las reglas suponían su base. En la primera mitad del siglo XX se configuró el método directo, que tenía como prioridad la enseñanza de la lengua oral. Una vez acabada la segunda guerra mundial se desarrollaron dos corrientes, por un lado el método audiolingual en Estados Unidos y el audiovisual en Francia, siendo este último criticado debido a que era un método rígido y autoritario. Por último, a partir de los años 70 se desarrolló el aprendizaje mediante el enfoque comunicativo que surge a partir de las críticas a los métodos anteriores. Desde mi punto de vista, es el método idóneo para este tipo de programas.

El enfoque comunicativo, según cuenta Maati (2013), tiene el propósito, a partir de las necesidades del alumno, de desarrollar la comprensión y expresión oral y la comprensión y expresión escrita, utilizando aspectos de la vida cotidiana, es decir, utilizando situaciones reales.

Autores como Richards y Rodgers (2011), Nunan (2004) y el citado anteriormente Brown (2007) comentan algunos de los principales elementos que incorpora esta metodología, son los siguientes:

- Pone énfasis en la importancia del vocabulario y de materiales que apoyen la comprensión, además de generar un clima motivador para que se produzca el aprendizaje.
- El aprendizaje cooperativo, al interactuar los alumnos entre ellos en tareas de comunicación, permite crear una buena atmósfera que contribuye al aprendizaje.

- La importancia de ser un medio para comunicar, en lugar de centrarse en el idioma como aspecto a estudiar.
- Crear tareas en las que se haga necesario el uso del idioma de forma contextualizada y significativa, acercándose a la realidad y a los intereses de los estudiantes.

3.2 Taller de inglés: análisis de algunos enfoques metodológicos

Además de los enfoques pedagógicos centrados en la enseñanza y aprendizaje del inglés, he considerado también algunos enfoques metodológicos más generales, que se centran en aspectos motivacionales y que tomen en consideración la diversidad de los alumnos. En este sentido, a lo largo de este taller, he focalizado la atención en aspectos motivacionales, en el sentimiento de participación y competencia de los alumnos, en los procesos de aprendizaje y generalización de conocimientos. Para que todo ello se pudiera llevar a cabo me he centrado en el aprendizaje cooperativo, el enfoque didáctico mediacional y el modelo de apoyos.

3.2.1 Aprendizaje cooperativo

Esta metodología ha guiado el desarrollo de muchas actividades propuestas en el taller. Uno de los mayores exponentes de esta metodología es Pere Pujolás (2003) que lo define de la siguiente forma:

"Una estructura cooperativa del aprendizaje consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación de aprendizaje de esta índole, los miembros de un grupo procuran obtener resultados beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo no es otra cosa que el uso didáctico de equipos de trabajo reducidos, en los cuales los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de sus compañeros de equipo."

Siguiendo con el aprendizaje cooperativo, los hermanos Jonhson realizaron una crítica hacia la escuela tradicional.

"(...) con la cantidad de investigación disponible, es sorprendente que las prácticas de las aulas estén tan orientadas hacia el aprendizaje competitivo e individualista y que las escuelas estén tan dominadas por una estructura competitiva y individualista. Es hora de reducir la discrepancia entre lo que la

investigación indica que es efectivo a la hora de enseñar y lo que los maestros realmente hacen" (Johnson y Johnson, 1997, p. 62).

Esta reflexión, teniendo en cuenta que nos estamos moviendo en un contexto no formal, es decir que estamos ante un procedimiento diferente al de un aula convencional, creo que ha sido fundamental a la hora de plantear las sesiones. También en las sesiones previas, en las que he podido conocer a los participantes, así como el nivel que debería tener este programa ha primado el trabajo en grupo o la ayuda entre compañeros.

A continuación voy a realizar una breve explicación de las técnicas de aprendizaje cooperativo que he utilizado en este taller, basándome en Kagan (1994):

- El folio giratorio tiene como objetivo realizar una aportación por turnos de forma escrita entre los miembros de un equipo de trabajo, consiste en ir escribiendo por turnos en un folio aspectos relacionados con una temática, por ejemplo, en el caso de este taller lo utilizábamos para repasar vocabulario.
- La técnica 1-2-4, dentro de los equipos de trabajo, primero se comienza a trabajar de forma individual, en segundo lugar intercambian las respuestas por parejas y finalmente comentan lo realizado a nivel de grupo.
- Rally Robin es una técnica sencilla pero muy versátil que consiste en proponer un tema y los alumnos, por parejas, de forma aleatoria, van diciendo respuestas. Esta técnica la utilicé a modo de "torneo", simulando partidos de tenis con las respuestas de las temáticas trabajadas.

3.2.2 Enfoque didáctico mediacional

Otro enfoque metodológico que ha tenido peso a lo largo de este programa ha sido el enfoque didáctico mediacional que, según Vived (2016), tiene los siguientes principios didácticos: principio de globalización, programación basada en la zona de desarrollo próximo, la mediación como estrategia de enseñanza, el aprendizaje cooperativo y la generalización de los aprendizajes.

El principio de globalización consistente en la ordenación de los ámbitos relacionados con las actividades que se van a trabajar en torno a intereses específicos y operantes en la vida del alumno.

La zona de desarrollo próximo es entendida como la distancia que media entre lo que la persona es capaz de hacer por sí misma (nivel de desarrollo efectivo o actual) y lo que es capaz de hacer con ayuda de algún mediador, bien sea una persona, bien una ayuda material (nivel de desarrollo potencial) y fue descrita por primera vez por Vigotsky (1979).

La mediación como estrategia de enseñanza se centra en los procesos más que en los productos o resultados, pretende favorecer la transferencia de los principios cognitivos a distintos ámbitos de aplicación (familiar, escolar, grupo de amigos,...), incide en comunicar entusiasmo por el aprendizaje, en relacionar las experiencias nuevas con las familiares y en desarrollar el sentimiento de competencia de los alumnos. (Vived, 2016).

En cuanto aprendizaje cooperativo, que ya he señalado anteriormente, es totalmente compatible con el aprendizaje mediado y con la zona de desarrollo próximo.

La generalización de los aprendizajes hace referencia a una red de mediadores que permite una mayor eficacia de las actuaciones educativas, en ella entran en juego profesores, padres, adultos con discapacidad intelectual etc. El alumno no aprende solo en el centro educativo; las experiencias en el hogar, con sus padres y hermanos y aquellas que tiene con sus amigos van a ejercer una enorme influencia sobre su aprendizaje.

Hay que tener en cuenta que la mayoría de las personas participantes en el taller de inglés participaron en un par de encuentros de intercambio internacional con jóvenes con discapacidad intelectual de otros países. En estos encuentros colaboraron padres y profesionales de la Asociación Down Huesca.

Un aspecto fundamental del papel del profesor como mediador es el interactuar con los alumnos para desarrollar procesos de aprendizaje. Haywood, H.C., Brooks, P. y Burns, S. (1992) algunas directrices encaminadas en esta dirección son las siguientes: destacar las interacciones entre los alumnos durante las sesiones, crear confianza en el

alumno fomentando el sentimiento de su competencia cognitiva; analizar estrategias, errores y promover otras más eficaces, etc.

3.2.3 Modelo de apoyos

El modelo de apoyos constituye, como ha quedado relegado en el punto 2.2.1, un enfoque teórico sobre la concepción de la discapacidad intelectual, el más actual y más extendido internacionalmente, como señalan autores como Schalock, Verdugo o Luckasson, que son algunos de los máximos exponentes de este enfoque.

Pero también podemos considerar el modelo de apoyos como un enfoque metodológico que incide fundamentalmente en analizar la tipología de apoyo, la frecuencia de los mismos, la planificación y la intensidad en el grupo, todo ello para planificar, interpretar y evaluar la eficacia de sistemas de apoyo que permiten una mejora del funcionamiento de la persona con discapacidad en diferentes escenarios.

Las personas con discapacidad intelectual son personas que requieren la provisión de apoyos continuos, extraordinarios (en comparación con sus iguales sin discapacidad). Prestar apoyos a personas con discapacidad intelectual posibilita su funcionamiento en actividades típicas de la vida en entornos convencionales, pero no elimina la posibilidad de que ellos continúen necesitando apoyos continuamente.

El modelo de apoyos, tal y como recoge Verdugo et al. (2013), modificó el modo en el que las personas conciben la idea de retraso mental, alejándose de identificarla exclusivamente como una característica del individuo para entenderla como un estado de funcionamiento de la persona. Es decir, se preocupa más de los apoyos y de las necesidades que del diagnóstico de la persona.

A la hora de planificar los apoyos, Verdugo et al. (2013) considera que constituye un conjunto de recursos y estrategias que mejoran el funcionamiento humano. Se propone un proceso secuencial de cinco componentes, con los siguientes objetivos: a) identificar lo que la persona más quiere o necesita hacer, b) evaluar la naturaleza del apoyo que una persona requerirá para lograr lo que él o ella más quiere o necesita hacer, c) desarrollar un plan de acción para recabar y prestar apoyos, d) iniciar y supervisar el plan, e) evaluar los resultados personales. Thompson et al, (2009) y Verdugo, M. A., Arias, B. e Ibáñez, A. (2007).

4. DISEÑO DEL TALLER DE INGLÉS

4.1 Objetivos

Los objetivos que me he planteado van más allá de la adquisición de la lengua inglesa, se podrían dividir en dos: unos objetivos relacionados con el programa y otros relacionados con los alumnos.

