



Habilidades sociales y discapacidad intelectual: reporte de una secuencia didáctica en lenguas materna y extranjera*

Andreia Leal

Universidad del Quindío, Armenia (Colombia)

<https://orcid.org/0000-0002-8374-9150>

Laura Niño Buitrago

Universidad del Quindío, Armenia (Colombia)

<https://orcid.org/0000-0001-9165-500>

Jonathan Restrepo Rodas

Universidad del Quindío, Armenia (Colombia)

<https://orcid.org/0000-0001-6543-1774>

Recepción: 13 de junio de 2023 | Aceptación: 12 de marzo de 2024 | Publicación: 30 de septiembre de 2024

DOI: <http://dx.doi.org/10.18175/VyS16.3.2024.5>

RESUMEN

El presente artículo investigativo reporta la implementación de una secuencia didáctica en lenguas materna y extranjera, cuyo objetivo es apoyar el desarrollo de las habilidades sociales en una persona con discapacidad intelectual leve. La intervención comprende clases en español e inglés adaptadas al contexto y situación específicas del participante a partir del prisma cognitivo y lingüístico. La estrategia metodológica consta de una investigación cualitativa de alcance descriptivo bajo el diseño investigación-acción y el estudio de caso. Los datos de este estudio se recolectaron de la siguiente manera: análisis documental, observación participativa, entrevistas iniciales, diario de campo, observaciones y entrevistas finales. Los resultados obtenidos indican que la secuencia didáctica desarrolla integralmente tres de las seis habilidades sociales propuestas por Monjas Casares (2007). Se concluye que la enseñanza/aprendizaje del español y el inglés puede ayudar a fomentar las habilidades sociales de sujetos con discapacidad

* Este artículo contó con financiamiento por parte de la Universidad del Quindío en convocatoria interna. No existe ningún conflicto de intereses por revelar. La contribución de los autores en la elaboración del texto se dio de la siguiente manera, Andreia Leal: diseño, recolección de datos, interpretación y análisis, y escritura; Laura Niño Buitrago: diseño, interpretación y análisis, y escritura; Jonathan Restrepo Rodas: diseño, interpretación y análisis, y escritura. La correspondencia relativa a este trabajo debe ser dirigida a Laura Niño Buitrago (lenino@uniquindio.edu.co).

intelectual y que aspectos como el contexto y la audiencia pueden provocar que dichas habilidades no se desarrollen linealmente ni en todos los escenarios. El estudio muestra que la cognición social, potenciada por una interacción amigable y comprensiva, puede ser un mecanismo de desarrollo de la cognición individual en sujetos con discapacidad intelectual y así favorecer procesos de orden superior como el lenguaje, las funciones ejecutivas y la empatía, entre otros.

PALABRAS CLAVE

cognición social, discapacidad intelectual, habilidades sociales, secuencia didáctica, lenguas.

Social Abilities and Intellectual Disability: Reporting a Didactic Sequence in Mother and Foreign Languages

ABSTRACT

The present study reports the implementation of a didactic sequence in Spanish and English with the objective of supporting the development of social skills in a person with mild functional diversity. Based on socio-cognitive and linguistic frameworks, the didactic intervention proposed consists of classes in Spanish and English adapted to the specific context and situation of the individual. The study's methodological strategy is based on a qualitative approach and descriptive reach, viewed from the perspective of action research and a case study design. The data is collected as follows: documentary analysis, participatory observation, initial interviews, a journal and observations, and final interviews. The results indicate that the didactic sequence develops three of the six social skills proposed by Monjas Casares (2007). The research concludes that instruction mediated by Spanish and English can help to develop the social skills of subjects with functional diversity. Also, aspects such as context and audience can cause these skills not to develop linearly or in all settings. All in all, this study indicates that social cognition, empowered by friendly and comprehensive interaction, can work as a mechanism to develop individual cognitive processes in subjects with mild functional diversity, which entails improvements in higher cognitive processes like executive functions, language, and empathy.