Los objetivos para el programa son:

- Indagar metodologías como el aprendizaje cooperativo, el enfoque didáctico mediacional y el modelo de apoyos en procesos de enseñanza del inglés.
- Diseñar, desarrollar y valorar un programa de enseñanza del inglés en jóvenes con discapacidad intelectual.
- Proponer una serie de actividades para trabajar en grupo cooperativo e individualmente.
- Plantear un sistema valorativo que nos permita evaluar los avances en los participantes.

Los objetivos del taller con respecto a los alumnos son:

- Promover el interés de los alumnos mediante metodologías como el aprendizaje cooperativo, el enfoque didáctico mediacional y el modelo de apoyos.
- Desarrollar competencias de expresión y comprensión del inglés en los alumnos con DI, a través del desarrollo de las actividades planteadas.
- Potenciar actitudes favorables hacia intercambios internacionales, que permitan avanzar en la comprensión y expresión de la lengua inglesa.

4.2 Contenidos

Los contenidos que he trabajado a lo largo del programa son diversos, centrándome en aspectos relacionados con el vocabulario, preguntas, canciones, estructuras sencillas, etc. Es decir, conocimientos que puedan aplicar en el día a día y que no tienen una complejidad excesiva. Cada día intentaba programar una sesión con una temática a desarrollar, de tal forma que trabajamos los contenidos de la sesión del día y los relacionábamos con los trabajados anteriormente, para de esta forma favorecer un

aprendizaje significativo, ya que de una sesión a otra transcurre un tiempo de una semana y es complicado llevar un hilo conductor si no se continúan trabajando los aspectos vistos anteriormente.

Los contenidos que se han abordado en el periodo que duró este taller han sido los siguientes:

- La familia
- Los colores
- Los medios de transporte
- Alimentos
- Preguntas
- Los animales
- Pronombres personales
- Presente simple del verbo "to be"
- Los números
- Días de la semana
- Meses del año

En el anexo I adjunto lo realizado una de las sesiones a modo de muestra.

4.3 Desarrollo metodológico de actividades

A partir de los enfoques metodológicos que ha expuesto en el punto 3.2, he definido una serie de actividades que nos permitirán desarrollar los aprendizajes planteados en cada sesión y con respecto a diferentes contenidos. Estas actividades se han organizado en una secuencia didáctica que contempla algunos principios de los destacados por Vived y Molina (2012), son los siguientes:

- Partir del conocimiento previo de los participantes, con el fin de poder conocer de primera mano la base de la muestra y de esta forma adecuar las actividades a ellos y a los objetivos que se quieren lograr.
- Centrar la valoración del alumno en su potencial de aprendizaje, esto nos servirá para conocer el nivel de dificultad de los objetivos.

- Tener en cuenta la zona de desarrollo próximo para establecer la programación didáctica, para ello las actividades propuestas no son ni demasiado sencillas para realizarlas de formas exitosa ni demasiado complejas, ya que ello desanimaría a los participantes a continuar con el taller.
- Tener en cuenta los conocimientos y experiencias de aprendizaje para lograr un aprendizaje significativo, este enunciado hace referencia a hacer ver a los participantes que los contenidos vistos en cada sesión poseen una estrecha relación con otros previamente aprendidos.
- Fomentar el aprendizaje cooperativo, en el punto 3.2.1 de este trabajo he explicado más concretamente los beneficios de este enfoque.
- Desarrollar prácticas pedagógicas basadas en la experiencia de aprendizaje mediado. Las ideas sobre el enfoque didáctico mediacional están desarrolladas en el punto 3.2.2 de una forma más detallada.
- Reforzar el sentimiento de competencia del alumno, reforzando sus logros, proyectando expectativas positivas y pidiéndole esfuerzo, atención y motivación para las actividades planteadas.

La estructura de una sesión tiene diferentes partes. En primer lugar, una vez que estamos en el aula, explicamos algún conocimiento nuevo que queremos ver mediante una tabla de tres que tienen los siguientes nombres: "inglés", "suena" y "español". A continuación, dentro de la propia temática, intento trabajar con el centro de interés de los participantes, para que de esta forma les parezca atractivo y motivador para ellos. Los centros de interés surgieron a raíz de las ideas de Decroly (1968); los principios básicos de esta metodología de los centros de interés son los siguientes:

- Paidocentrismo e interés: el centro de interés del proceso educativo debe ser el niño, en este caso, los participantes del taller.
- Individualización: adaptándose a cada persona, así como a su ritmo de aprendizaje.

- Globalización: haciendo propuestas de trabajo en torno a un eje.
- Actividad: los alumnos deben tener la oportunidad para integrar y reflexionar sobre las actividades del aula.

Por último, he introducido una parte más dinámica para ellos, como por ejemplo, juegos de refuerzo, canciones, sopas de letras, etc, todo ello relacionado con los contenidos trabajados.

De esta forma, tenemos una parte común en la estructura de cada sesión (esta circunstancia ayuda a los participantes a tener un esquema mental de lo que se va a llevar a cabo y así reducir la incertidumbre que puede crear el enfrentarse a situaciones nuevas). En definitiva, las sesiones llevadas a cabo tienen una parte más estática y estable que ayuda establecer un orden mental de las sesiones y otra más dinámica y diversa que genera motivación e interés por parte de los participantes.

4.4 Evaluación

En un programa educativo experimental, un aspecto fundamental es la evaluación. Pero la evaluación no debe ir dirigida exclusivamente hacia los alumnos. Entiendo que un programa educativo, sobre todo si está en un fase de indagación, requiere de unos criterios exploratorios que, además de centrarse en diferentes ámbitos del aprendizaje de los alumnos, también contemple la evaluación del propio programa o, en mi caso, del taller. En este sentido, he dirigido la evaluación del taller hacia un enfoque metodológico, como es el caso del aprendizaje cooperativo y también hacia una valoración del taller por parte de los alumnos. En los epígrafes siguientes desarrollo estos tres niveles evaluativos.

4.4.1 Evaluación de los alumnos

La evaluación de los alumnos la he planteado en torno a dos líneas fundamentales: a) valoración del conocimiento del inglés; b) valoración de diferentes parámetros generales del aprendizaje.

En la tabla siguiente se presenta la relación de los contenidos valorativos anteriormente señalados, el instrumento utilizado y la temporalidad de evaluación.

Contenido de evaluación	Instrumento utilizado	Temporalidad
Conocimiento del inglés	Cuestionario sobre	Valoración inicial

	conocimientos del inglés	Valoración final
Ámbitos de aprendizaje (motivación...)	Registro de funcionamiento personal	Valoración continua

Tabla 1: Contenidos evaluados

a) Valoración sobre el conocimiento del inglés. Realicé una evaluación inicial relacionada con los contenidos que íbamos a trabajar a lo largo de las sesiones. Una vez acabado el programa llevé a cabo una prueba final y de este modo pude observar si habían mejorado los resultados. Dicha prueba se encuentra en el anexo II.

b) Valoración sobre ámbitos de aprendizaje. También he evaluado, mediante un registro del funcionamiento personal, las sesiones de intervención en las cuales recogía información sobre aspectos generales del aprendizaje como la motivación, la participación etc. De esta forma tenía una visión más global del funcionamiento de los alumnos en el desempeño de las tareas presentadas. Para la configuración del registro se escribieron en la columna de la izquierda las diferentes variables identificadas y las columnas siguientes correspondían a los nombres de los participantes. Se utilizaba un registro en cada sesión y lo completaba una vez finalizada la sesión. En el anexo III se presenta este registro. Se utilizaron 5 tipos de respuesta para cada uno de las variables, estableciendo una escala ascendente del 1 al 5, siendo 1 muy baja, 2 baja, 3 regular, 4 alta y 5 muy alta. Los días en que los participantes no asistieron a una sesión aparece reflejado en la tabla con un guión.

4.4.2 Valoración del aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo constituye uno de los enfoques metodológicos que he utilizado en el taller. Por la importancia que he dado a esta metodología, me ha parecido conveniente indagar algún sistema evaluativo que se centrara en este aspecto. Para ello realicé una tabla para cada técnica utilizada. De este modo se valoran diferentes variables de una forma más concreta, como la implicación en la tarea, el respeto de las normas, si aceptan las críticas, etc. Las tablas con las tres técnicas que he utilizado (folio giratorio, 1-2-4 y Rally Robin) aparecen en el anexo IV

4.4.3 Valoración global del taller

Resulta importante evaluar los diferentes componentes del taller. Como ya he planteado una valoración con respecto a un enfoque metodológico, me pareció

interesante utilizar un cuestionario de valoración personal del taller, de modo que fueran los propios alumnos quienes evaluaran el funcionamiento del mismo. El cuestionario, que se presenta en el anexo V, plantea 7 ítems en torno a la opinión de los alumnos, su grado de satisfacción sobre ámbitos del taller, cuestiones a mejorar, etc.

5. APLICACIÓN Y DESARROLLO DEL TALLER

5.1 Muestra

Los participantes en el taller de inglés son un total de 7 miembros, es un grupo en el que existen diferencias intelectuales y también diferencias en cuanto al conocimiento del inglés.

El hecho de que sean estos 7 participantes concretamente es debido a que para que pudieran participar en este taller, debían tener cierta base, haber dado algo de inglés o haber participado o querer participar en alguno de los intercambios que se promueven desde la asociación como a Italia o Irlanda, por lo que las personas que han participado en ellos tenían también cierta prioridad para participar en este taller. Todas estas personas pertenecían al grupo de jóvenes con síndrome de Down o con otras discapacidades intelectuales (n=28) que realizaban en la Facultad de CC HH y de la Educación de la Universidad de Zaragoza el proyecto Campus Oportunidades para la Inclusión.

A continuación voy a detallar algunos aspectos sobre los 7 participantes:

- Ab es una mujer de 32 años, estuvo trabajando de ayudante administrativa en la Asociación Down Huesca y en una entidad bancaria. Actualmente se encuentra en el Taller Ocupacional de encuadernación de la Asociación Down Huesca.

- Av es un varón de 20 años, que realizó un PCPI (programa de cualificación profesional inicial) y actualmente hace prácticas de limpieza en una residencia. Hoy en día comparte piso con 3 amigos dentro de los pisos de vida independiente.

- D es un varón de 38 años, lo cual lo convierte en el más mayor del grupo, ha participado en los intercambios. Desarrolla su actividad en un Taller Ocupacional de encuadernación que gestiona la Asociación Down Huesca.
- G es un varón de 25 años, que actualmente está de prácticas en una empresa de carpintería, ha estudiado un PCPI de jardinería. Reside en un piso de vida independiente de la asociación con otras personas.
- J es un varón de 29 años que trabaja en una empresa de elaboración alimentaria. Actualmente comparte piso con otros 3 amigos en los pisos de vida independiente.
- S es un varón de 35 años que se encuentra en el taller ocupacional de la Asociación.
- R es un varón de 23 años que trabaja los fines de semana en un establecimiento de comida rápida. Es el único que tiene la graduación en ESO y un PCPI en informática. Ha participado en varios intercambios de la asociación. Actualmente reside en el domicilio familiar, pero ha vivido durante 2 años en los pisos de vida independiente con dos amigos.

Ninguno de los alumnos (salvo R) ha completado la secundaria y su nivel curricular se sitúa entre los cursos finales de la etapa primaria. Todos habían recibido formación de inglés en sus respectivos colegios, aunque de modo irregular, ya que asistían a clases de apoyo/refuerzo de otras asignaturas en la hora de inglés. También se desconocen los niveles de adaptación curricular que fue necesario articular. La mayoría han participado en intercambios internacionales con irlandeses e italianos y el resto desea hacerlo en veranos siguientes.

5.2 Organización de las sesiones

5.2.1 Frecuencia, duración y lugar

Las sesiones se llevaron a cabo con una frecuencia semanal. En el desarrollo de las diferentes sesiones se ha tenido en cuenta el calendario escolar de Huesca. El número de sesiones ha sido 15, correspondientes a los lunes del período comprendido entre el 9

de Enero y el 22 de Mayo. Se llevaron a cabo en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Zaragoza en Huesca, teniendo una duración de una hora y media aproximadamente cada una de ellas, de 17:30 a 19:00 horas.

5.2.2 Adecuación de los alumnos a las actividades

A lo largo de las sesiones y actividades propuestas que se han desarrollado, el grupo en general ha respondido bien. Al principio del programa expliqué las ideas que tenía en cuanto al taller, la metodología, los contenidos que tenía previsto trabajar, etc. También dejé la posibilidad de que ellos propusieran algún tema, canción, forma de trabajo etc.

El nivel general de los contenidos y de las actividades, en cuanto a dificultad se refiere, sería similar al que se puede impartir en los cursos centrales de inglés de educación primaria. Dependiendo de la temática y de cómo iban respondiendo los participantes se reforzaba o se seguían ampliando conocimientos o haciendo relaciones con contenidos que ya habíamos trabajado con anterioridad.

5.3 Desarrollo de las sesiones

5.3.1 Cambios a lo largo de las sesiones

Los cambios que ha habido a lo largo de las sesiones han dependido principalmente de la ausencia de algún participante, por lo que he tenido que modificar alguna actividad de la sesión, como por ejemplo una sesión de aprendizaje cooperativo, que tuve que retrasarla debido a que no había suficientes participantes para llevar a cabo las actividades planteadas. Otro motivo ha sido la dificultad de los contenidos en cuanto a consolidación, por lo que seguíamos reforzándolos más tiempo de lo planificado anteriormente para conseguir una mayor consistencia. Otros aspectos que han influido en el desarrollo de las sesiones de forma puntual han sido la motivación y el interés mostrado por los participantes, que en ocasiones podía disminuir, en cuyo caso debía incorporar alguna estrategia para motivar y retomar la atención.

5.3.2 Dificultades: propuestas y soluciones

Las principales dificultades surgieron, sobre todo, al principio del proceso, momento en el cual no sabía con certeza si la planificación en cuanto a actividades, metodología, recursos etc. iban a ser los adecuados para que los participantes en el taller pudieran adquirir conocimientos y pasaran un rato ameno, porque, tal y como he comentado al

principio de este trabajo, este taller quiere ir más allá de los resultados puramente relacionados con la adquisición de una segunda lengua, por lo que aspectos como el disfrute de los participantes en el taller, en un contexto inclusivo como es la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad de Zaragoza en Huesca, el aprendizaje en cooperación, la vinculación de este aprendizaje con futuros encuentros internacionales, etc., constituían otros pilares que se ha tenido en cuenta a lo largo de todo el proceso.

6. RESULTADOS

Como he comentado en el apartado 4.4, la evaluación la he dividido en evaluación de los alumnos (conocimiento del inglés y algunos parámetros generales sobre el aprendizaje) ; en segundo lugar, la valoración del trabajo cooperativo, y por último, la valoración global del taller. En este apartado de resultados la estructura va a ser la misma.

6.1 Resultados de los alumnos

A continuación, voy a desarrollar los resultados obtenidos por parte de los alumnos en la prueba inicial-final sobre conocimiento del inglés y las tablas de registro para cada una de las variables medidas a lo largo del programa.

6.1.1 Conocimiento del inglés: Prueba inicial-final

A continuación expongo los resultados obtenidos en la prueba inicial en comparación con los obtenidos en la prueba final de cada uno de los participantes.

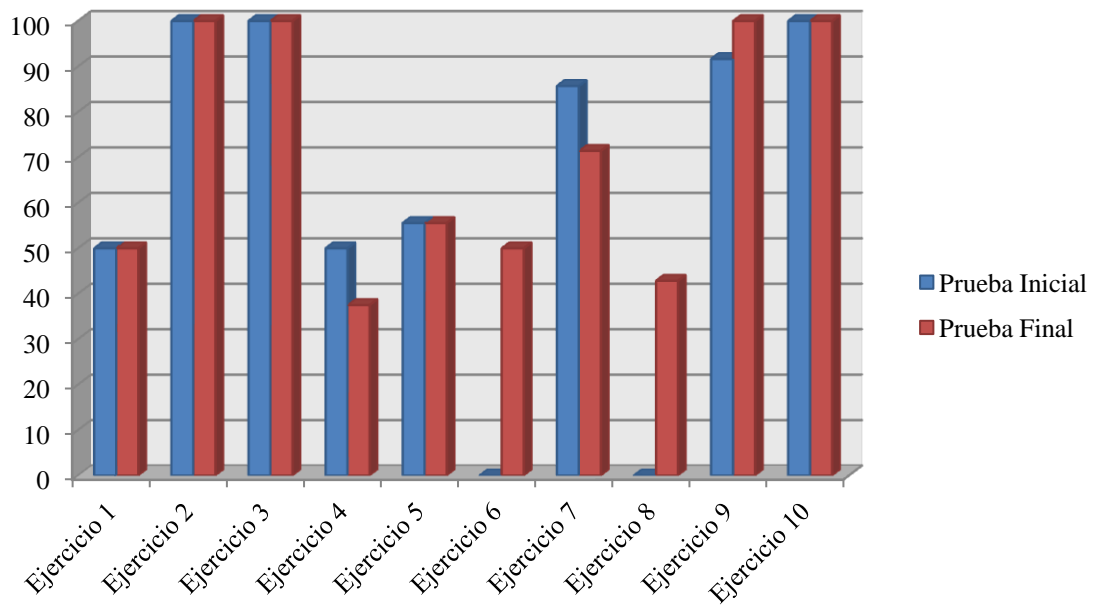


Figura 2. Comparación de resultados entre la prueba inicial y final del participante Ab

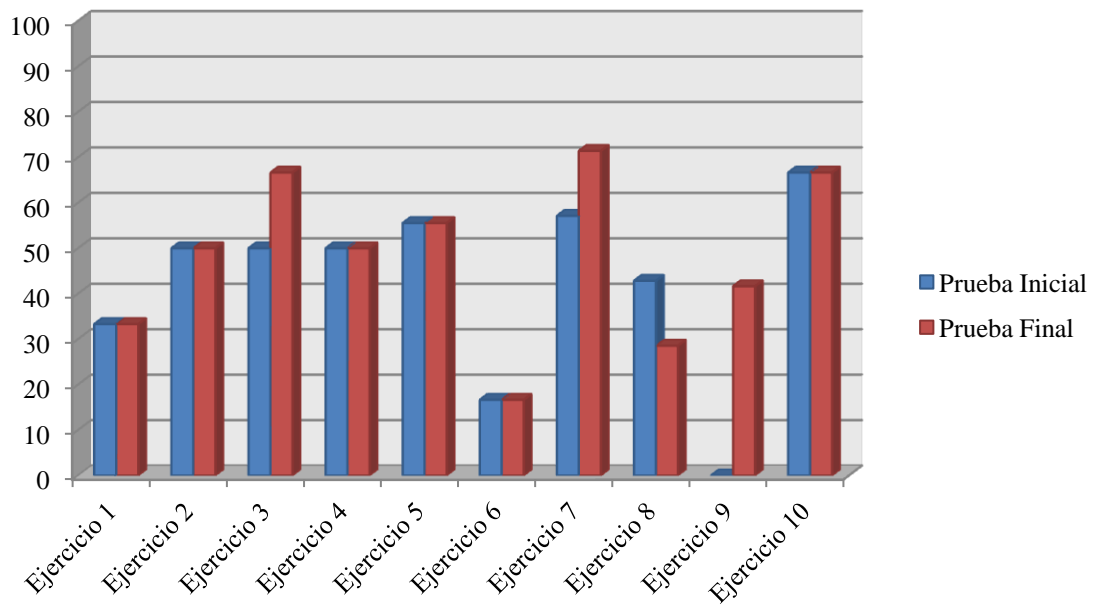


Figura 3. Comparación de resultados entre la prueba inicial y final del participante Av