KEYWORDS

social cognition, functional diversity, social skills, didactic intervention, languages.

Habilidades sociais e deficiência intelectual: relatório de uma sequência didática em língua estrangeira e materna

RESUMO

Este artigo de pesquisa relata a implementação de uma sequência didática nas línguas materna e estrangeira, cujo objetivo é apoiar o desenvolvimento de habilidades sociais em uma pessoa com deficiência intelectual leve. A

intervenção inclui aulas em espanhol e inglês adaptadas ao contexto e à situação específicos do participante, a partir de uma perspectiva cognitiva e linguística. A estratégia metodológica consiste em uma pesquisa qualitativa de escopo descritivo sob o projeto de pesquisa-ação e o estudo de caso. Os dados para este estudo foram coletados da seguinte forma: análise documental, observação participativa, entrevistas iniciais, diário de campo, observações e entrevistas finais. Os resultados obtidos indicam que a sequência de ensino desenvolve de forma abrangente três das seis habilidades sociais propostas por Monjas Casares (2007). Conclui-se que o ensino/aprendizagem de espanhol e inglês pode ajudar a promover as habilidades sociais de pessoas com deficiência intelectual e que aspectos como o contexto e o público podem fazer com que essas habilidades não se desenvolvam linearmente nem em todos os cenários. O estudo mostra que a cognição social, aprimorada pela interação amigável e compreensiva, pode ser um mecanismo para o desenvolvimento da cognição individual em indivíduos com deficiência intelectual e, assim, favorecer processos de ordem superior, como linguagem, funções executivas e empatia, entre outros.

PALAVRAS-CHAVE

cognição social, deficiência intelectual, habilidades sociais, sequência didática, idiomas.

INTRODUCCIÓN

En la política educativa actual se promueve la inclusión y la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, lo que ha generado grandes cambios en la organización educativa a nivel nacional (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2022). Como pilares de esta política educativa se encuentran las habilidades socioemocionales y las competencias ciudadanas, con las cuales se debe empoderar a los estudiantes a través de la formación ciudadana en cuanto a valores cívicos, visión global, compromiso de desarrollo sostenible de la comunidad, solidaridad y respeto de la diversidad (MEN, 2022). Lo anterior se puede ver reflejado directamente en la convivencia escolar, entendida como todas las relaciones que se dan entre los miembros de la escuela en una comunidad educativa.

La convivencia escolar involucra diversos factores, como lo pedagógico, la interacción, el cuidado, la equidad y la felicidad. De allí que el MEN (2022) la considere un eje angular para el desarrollo sostenible de la sociedad en la Agenda 2030. No obstante, la convivencia escolar se ve afectada por situaciones de violencia como el acoso, el hostigamiento y la desconexión moral (Ruiz-Ramírez *et al.*, 2018). De hecho, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2019) reporta que uno de cada tres estudiantes ha sido violentado o ha ejercido violencia escolar. En la última década, ha crecido el interés por la aplicación de programas dirigidos a la reducción y prevención de la violencia escolar a través de la exposición a experiencias positivas en la escuela (Castro-Robles *et al.*, 2020; González Moreno y Molero Jurado, 2022). Lo anterior se traduce a un mejor clima escolar que se evidencia a través de factores sociales y emocionales.

Ahora bien, el sentir de la comunidad educativa colombiana es que el alcance de dicha inclusión no es real en las instituciones de enseñanza. Se señala, en primer lugar, la falta de capacitación por parte de los docentes, quienes en su mayoría afirman que no se sienten preparados para orientar sus clases teniendo en cuenta a los estudiantes con discapacidad intelectual (Adarme Pinzón *et al.*, 2022, p. 74). En segundo lugar, estos docentes no cuentan con las herramientas necesarias para trabajar y mediar la violencia escolar (Hurtado Lozano y Agudelo Martínez, 2014). Por consiguiente, es necesario conducir estudios que mejoren las competencias sociales y emocionales, así como el desarrollo de habilidades sociales, que prevengan la violencia escolar, entendida como limitante concreta de la inclusión en la escuela (González y Molero, 2023). De esta manera, en casos como el de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, las intervenciones pedagógicas pueden ser propulsoras de una mejor convivencia escolar, máxime cuando los estudiantes con discapacidad intelectual suelen tener una concomitancia de problemas de desarrollo relacionados con el lenguaje, la socialización y la comunicación (San Juan y Astington, 2017).

En un mundo en constante evolución debido a, entre otros aspectos, la globalización y ciertas acciones humanas, como la creación de las tecnologías de la información y la comunicación, mantenemos una interacción constante con otras lenguas y culturas, lo que promueve el aprendizaje de diferentes lenguas (Abdelilah-Bauer, 2007). Todo ello contribuye a la formación individual de la persona, su desarrollo psicosocial y su creatividad, efectos que también se observan en el campo de la discapacidad intelectual. Según Ramos Rivas (2008), el hecho de que una persona con discapacidad aprenda una lengua extranjera trae beneficios de orden cognitivo, emocional y motivacional, lo cual va en sinergia con los lineamientos del MEN sobre la inclusión para el desarrollo sostenible frente a la Agenda 2030. Por ejemplo, se pueden transferir emociones y sentimientos positivos hacia el aprendizaje de otro sistema de comunicación, lo que aumenta la autoestima y crea una actitud positiva hacia la lengua extranjera (Germain, 2018). Asimismo, es importante tener en cuenta que, a través de la enseñanza de la lengua extranjera, el docente tiene la misión de hacer que el estudiante con discapacidad sea parte de una comunidad donde no se sienta discriminado por su condición.

La Unesco (2005) plantea que es imperativo desarrollar el potencial humano y el sentido de dignidad y autoestima en los individuos con discapacidad. Para que eso ocurra se deben llevar a cabo todos los ajustes educativos necesarios en función de las necesidades individuales (“Educación para todos”, 2007). Tal convención menciona, entre otros aspectos, la promoción de la formación de profesionales que trabajen con individuos con discapacidad intelectual y que puedan garantizar sus derechos, puesto que se trata de individuos que no siempre pertenecen a la educación estándar regida por el Ministerio de Educación.

Desde los esfuerzos realizados por el MEN, se evidencian amplios avances en el campo de la inclusión y la igualdad para estudiantes con discapacidad intelectual (Romañach y Lobato, 2005). De hecho, en la Ley General de Educación de Colombia (Ley 115 de 1994), se promueve la educación para estudiantes con limitaciones, la cual debe formar parte del servicio público educativo, cuyas instituciones tienen la obligación de estar preparadas pedagógica y terapéuticamente para la inclusión educativa y social de estas personas, es decir, para que los estudiantes puedan gozar de una enseñanza que se ajuste a sus necesidades. Claramente, el Decreto 366 de 2009 establece

que la población colombiana está en derecho de recibir educación pertinente y sin ninguna señal de discriminación, para lo cual se tiene que brindar el apoyo individual necesario.

Sin embargo, aún quedan grandes retos por enfrentar, ya que los diversos decretos sobre el tema carecen de precisión. Por ejemplo, las metodologías que se deben abordar para la mediación educativa de ciertas discapacidades, la heterogeneidad de limitaciones que pueden presentar los estudiantes en el aula de clase y la falta de entrenamiento y preparación docente (Hurtado Lozano y Agudelo Martínez, 2014). Ahora bien, aunque la educación inclusiva se ha convertido en un foco de interés para el Gobierno colombiano, los retos inminentes y los desafíos actuales incitan a que la investigación muestre más caminos en aras de una mejor convivencia escolar (González y Molero, 2023).