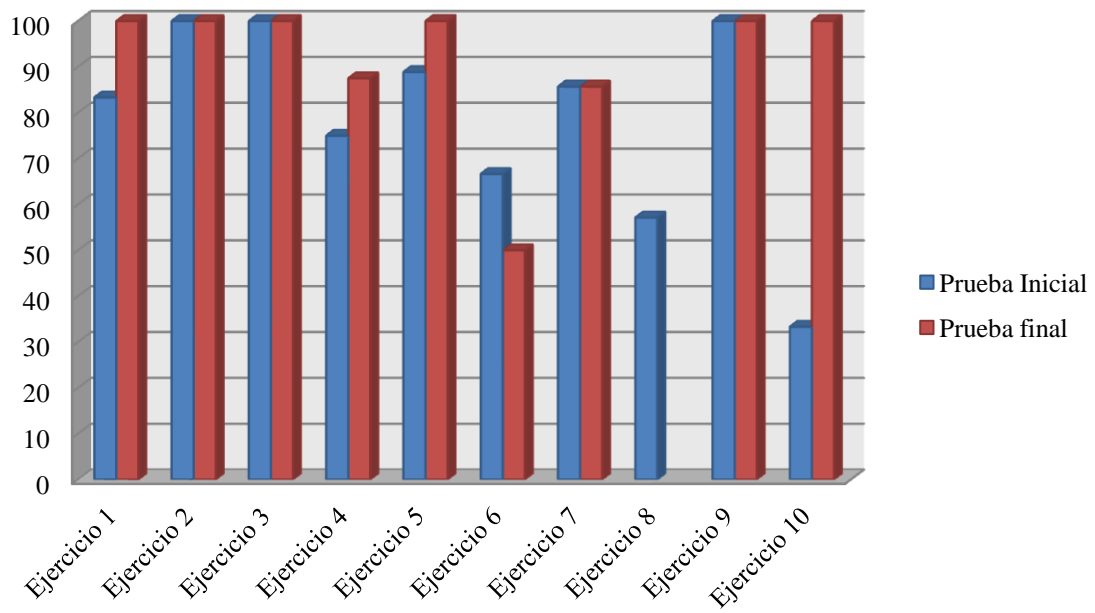


Figura 4. Comparación de resultados entre la prueba inicial y final del participante D

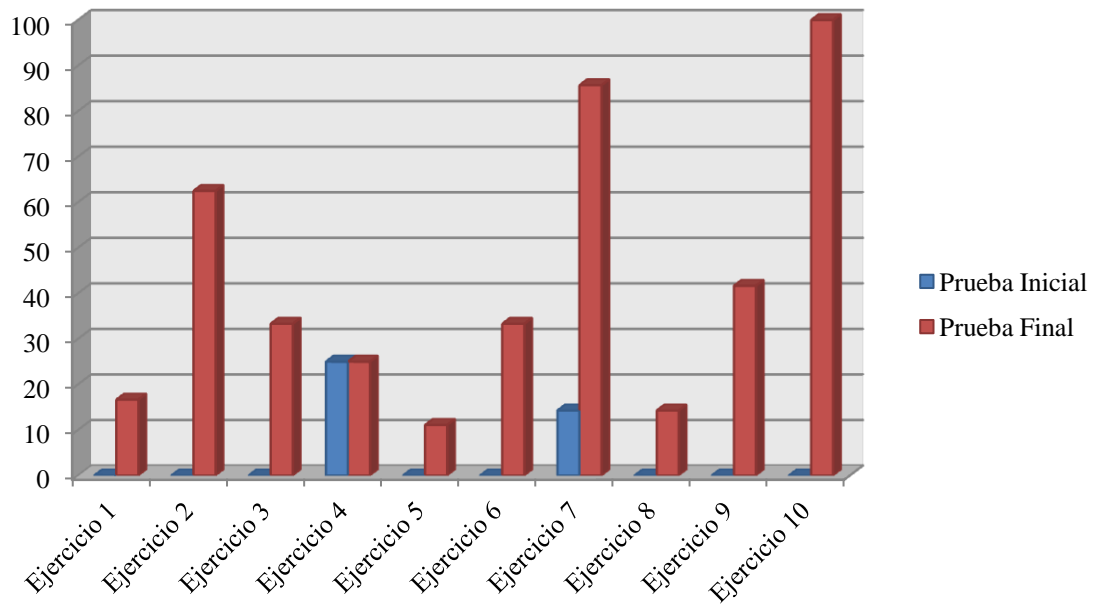


Figura 5. Comparación de resultados entre la prueba inicial y final del participante G

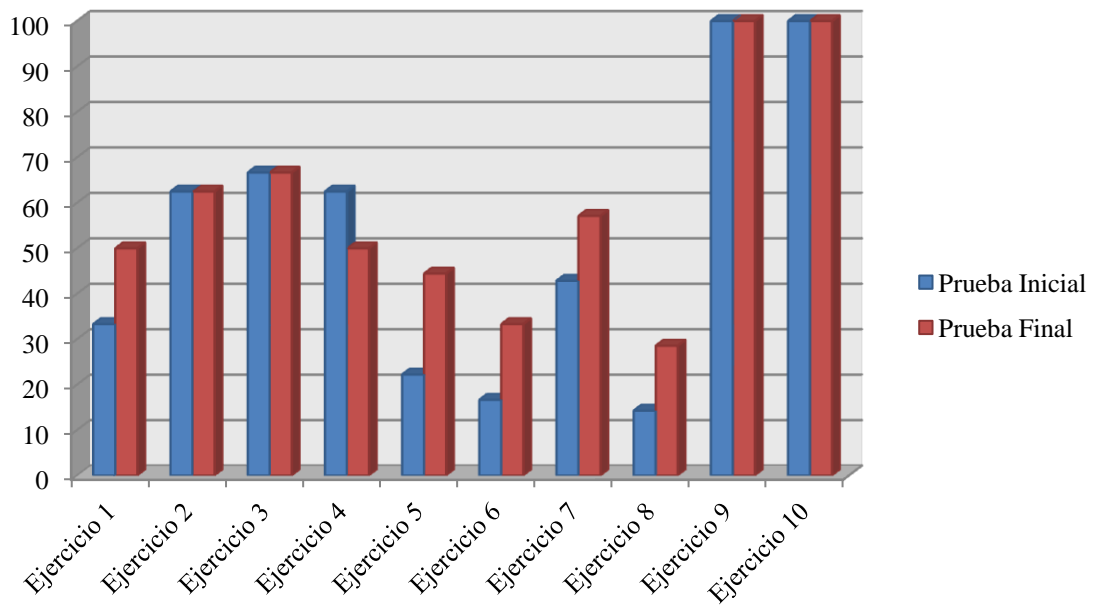


Figura 6. Comparación de resultados entre la prueba inicial y final del participante J

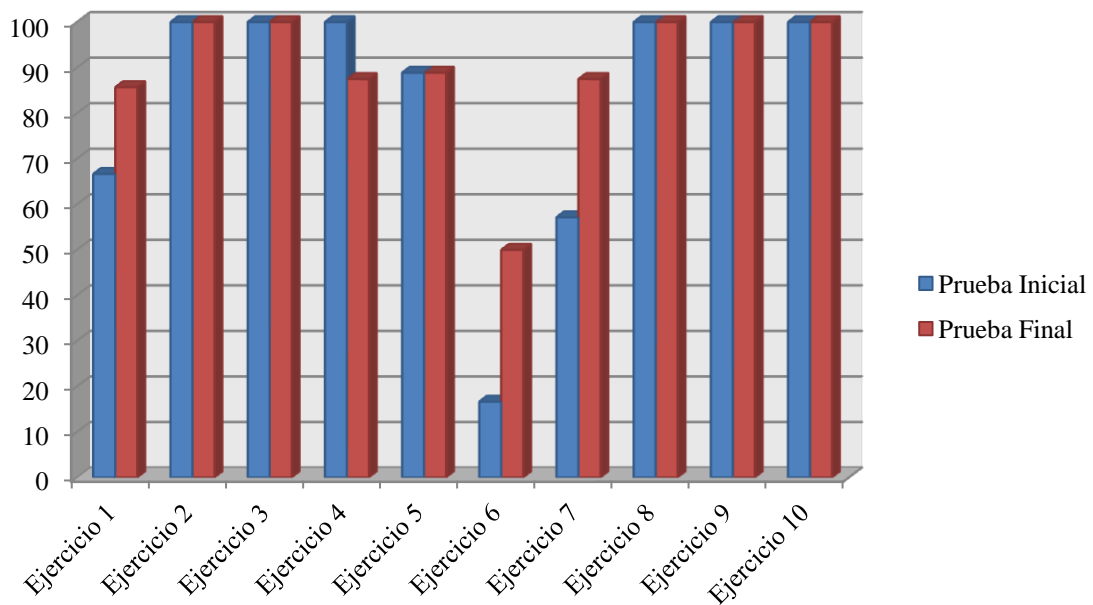


Figura 7. Comparación de resultados entre la prueba inicial y final del participante S

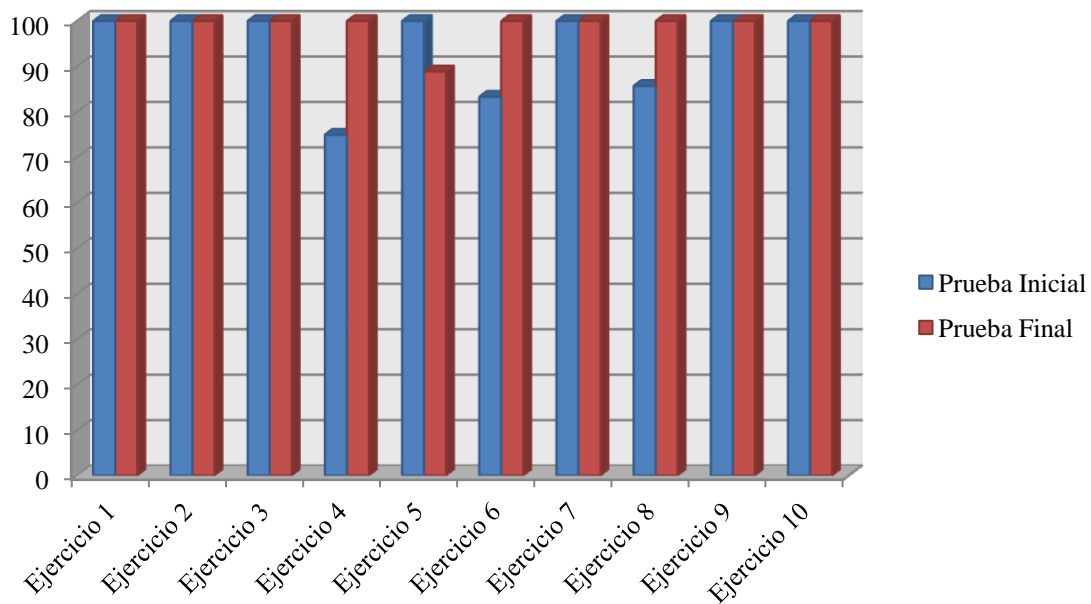


Figura 8. Comparación de resultados entre la prueba inicial y final del participante R

En los resultados de estas tablas, podemos ver como de forma general la mayoría de alumnos han mantenido o aumentado sus conocimientos del inglés. El caso que más destaca es el del participante G, que en la primera prueba obtuvo puntuaciones muy bajas o nulas y en la segunda unas puntuaciones más normalizadas, esto parece indicar que probablemente a la hora de realizar la prueba inicial no lo hiciera en las mejores condiciones, ya fuera por cansancio, dificultades atencionales, motivación etc. Por lo demás los resultados guardan una relación que podríamos calificar de satisfactoria.

6.1.2 Parámetros sobre el aprendizaje

En las siguientes tablas se presentan los resultados de los alumnos en diferentes variables que consideré importantes para analizar el proceso de aprendizaje de los alumnos, a lo largo de las sesiones.

Fecha	Participantes						
	Ab	Av	D	G	J	S	R
9-1-17	4	4	4	2	-	3	4
16-1-17	4	3	5	2	-	-	-
30-1-17	5	3	4	3	-	2	4

"Programa para el aprendizaje de la lengua inglesa en personas con discapacidad intelectual"

6-2-17	4	2	4	2	-	3	-
13-2-17	4	3	3	2	-	3	-
20-2-17	3	2	3	2	-	3	-
27-2-17	4	4	4	3	4	2	-
6-3-17	4	2	4	2	4	3	4
13-3-17	3	3	-	-	3	4	5
20-3-17	4	3	4	3	4	4	4
27-3-17	5	4	4	4	4	3	4
3-4-17	4	-	4	3	3	2	4
8-5-17	4	3	-	3	2	3	4
15-5-17	4	3	4	1	3	2	5
22-5-17	4	3	-	2	4	3	4
\bar{x}	4,00	3,00	3,91	2,42	3,44	2,85	4,20

Tabla 2. Motivación por parte de los participantes en las sesiones

a) La motivación media de todos los participantes es de un 3,40. En el caso de G la baja puntuación se debe, en parte, a la actitud de poco interés hacia algunas tareas mostrada en varias sesiones y en caso de S debido a su personalidad inestable.

Fecha	Participantes						
	Ab	Av	D	G	J	S	R
9-1-17	4	4	4	3	-	3	4
16-1-17	5	4	4	4	-	-	-
30-1-17	4	3	4	3	-	3	5
6-2-17	5	3	5	3	-	2	-
13-2-17	4	4	5	2	-	3	-
20-2-17	4	3	4	3	-	3	-
27-2-17	4	4	5	3	4	4	-
6-3-17	4	4	5	2	4	3	5
13-3-17	5	4	-	-	4	3	4
20-3-17	3	4	4	3	3	3	4
27-3-17	4	3	4	3	4	2	5
3-4-17	4	-	5	3	5	3	4
8-5-17	4	4	-	3	4	3	4
15-5-17	4	3	5	2	4	3	5
22-5-17	5	4	-	3	5	4	5
\bar{x}	4,20	3,64	4,50	2,85	4,11	3,00	4,50

Tabla 3. Seguimiento de pautas por parte de los participantes en las sesiones

b) El seguimiento de los alumnos a las pautas que les daba queda reflejado en la tabla. La media del grupo es de 3,82. Vemos, como ocurría en la motivación, el mismo participante es el que obtiene una menor puntuación. Destacan R y D con una puntuación de 4,5.

Participantes Fecha	Ab	Av	D	G	J	S	R
9-1-17	4	3	4	3	-	3	4
16-1-17	4	3	4	2	-	-	-
30-1-17	5	4	4	3	-	3	5
6-2-17	4	3	5	2	-	3	-
13-2-17	4	3	4	3	-	2	-
20-2-17	3	2	3	2	-	2	-
27-2-17	5	3	4	3	3	3	-
6-3-17	4	3	4	2	4	2	4
13-3-17	4	3	-	-	3	3	4
20-3-17	4	4	4	3	3	3	4
27-3-17	4	3	4	3	4	2	5
3-4-17	3	-	5	2	4	2	4
8-5-17	4	3	-	3	4	2	4
15-5-17	3	3	4	2	3	3	5
22-5-17	4	3	-	2	4	3	5
\bar{x}	3,93	3,07	4,08	2,50	3,55	2,57	4,40

Tabla 4. Participación por parte de los participantes en las sesiones

c) Mediante esta tabla he podido recoger el grado de participación de los participantes a lo largo de las sesiones. La media es de un 3,44. Continuamos viendo como dos de los participantes tienen una tendencia diferenciada a la del resto de compañeros, así como las puntuaciones superiores a la media corresponden a Ab, D y R.

Participantes Fecha	Ab	Av	D	G	J	S	R
9-1-17	-	-	-	-	-	-	-
16-1-17	4	3	4	3	-	-	-
30-1-17	4	4	5	2	-	3	4

"Programa para el aprendizaje de la lengua inglesa en personas con discapacidad intelectual"

6-2-17	-	-	-	-	-	-	-
13-2-17	4	3	4	2	-	3	-
20-2-17	3	3	4	2	-	3	-
27-2-17	4	3	5	3	3	3	-
6-3-17	4	3	5	3	3	4	5
13-3-17	4	4	-	-	4	4	4
20-3-17	3	3	4	3	3	4	5
27-3-17	5	2	4	2	3	3	5
3-4-17	4	-	3	3	4	4	4
8-5-17	4	3	-	3	3	4	5
15-5-17	5	4	5	2	3	3	5
22-5-17	5	4	-	3	4	3	4
\bar{x}	4,07	3,25	4,30	2,58	3,33	3,41	4,55

Tabla 5. Realización de tareas por parte de los participantes en las sesiones

d) En esta tabla se presentan los resultados de los alumnos en la variable realización de tareas a lo largo de las sesiones. La media en esta variable es de 3,64. Por encima de ella se encuentran Ab, D y R y por debajo el resto de participantes.

Fecha	Participantes						
	Ab	Av	D	G	J	S	R
9-1-17	5	5	5	4	-	4	5
16-1-17	5	5	5	4	-	-	-
30-1-17	5	5	5	4	-	4	5
6-2-17	5	5	5	3	-	4	-
13-2-17	5	5	5	5	-	4	-
20-2-17	5	5	5	4	-	4	-
27-2-17	5	4	5	4	5	4	-
6-3-17	5	5	5	4	5	4	5
13-3-17	5	5	-	-	5	4	5
20-3-17	5	5	5	5	5	4	5
27-3-17	5	5	5	5	5	4	5
3-4-17	5	-	5	4	5	4	5
8-5-17	5	5	-	5	5	4	5
15-5-17	5	5	5	4	5	4	5
22-5-17	5	5	-	4	5	4	5
\bar{x}	5,00	4,92	5,00	4,21	5,00	4,00	5,00

Tabla 6. Ámbito relacional

e) La relación entre alumno-profesor y alumno-alumno queda reflejada en la anterior tabla. La media general es de 4,73 lo que ha facilitado sin duda el buen funcionamiento del taller.