Castro-Robles *et al.* (2020) y González y Molero (2022) han llevado a cabo estudios a nivel nacional e internacional relacionados con habilidades sociales y estrategias didácticas que buscan el desarrollo integral de las personas, como es el caso de la discapacidad intelectual. Desde luego, la gran mayoría de avances están orientados a partir de diversas organizaciones defensoras de derechos humanos e, incluso, las constituciones políticas de cada país. Así pues, la educación para personas con discapacidad intelectual es un tema de interés global, que en Colombia apenas empieza a abrir caminos. Ahora bien, uno de los grandes retos son los organismos y las instituciones que pertenecen al sistema de educación no formal, pues allí aparecen con frecuencia casos de discapacidad (Díaz-Barriga, 2013).

Al respecto, gran parte del corpus investigativo adelantado hasta la fecha se centra en la educación institucional tradicional. Simón Mateo (2012) construyó un aporte teórico en relación con la educación emocional y las habilidades sociales para implementar una propuesta que fomentara el desarrollo de las habilidades sociales en estudiantes con déficit en la conducta social y emocional. El autor concluyó que la educación emocional es generalizada y usualmente se toma el colectivo por lo individual, sin considerar la individualidad de cada sujeto. Asimismo, Mena Edwards *et al.* (2009) realizaron un estudio sobre la implementación de programas de desarrollo socioafectivo en instituciones educativas en Estados Unidos e Inglaterra. Entre los resultados se encontró que el desarrollo de competencias emocionales y sociales puede reducir problemas de salud mental, como depresión y ansiedad.

Cordeiro Freitas y Pereira del Prette (2013) llevaron a cabo un estudio en escuelas de cuatro estados brasileños con el que caracterizaron las diferencias y las similitudes en el repertorio de habilidades sociales de los niños, con base en doce categorías diferentes de necesidades educativas especiales. Esta investigación mostró que los puntajes más bajos en habilidades sociales se encuentran entre quienes presentan trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH), autismo y problemas de conducta internos y externos. Los autores concluyen que estas categorías implican un gran perjuicio al desarrollo social infantil y que esto influye en otras áreas del desarrollo. Asimismo, Ison-Zintilini y Morelato-Giménez (2008) compararon las habilidades sociales y cognitivas utilizadas en la solución de problemas en un grupo de niños con conductas disruptivas y un grupo de niños víctimas de maltrato. Los autores no encontraron diferencias significativas entre ambos grupos en cuanto a generación de alternativas asertivas para la solución de problemas, aun cuando los niños víctimas de maltrato sufren de miedo en mayor proporción que los niños con conductas disruptivas.

La investigación aplicada también ha tomado lugar. Díaz-Barriga (2013) informa que “la elaboración de una secuencia didáctica es una tarea importante para organizar situaciones de aprendizaje que se desarrollarán en el trabajo de los estudiantes” (p. 1). Siguiendo ese postulado, López Garzón (2015) propuso una intervención para enseñar y preparar, en materia de habilidades sociales, a jóvenes con discapacidad intelectual. En particular, este investigador se enfocó en la comunicación entre iguales, el autoconcepto, la asertividad y el tratamiento de los sentimientos, para poder subsanar el inconveniente de relacionarse entre iguales y así poder interiorizar rutinas que lleven a una comunicación más afectiva y efectiva. El autor encontró que la muestra poblacional del estudio hizo avances significativos en cuanto a saber ponerse en el lugar del otro, convivir de una manera más sociable y perder la vergüenza.

Por otra parte, se encuentra la investigación de Mohammadian y Mohammadian Dolatabadi (2016), que tuvo como objetivo evaluar el efecto de la enseñanza desde el afecto en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera para niños con una discapacidad intelectual media. Los resultados muestran que, en el grupo experimental expuesto al afecto, la respuesta a los comandos se triplicó. Se concluyó, entonces, que es esencial involucrar el afecto en la enseñanza de inglés a niños con discapacidad intelectual, pues esto incrementa la respuesta a la instrucción.

De manera similar, Padmadewi y Artini (2017) tuvieron como objetivo identificar las estrategias apropiadas de enseñanza del inglés para niños con trastorno del espectro autista (TEA). Los resultados evidencian que el plan pedagógico individual basado en medios visuales y la instrucción diferenciada fueron las estrategias apropiadas para enseñar esta lengua al estudiante con TEA. Además, los autores concluyeron que esas estrategias pueden ser implementadas en programas de inclusión en el salón de clase, pues en el plano cognitivo se evidenció que la imaginación ayuda a establecer y mantener la atención en los estudiantes.

En el campo interactivo, Feiler y Watson (2010) estudiaron la función comunicativa de la lengua en estudiantes con discapacidad intelectual. Este estudio halló que la baja autoestima y el sentimiento de inconformidad en los estudiantes proviene de las claves comunicativas de los docentes, pues estos tienden a emplear lenguaje restringido en la interacción. Por su parte, los docentes expresaron la carencia de inclusión de esta población en eventos artísticos e intelectuales.

Por su parte, Zuluaga Quintero y Carmona Muñoz (2013) aplicaron estrategias metodológicas para mejorar el proceso de aprendizaje del inglés de cuatro estudiantes que presentaban barreras educativas en segundo grado de primaria. Se halló que hay una mejoría en los procesos de aprendizaje de los estudiantes y un incremento en la participación al incluirse diversos escenarios, como los artísticos.

Ahora bien, la pregunta por la inclusión en las clases de lengua también pasa por el currículo. Avendaño Martínez (2017) estudió un caso en aras de describir qué tan inclusivos eran la metodología y los conceptos de profesores de inglés y la interacción entre compañeros de clase en un grupo de estudiantes del que formaba parte una niña con discapacidad intelectual. Se encontró que la niña era incluida en todas las actividades del salón como miembro natural del grupo y que la profesora utilizaba una variedad de prácticas pedagógicas que, además de enfocarse en la enseñanza del inglés, también estaban direccionadas al proceso de inclusión de los estudiantes a través del uso de herramientas multimedia, juegos y evaluación flexible.

Como es evidente, los estudios sobre la inclusión se han enfocado en la escuela regular desde aristas como la revisión de currículo, las descripciones, la implementación de estrategias, etc., que bien demuestran que la lengua sirve de vehículo para favorecer cambios en sujetos con discapacidad intelectual. No obstante, el plano educativo no formal queda ciertamente relegado.

Así pues, el problema de investigación de este trabajo se articula desde lo evidenciado en la literatura, aunque recoge un aspecto clave en la investigación educativa: la experiencia vivida por los autores durante un voluntariado, cuando se hallaron ante el caso de una persona de 22 años con discapacidad intelectual leve y problemas de autoestima e interacción. A partir de la literatura revisada, nace la siguiente pregunta: ¿cómo desarrollar las habilidades sociales en una persona con discapacidad intelectual leve durante su proceso de educación no formal con la adhesión del inglés y el español al proceso de enseñanza? Tal pregunta versa sobre los mecanismos que le permitirían al participante potenciar sus habilidades sociales por medio de las habilidades lingüísticas, cognitivas y emocionales. Para ello, fue necesario identificar las habilidades sociales de esta persona, las cuales indicarían la necesidad concreta de implementar una secuencia didáctica que promoviera su potenciación. Seguido a ello, se realizó el diseño e implementación de la secuencia. Finalmente, se planteó la descripción del estado final del participante en relación con sus habilidades sociales. Cabe precisar que el participante acude a una fundación para ser apoyado, de allí que varios miembros de esta colaboraran en distintos momentos del estudio, lo que justifica la investigación acción (Kemmis y McTaggart, 1998).