Participantes Fecha	Ab	Av	D	G	J	S	R
9-1-17	1	1	1	1	-	1	1
16-1-17	1	1	1	2	-	-	-
30-1-17	1	1	1	2	-	1	1
6-2-17	1	1	1	2	-	1	-
13-2-17	1	1	1	3	-	1	-
20-2-17	1	1	1	1	-	1	-
27-2-17	1	1	1	2	1	1	-
6-3-17	1	1	1	3	1	1	1
13-3-17	1	1	-	-	1	1	1
20-3-17	1	1	1	1	1	1	1
27-3-17	1	1	1	1	1	1	1
3-4-17	1	1	1	2	1	1	1
8-5-17	1	1	-	2	1	1	1
15-5-17	1	1	1	1	1	1	1
22-5-17	1	1	-	3	1	1	1
\bar{x}	1,00	1,00	1,00	1,85	1,00	1,00	1,00

Tabla 7. Dificultades de conducta por parte de los participantes en las sesiones

f) En tabla anterior podemos observar el grado de dificultades de conducta que han mostrado los participantes a lo largo del programa. La media en cuanto a las dificultades de la conducta ha sido de 0,97, en la tabla vemos que salvo G, el resto no ha presentado dificultades de conducta a lo largo del programa.

Participantes Fecha	Ab	Av	D	G	J	S	R
9-1-17	3	3	4	3	-	3	4
16-1-17	3	3	4	3	-	-	-
30-1-17	4	3	5	3	-	2	5
6-2-17	3	3	4	3	-	3	-
13-2-17	3	2	4	2	-	3	-

20-2-17	3	2	4	2	-	2	-
27-2-17	4	4	5	3	3	3	-
6-3-17	3	2	5	2	4	3	5
13-3-17	3	3	-	-	4	2	4
20-3-17	4	3	5	3	4	2	4
27-3-17	4	4	4	3	3	2	5
3-4-17	4	-	4	2	4	3	5
8-5-17	3	3	-	2	4	3	4
15-5-17	4	3	4	3	3	2	5
22-5-17	4	3	-	2	3	2	4
\bar{x}	3,46	2,92	4,33	2,57	3,55	2,50	4,50

Tabla 8. Atención mostrada por parte de los participantes en las sesiones

En esta última tabla, se presentan los resultados de los alumnos en la variable atención a lo largo de las sesiones. La atención media ha sido de 3,40 puntos. Por debajo de esta se encuentran Av, G y S, por encima están el resto de compañeros.

6.2 Trabajo cooperativo

Como he comentado anteriormente, el aprendizaje cooperativo ha sido un enfoque metodológico que ha tenido un peso considerable en este taller, es por ello que quise evaluarlo. Los resultados que he obtenido a través de las tablas se pueden comprobar en el anexo IV.

A partir de los datos que figuran en las tablas he obtenidos las siguientes puntuaciones medias.

Variables del trabajo cooperativo	Folio giratorio	Técnica 1-2-4	Rally Robin
Implicación en la tarea	2,42	2,42	2,42
Respeto de las normas	3	2,85	2,85
Aceptación de las críticas	2,85	2,85	3
Aportación de ideas	2,42	2,28	2,28
Claridad en lo que hay que hacer	3	2,42	2,42
Aplicación de los conocimientos adquiridos	2,57	2,42	2,57
Generación de conflictos	1	1,14	1

Motivación en la tarea	2,57	2,57	2,28
Petición de ayuda en caso de necesitarla	2,42	2,85	2,42
Escucha a los demás	3	2,85	2,71
Escritura correcta de palabras	2,14	2,28	-
Pronunciación correcta de palabras	1,85	2	2,14
\bar{x}	2,43	2,41	2,37

Tabla 9. Puntuaciones medias obtenidas por los alumnos en las diferentes técnicas.

Observamos como de forma general los resultados obtenidos fueron positivos, además están en concordancia con las variables evaluadas en el apartado anterior que hacen referencia a diferentes parámetros de aprendizaje. Las medias obtenidas para cada técnica de aprendizaje cooperativo son altas y con poca diferencia entre ellas, por lo que la valoración que podemos hacer es que han sido adecuadas, y que han servido para reforzar los conocimientos del inglés.

6.3 Valoración global del taller

En la última sesión de este programa, tal y como he comentado anteriormente, se pidió a los participantes que realizarán un cuestionario relacionado con el taller en el que se les preguntaban por diferentes ítems, que han sido explicados en el punto 4.4.3. La media de valoraciones para la convivencia entre los participantes fue de un 4,17; la del apoyo entre compañeros 4,28; el funcionamiento del grupo en las tareas propuestas un 3,62 y la satisfacción global fue de un 5. Es decir, son resultados que nos indican que las valoraciones obtenidas son altas, según el criterio de los participantes.

Por otro lado, se les preguntó qué se podría mejorar y qué aspectos positivos destacarían. Algunos aspectos desde el punto de vista de los participantes serían ver más vídeos, el comportamiento de algún compañero, esforzarse más o hacer más exámenes.

Lo que más les gustó es la ayuda y apoyos que recibieron por parte del profesor, la estructura de las sesiones y la disposición de los participantes que sabían más y los apoyos que estos proporcionaban al resto de compañeros.

Por último se valoró del 1 al 10 al taller y si les gustaría continuar al curso siguiente, la media de los participantes en este aspecto fue de un 9,625. Cabe destacar que a todos ellos les gustaría continuar con el taller en el curso siguiente.

7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este último punto del trabajo voy a recoger algunos aspectos y consideraciones del programa. Comenzando por las personas con discapacidad intelectual y la necesidad de aprender un segundo idioma. El hecho de poner en marcha un programa formativo para la adquisición de una segunda lengua en personas adultas con SD y discapacidad intelectual podría contemplarse como un proyecto utópico, extraordinariamente complejo y extenso en el tiempo, poco funcional y exigente de un esfuerzo cognitivo y lingüístico al que pocas personas con SD y DI podrán comprometerse. No obstante, los participantes de este programa han expresado su interés por este aprendizaje y también lo han hecho los profesionales y directores de la Asociación Down, que plantean los intercambios europeos de personas con discapacidad intelectual como una nueva experiencia que incide en habilidades adaptativas, relacionales y de convivencia, y lógicamente, lingüísticas, además de conocimientos culturales de otros territorios.

Este proyecto ha servido para poder iniciar una senda que en un futuro necesitará de un enfoque multidisciplinar contando con profesionales relacionados con pedagogía, idiomas, discapacidad intelectual, dificultades del lenguaje, etc. En todo caso, parece razonable que una línea de indagación y expansión de los contenidos del máster puede ir en esta dirección.

Las características propias de las personas con SD y DI no suponen una dificultad insalvable a la hora de adquirir una segunda lengua. Puede sorprender en parte debido a que en algunos colegios es común que a la hora de inglés, estas personas salen del aula para darles apoyos en materias como pueden ser matemáticas o lenguaje y de este modo no se les ofrece una oportunidad sostenidos en el tiempo para desarrollar aprendizajes consolidados. También puede ocurrir que los propuestas idiomáticas no hayan considerado suficientemente los conocimientos específicos del lenguaje de este colectivo así como algunas metodologías docentes que pueden resultar más motivadoras y por ello, también más eficaces. Es lo que he tratado de realizar en este trabajo, centrándome en la población adulta para la que no existe (yo no he encontrado nada en la revisión llevada a cabo) propuestas ajustadas a sus características.

En este sentido he seguido las directrices del modelo de apoyos, y considero que con nuevas oportunidades y sobre todo, con una definición precisa de los apoyos convenientes, es posible desarrollos inusuales hasta ahora en materia idiomática, si

tenemos en cuenta sus características, sus estilos de aprendizaje, sus intereses, planteamientos metodológicos precisos y propuestas que permitan funcionalidad y significación y que estén vinculadas a experiencias vitales como por ejemplo encuentros con personas de otros lugares europeos.

En esta dirección, me parece adecuado señalar una experiencia cercana que he tenido la oportunidad de conocer de primera mano, me refiero a la composición de poemas por personas con discapacidad intelectual. Hace unos años probablemente resultaría impensable que un grupo de personas con SD pudieran escribir poemas y es posible que se optara por orientarles a una lectura reproductiva para facilitar la comprensión, pero no para una escritura productiva y creativa. Hoy en día han realizado varias publicaciones de poemas y tienen previsto continuar publicando más. Este ejemplo nos tiene que hacer pensar en la oportunidad y posibilidad de plantearnos programas, talleres o actividades que, aunque parezcan utópicas, en muchas ocasiones se podrían llegar a cumplir, de hecho en algunos lugares, ya empieza a ser una realidad. La investigación, la innovación y la indagación tienen que contribuir a abrir camino.

Uno de los puntos por los que se planteó la posibilidad de llevar a cabo este programa fue porque algunos de los participantes de la Asociación Down de Huesca habían participado en intercambios con otras asociaciones de personas con discapacidad a nivel europeo y otros participantes estaban interesados en ellos. Este tipo de intercambios puede tener como dificultad el idioma, por ello, este taller pretende concienciar a los participantes de la importancia de conocer una segunda lengua, y darles herramientas para que puedan establecer comunicación otras personas con en futuros intercambios. Esta reflexión estaría relacionada con el componente emocional del taller, ya que permite el hecho de poder ser participes de nuevas experiencias que les pueden aportar gran cantidad de aprendizajes personales así como nuevas amistades, inquietudes, etc.