Historia clínica del participante

En la fundación donde atiende el participante reposa un documento clínico que reporta el paso del joven por un mielomeningocele, que consiste en una formación anormal congénita o en una displasia de la médula espinal (Bergamo *et al.*, 2005). Esta enfermedad ocurre por un defecto en el desarrollo del tubo neural, y causa la formación de una estructura que contiene líquido cefalorraquídeo y tejido nervioso que afecta el sistema nervioso y otros, como el urinario, el intestinal y el musculoesquelético. Collange *et al.* (2008) afirman que la mayoría de los pacientes con mielomeningocele padecen también de hidrocefalia, lo que suele causar discapacidad intelectual. Adicionalmente, las personas con esta enfermedad pueden desarrollar afecciones psicológicas como depresión, ya que tienen muchas dificultades de socialización. De hecho, el participante también está diagnosticado con discapacidad intelectual y sufre de picos de depresión.

Es pertinente aclarar qué se entiende por *discapacidad intelectual*¹. Según la Asociación Estadounidense de Psiquiatría (2018), se trata de un desorden que ocurre durante el periodo de desarrollo del ser humano y que incluye déficits en las funciones intelectuales y en las adaptativas. Las funciones intelectuales constan de razonamiento, solución de problemas, planeación, pensamiento abstracto, aprendizaje académico y aprendizaje a través de la experiencia. Por otro

1 Si bien existen términos no peyorativos para referirse a la discapacidad intelectual, este estudio mantiene la denominación clásica que es la que aparece en la Constitución Nacional de Colombia.

lado, las funciones adaptativas comprenden factores socioculturales como la independencia personal y a la responsabilidad social.

Adicionalmente, la discapacidad intelectual comporta aspectos ligados a la comunicación y a la participación social. También puede ocurrir paralelamente con otras enfermedades de tipo neurológico y físico, que es el caso del participante de la investigación. Aunque no se considera una afección psicológica progresiva, en determinados momentos puede empeorar según las condiciones de vida de la persona. Igualmente, como se vio arriba, en algunos casos puede haber mejoría en las funciones adaptativas y en las intelectuales. La discapacidad intelectual está clasificada por niveles de severidad: leve, moderada, severa y profunda; una clasificación que se basa principalmente en las funciones adaptativas del individuo.

Siguiendo a la Asociación Estadounidense de Psiquiatría (2018), el participante está ubicado en el nivel leve, pues se observa lo siguiente respecto de sus funciones adaptativas. Área conceptual: dificultades en el aprendizaje académico (lectura, escritura, aritmética, manejo del tiempo y del dinero) y pensamiento abstracto limitado; área social: inmadurez en relaciones sociales y dificultad para controlar emociones y comportamientos, conversaciones y lenguaje menos abstracto que lo esperado en personas de la misma edad y entendimiento limitado en situaciones de riesgo; área práctica: necesidad de apoyo en actividades cotidianas (compras, transporte, tareas domésticas y manejo del dinero) y necesidad de apoyo y supervisión para ejecutar alguna labor.

Las habilidades sociales

Existe una gran variedad terminológica alrededor de las habilidades sociales; por ejemplo, habilidades de interacción social, habilidades interpersonales, habilidades de relación interpersonal, destrezas sociales, habilidades de intercambio social, conducta interpersonal, relaciones interpersonales, etc. (Caballo, 1993; Elliot y Gresham, 1991; Hundert, 1995). Este estudio opta por una acepción bajo la óptica de Monjas Casares (1998), quien define las habilidades sociales como “las capacidades o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea interpersonal” (p. 18). Algunos ejemplos de estas habilidades son “decir que no, hacer una petición, responder a un saludo, manejar un problema con un amigo, empatizar o ponerte en el lugar de otra persona, hacer preguntas, expresar tristeza, decir cosas agradables y positivas a los demás” (p. 18).

En el mismo plano, Goldstein *et al.* (1989) hacen una clasificación de seis categorías de las habilidades sociales y el autocontrol en la adolescencia. 1) Habilidades sociales primarias: el niño o adolescente escucha, formula una pregunta y da las gracias. 2) Habilidades sociales avanzadas: pedir ayuda, seguir instrucciones y disculparse, entre otros indicadores. 3) Habilidades relacionadas con los sentimientos: por ejemplo, conocer y expresar los propios sentimientos, expresar el afecto y resolver el miedo. 4) Habilidades alternativas a la agresión: pedir permiso, negociar y no entrar en peleas. 5) Habilidades para hacer frente al estrés: responder al fracaso y hacer frente a las presiones de grupo. 6) Habilidades de planificación: toma de iniciativa, establecer un objetivo y tomar una decisión.