Las metodologías llevadas a cabo, en este caso el aprendizaje cooperativo, el enfoque didáctico mediacional y el modelo de apoyos, creo que han sido parte fundamental en cuanto al proceso del taller se refiere. Hoy en día, a la hora de trabajar con personas con discapacidad intelectual son unos de los enfoques más comunes para ello. Actualmente se ha dejado otros enfoques, que se centraban en las características del paciente en lugar de hacerlo en cómo posibilitar mejoras, es decir, las metodologías como el enfoque

didáctico mediacional se preocupan más de los apoyos y de las necesidades que del diagnóstico de la persona como señala Verdugo et al. (2013). El aprendizaje a lo largo de la vida, o a la autodeterminación son otros aspectos que también han tenido un peso muy importante a la hora de desarrollar un programa de estas características.

En cuanto al inglés, se ha intentado trabajar mediante el enfoque comunicativo, que parte de las necesidades alumno para trabajar mediante situaciones reales según Maati (2013). Para futuros programas se pueden plantear posibilidades como la de establecer contacto con personas de otras asociaciones con las que se hayan realizado intercambios vía Skype, promover la lectura de libros sencillos, películas, crear situaciones reales como por ejemplo reservar un hotel en Londres por internet etc.

Centrándome ahora en lo referente a las sesiones, tal y como he comentado en apartados anteriores, han sido un total de 15. El problema que he podido apreciar en este programa es que el hecho de que las sesiones fueran semanales suponía un esfuerzo recordar lo que se había trabajado por parte de los participantes ya que, desde mi punto de vista, supone una separación grande de tiempo entre las sesiones. Para futuros programas sería recomendable el poder realizar al menos dos sesiones de forma semanal y de este modo establecer una línea de trabajo continua. No obstante, para paliar esta dificultad, en este primer programa se mandaba a los participantes una serie de deberes semanales para que pudieran trabajar en casa los contenidos, también se les facilitó una serie de páginas web para poder realizar ejercicios y repaso en sus casas.

El funcionamiento del grupo también nos permite sacar conclusiones del programa, viendo las tablas en las que se han medido aspectos como la motivación, seguimiento de pautas, realización de las tareas, el ámbito relacional, dificultades de conducta y atención; podemos ver que junto con la encuesta realizada al final del taller por parte de los participantes, los resultados obtenidos en estos apartados son positivos de forma general, salvo alguna excepción que se salía un poco de la media.

Otra vía en la que se podría trabajar en futuras investigaciones está relacionada con el Alzheimer, ya que como recoge Flórez (2010), en la población con SD su inicio es unos 20 años antes que en el resto de personas, es por ello, que el hecho de la realización de ejercicios mentales que requieran cierto esfuerzo, como puede el caso de este taller puede suponer un atraso en la aparición de los síntomas de dicha enfermedad.

Para concluir este apartado me gustaría recordar que este programa pretende ser el primer peldaño para futuros estudios y programas. Siendo consciente de que existen muchas cosas por mejorar, considero que este trabajo ofrece unas bases que se pueden tener en cuenta en un futuro para desarrollar programas de un carácter multidisciplinar que permitan continuar con la idea de que las personas con discapacidad intelectual aprendan una segunda lengua, ello permitirá mejorar el desarrollo personal de individuos con SD y DI y en definitiva ayudará a construir una sociedad más inclusiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arregi, A. (1997). *Síndrome de Down: necesidades educativas y desarrollo del lenguaje. Instituto para el desarrollo curricular y la formación del profesorado: área de necesidades educativas especiales*. Recuperado en: http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicacion_es_innovacion/es_neespeci/adjuntos/18_nee_110/110012c_Doc_EJ_sindrome_down_c.pdf
- Bajo, N. (2009). *El principio revolucionario del educación permanente*. Anuario Jurídico y Económico Esculiarensis. Madrid. Real Centro Universitario Escorial-Maria Cristina.
- Busto, C. (2000). Desarrollo de la comunicación y el lenguaje. En J.Pérez, JM. García y C. Garrido. *El discapacitado físico en el aula*. D.M. Murcia.
- Cabezas, D. y Flórez, J. (2015). *Educación postsecundaria en entorno universitario para alumnos con discapacidad intelectual: Experiencias y resultados*. Santander. Fundación Iberoamericana Down 21 y Fundación Prodis.
- Dávila, D. (2013). Aprendizaje a lo largo de la vida. Antecedentes y desafíos para la universidad de hoy. (pp87-101) *Revista Ciencia y Cultura*. Universidad Católica Boliviana San Pablo.
- Down España (2013). *Formación para la autonomía y la vida independiente. Guía general*. Madrid. Down España.
- Decroly, O. y Boon, G. (1968). *Iniciación general al método Decroly*. Buenos Aires: Losada.
- Escribá, A. (2002). *Síndrome de Down propuestas de intervención. 173 actividades para el desarrollo de la motricidad*. Madrid. Editorial Gymnos.
- Ferrández, A. (2002). *Ideas para seguir reflexionando sobre la educación*. Barcelona. Universidad autónoma de Barcelona.
- Flórez, J. (2010). Enfermedad de Alzheimer y síndrome de Down. *Rev Síndrome Down*, 27 (2), 63-76.

- García, J.M., Berruzo P.P, Pére Cobacho J.P. (2002). *Discapacidad intelectual: desarrollo, comunicación e intervención*. Madrid: CEPE.
- Gómez, A. (2009). Sujeción y formación en la educación formal, no formal e informal. *Revista de investigación educativa*, 7, 38-50.
- Hanson, M. J. (2004). Veinticinco años de intervención temprana. *Revista de Síndrome de Down*, 21, 42-53.
- Haywood, H.C., Brooks, P. y Burns, S. (1992). *Bright Start: Cognitive Curriculum for Young Children*. M.A. Watertown: Charlesbridge Publishers. Ed.española: Bright Start, curriculum cognitivo para niños. Zaragoza: FUNDAFE, 1997.
- Johnson, D.W y Johnson, R.T. (1997). Una visió global de l'aprenentatge cooperatiu, *Suports*. *Revista catalana d'Educació especial i atenció a la diversitat*, nº 1, pp. 54-64.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Juan Capistrano, California, Kagan Cooperative Learning.
- Kaminker, P. y Armando, R. (2008). Síndrome de Down: Primera parte: Enfoque clínico-genético. *Archivos Argentinos De Pediatría*, 106, 249-259.
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W.H.E., Coulter, D. L., Craig, E. M., Reeve, Al, Schalock, R. L., Snell, M.E., Spitalnik, D. M., Spreat, S., & Tasse, M. J. (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports* (10th ed.). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press
- ONU (2006). *Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Nueva York. ONU.
- Piaget, J. (1999). *La psicología de la inteligencia*. Barcelona. Crítica.
- Pujolàs, P. (2003). *La escuela inclusiva y el aprendizaje cooperativo*. Universidad de Vic. Barcelona.

- Richards, J. y Rogers, T.S. (2011). *Approaches and methods in language teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Rogers, A. (2004). *Looking again at non-formal an informal education*. Towards a new paradigm. The encyclopedia of informal education.
- Rondal J.A. (1995). *Exceptional language Development in Down Syndrome* Melbourne. Australia: Cambridge University Press.
- Ruiz, E., Afane, A., del Cerro, M., Santillana, M., Castillo, E., Troncoso, M.V. (1998) Programa de entrenamiento para la mejora de la memoria visual y auditiva en alumnos con síndrome de Down. *Rev Síndrome Down* 15: 118-126.
- Ruiz, E. (2016). *Todo un mundo de emociones educación emocional y bienestar en el síndrome de Down*. Madrid. CEPE.
- Schalock, R. L. (2006). La calidad de vida como agente del cambio: oportunidades y retos. En M. A. Verdugo y F. B. Jordán de Huries (Coord.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad*. Salamanca: Amarú.
- Schalock, R.L. y Verdugo, M.A. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero* Vol. 38 (4), nº 224, 21-36. ISSN: 0210-1696.
- Schalock, R. (2009). *La nueva definición de discapacidad intelectual, los apoyos individuales y los resultados personales*. En Verdugo, M.A., Nieto, T., Jordán, B. y Crespo, M. (coord.), *Mejorando resultados personales para una calidad de vida* (pp.69-94). Salamanca: Amarú.
- Thompson, J. R., Bradley, V. J., Buntinx, W.H.E., Schalock, R.L., Shogren, K.A. Snell, M. E., Wehmeyer, M.L. y cols. (2009). Conceptualizando los apoyos y las necesidades de apoyo de las personas con discapacidad. *Siglo Cero*, 2010. Vol. 41(1), nº 233, 7-22.

- Trilla, J.; Gros, B.; López F. y Martín M. J. (2003). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y Educación Social*. Barcelona, España: Ariel Educación.
- Verdugo, M. A., Arias, B. e Ibáñez, A. (2007). *SIS Escala de Intensidad de Apoyos* (Adaptación Española). Madrid: TEA Ediciones.
- Verdugo, M. A., Schalock, R. L, Thompson, J. y Guillén, V. (2013). Discapacidad intelectual: definición, clasificación y sistemas de apoyo. En M.A. Verdugo y R. L. Schalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia*. Salamanca: Amarú.
- Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica-Grijalbo.
- Vived, E., Carda, J., Royo, M., y Betbesé, E. (2012). *Autodeterminación, participación social y participación laboral*. Zaragoza: Mira Editores.
- Vived, E. y Molina, S. (2012). *Lectura fácil y comprensión lectora en personas con discapacidad intelectual*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza. (Nº 217). Universidad de Zaragoza.
- Vived, E. (2016). *Enfoque metodológicos para el desarrollo de talleres y programas*. Madrid. Down España (documento no publicado)
- Wehmeyer, M. L. (1992). Self-determination and the education of students with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation*, 27, 302-314.
- Wehmeyer, M. L. (2006). Autodeterminación y discapacidades severas. En M. A. Verdugo y F. B. Jordán de Huries (Coord.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad*. Salamanca: Amarú.

ANEXOS

Anexo I: Ejemplo de sesión

INGLÉS	SUENA	ESPAÑOL
Plane	Plein	Avión
Boat	Bout	Barco
Train	Trein	Tren
Car	Car	Coche
Helicopter	Helicopter	Helicoptero
Underground	Andergraun	Metro
Motorbike	Motorbaic	Moto
Bike	Baic	Bici
Skate	Esqueit	Patín
Lorry	Lorri	Camión
Submarine	Sumarin	Submarino
Van	Van	Furgoneta

FOLIO GIRATORIO:

1. Se organizan parejas dentro de equipos de cuatro miembros.
2. A partir de una cuestión planteada con varias opciones de respuesta, los alumnos y las alumnas, en parejas, van escribiendo su respuesta en el mismo folio por turnos alternativos, haciendo aportaciones que no se repitan.
3. Se marca un tiempo y las parejas del mismo equipo se intercambian los folios, continuando la tarea de la otra pareja.
4. Mientras que uno escribe o dibuja, la pareja tiene que estar pendiente para ayudarle o corregirle si fuera necesario.

GRUPO 1	GRUPO 2
Transportes	
Underground = metro	Boat = barco
Submarine = submarino	Helicopter = helicóptero
Car = coche	Plane = avión
Lorry = camión	Tractor = tractor
Helicopter = helicóptero	Train = tren
Van = furgoneta	Motorbike = motocicleta
Boat = barco	Bus = autobús
Train = tren	Subway = metro
Tractor = tractor	
Motorbike = motocicleta	
Colores	
Red = rojo	Pink = rosa
Brown = marrón	Blue = azul
Purple = morado	Green = verde
Blue = azul	Orange = naranja
White = blanco	Yellow = amarillo
Yellow = amarillo	Brown = marrón
Pink = rosa	Black = negro

Grey = gris	Red = rojo
Orange = naranja	White = blanco
Black = negro	
Green = verde	

Técnica 1,2,4:

Va a servirnos para repasar o para saber hasta qué punto han entendido contenidos trabajados anteriormente. Para realizar esta técnica cooperativa vamos a seguir los siguientes pasos:

1. Planteamos una o dos preguntas sobre el tema a los alumnos.
2. Repartimos un folio en blanco que dividiremos en tres columnas iguales.
3. Cronometramos el tiempo y durante los primeros cuatro minutos, cada alumno en solitario debe responder a las preguntas en la primera columna del folio.
4. Pasado este tiempo los alumnos se colocarán en parejas de dos y pondrán en común sus respuestas. Para esto dispondrán de otros cuatro minutos. Lo harán en la segunda columna del folio.
5. Finalmente en grupo de 4 y en 4 minutos volverán a ponerlo en común, escribiéndolo en la tercera columna.


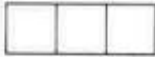



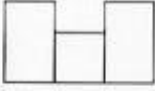

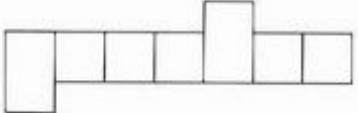

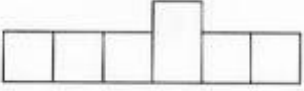

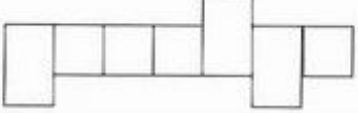
RALLYROBIN:

1. El profesor propone un tema para el que existan múltiples respuestas o soluciones y deja un tiempo para pensar individualmente
2. Los alumnos, por parejas, aportan alternativamente las respuestas verbalmente.

Anexo II: Prueba inicial-final

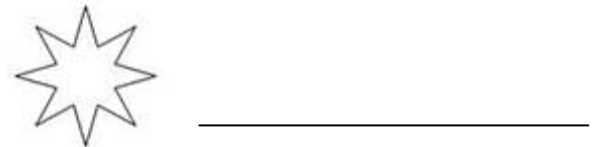
NOMBRE _____

1. Completa los miembros de la familia

1			4		
2			5		
3			6		

2. Escribe el nombre de los colores

RED - BLACK - PINK - GREEN - YELLOW - WHITE - BLUE - GREY







3. Ordena las letras para obtener medios de transporte

RHIOTEPECL _____

NAPLE _____

ANIRT _____

KIBE _____

BATO _____

MRUNBISEA _____

4. Escribe el nombre de los siguientes alimentos



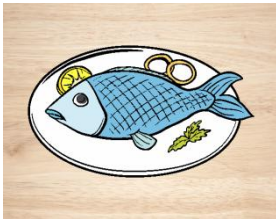


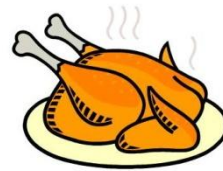












5. Completa el nombre del animal



6. Une correctamente las dos columnas

WHAT

WHERE

WHEN

WHO

WHY

HOW

DÓNDE

CÓMO

CUÁNDO

POR QUÉ

QUÉ

QUIÉN

7. Completa las frases con "IS" o "ARE"

My name _____ Lorenzo

They _____ new here

You _____ in my house

The computer _____ big

The sun _____ yellow

She _____ beautiful

We _____ friends

8. Completa los días de la semana

MO _DA_

_UE _D_Y

WE_NE_ _ A Y

T_URS_ _ Y

_R_DAY

S_ _UR_AY

S_N_AY

9. Escribe en orden correcto los meses del año

DECEMBER - JANUARY - SEPTEMBER - NOVEMBER - FEBRUARY MARCH - AUGUST - MAY - APRIL - JUNE - OCTOBER - JULY
--

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.

9.
10.
11.
12.

10. Une los números de las dos columnas

3	FIFTEEN
15	TEN
8	EIGHT
10	SEVEN
22	THREE
7	TWENTY TWO

Anexo III: Registro del funcionamiento personal

Fecha: _____

Participantes Ámbitos	Ab	Av	D	G	S	R
Motivación						
Seguimientos de pautas						
Participación						
Realización de tareas						
Ámbito relacional						
Dificultades de conducta						
Atención						

Respuestas:

1- Muy baja

2- Baja

3- Regular

4- Buena

5- Muy buena

Anexo IV: Tablas aprendizaje cooperativo

REGISTRO DE OBSERVACIÓN																					
TÉCNICA: FOLIO GIRATORIO																					
	Ab			Av			D			G			J			S			R		
Está implicado en la tarea	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Respeto las normas	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Acepta las críticas	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Aporta ideas	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Tiene claro lo que tiene que hacer	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Aplica los conocimientos adquiridos	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Genera algún tipo de conflicto	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Está motivado en la tarea	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Pide ayuda en caso de necesitarla	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Escucha a los demás	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Escribe correctamente las palabras	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Pronuncia correctamente las palabra	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3

REGISTRO DE OBSERVACIÓN																					
TÉCNICA: 1-2-4																					
	Ab			Av			D			G			J			S			R		
Está implicado en la tarea	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Respeto las normas	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Acepta las críticas	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Aporta ideas	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Tiene claro lo que tiene que hacer	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Aplica los conocimientos adquiridos	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Genera algún tipo de conflicto	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Está motivado en la tarea	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Pide ayuda en caso de necesitarla	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Escucha a los demás	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Escribe correctamente las palabras	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Pronuncia correctamente las palabra	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3

REGISTRO DE OBSERVACIÓN																					
TÉCNICA: Rally Robin																					
	Ab			Av			D			G			J			S			R		
Está implicado en la tarea	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Respeto las normas	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Acepta las críticas	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Aporta ideas	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Tiene claro lo que tiene que hacer	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Aplica los conocimientos adquiridos	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Genera algún tipo de conflicto	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Está motivado en la tarea	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Pide ayuda en caso de necesitarla	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Escucha a los demás	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Escribe correctamente las palabras (*)	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Pronuncia correctamente las palabra	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3

(*) El ítem "Escribe correctamente las palabras" no se ha valorado porque es una técnica oral.

Anexo V: Cuestionario de valoración personal

TALLER DE INGLÉS

Nombre:

Fecha:

1. ¿Qué es para ti el taller de inglés, cuál es tu opinión?

2. A continuación se proponen una serie de aspectos importantes relacionados con el taller para que expreses tu grado de satisfacción con cada uno de ellos. Los tipos de respuesta son los siguientes:

1. Muy poco satisfecho
2. Poco satisfecho
3. Algo satisfecho
4. Bastante satisfecho
5. Muy satisfecho

Aspectos a valorar	Respuestas				
	1	2	3	4	5
Convivencia entre los participantes del taller					
Apoyo entre compañeros					
Funcionamiento del grupo en las tareas propuestas					
Satisfacción general con respecto al taller					

3. ¿Qué cosas habría que mejorar?

4. ¿Qué aspectos positivos destacarías? ¿Qué es lo que más te ha gustado?

5. Del 1 a 10 ¿qué valoración le das? _____

6. ¿Te gustaría repetir el curso siguiente? _____ ¿Por qué?

7. Otras observaciones o comentarios con respecto al taller