Partiendo de esta clasificación, el presente estudio se ancla en el modelo de desarrollo de Monjas Casares (1998), inspirado en Goldstein *et al.* (1989), a partir del cual se propone un programa de asertividad y habilidades sociales (PAHS) para la educación infantil y la educación secundaria. Dentro de este programa se relacionan diferentes áreas, abajo descritas, con un máximo de cinco habilidades por cada una. Este modelo encaja perfectamente en los procesos no formales de educación.

Área 1. Habilidades básicas de interacción social: sonreír y reír, saludar, presentarse, pedir favores, ser cortés y amable.

Área 2. Habilidades para hacer amigos: alabar y reforzar a los [demás], iniciar conversaciones, unirse al juego con otros, ayudar, cooperar y compartir.

Área 3. Habilidades conversacionales: iniciar conversaciones, terminar conversaciones, unirse a la conversación de otros [y sostener] conversaciones de grupo.

Área 4. Habilidades relacionadas con los sentimientos y emociones: expresar autoafirmaciones positivas, expresar emociones, recibir emociones, defender los propios derechos, defender las opiniones.

Área 5. Habilidades para afrontar y resolver problemas interpersonales: identificar problemas interpersonales, buscar soluciones, anticipar consecuencias, elegir una solución, probar la solución.

Área 6. Habilidades para relacionarse con los adultos: cortesía con el adulto, refuerzo al adulto, conversar con el adulto, solucionar problemas con adultos, [obedecer] peticiones del adulto. (Monjas Casares, 1998, p. 36)

Enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras

Como este estudio se enmarca en la investigación pedagógica, toman relevancia los conceptos de *enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras* e *inclusión*. La adquisición/aprendizaje de lenguas es un área que representa grandes desafíos para las ciencias de la educación y las ciencias del lenguaje. Para dar cuenta de los diversos aspectos cognitivos, sociales e interculturales que confluyen en estos procesos, se han formulado varios enfoques teóricos desde diferentes perspectivas y de una manera transversal.

Como respuesta a las perspectivas conductistas, que entienden el dominio de una lengua extranjera como el aprendizaje de un conjunto de hábitos que se crean mediante la repetición y la práctica de modelos lingüísticos, aparece el cognitivismo basado en la gramática generativa (Chomsky, 1961), la cual defiende la existencia de una capacidad innata para el aprendizaje de la lengua en el ser humano. En paralelo, se desarrolló el constructivismo de Piaget y el socioconstructivismo de Vygotsky; el primero sostiene que la función básica del pensamiento es la construcción de

estructuras de conocimiento progresivas que pasan por distintos estadios, mientras que el segundo se concibe como un movimiento desde un modo pragmático hacia un modo sintáctico, es decir, desde lo que es puramente funcional hacia lo que es formal (Escobar Urmeneta y Bernaus Queral, 2001). A este estudio le compete el socioconstructivismo, por una parte, y el enfoque dinámico de las ciencias cognitivas, en especial la lingüística cognitiva, por otra, pues allí toman relevancia las nociones de *corporeidad*, *conciencia* y *experiencia del lenguaje* (Evans y Green, 2006).

Desde el constructivismo se repara en la interacción y la comunicación, donde aparece lo social como espacio de encuentro entre los actores. El profesor estimula el diálogo y mantiene su *momentum*, implica a los individuos y apoya el desarrollo del entendimiento (Pritchard, 2009). La lingüística cognitiva indica que las personas poseen un mundo mental que es la abstracción de su experiencia social y física. Así pues, las operaciones mentales están altamente promovidas por la experiencia perceptual del sujeto, su historia de vida. En el marco de la inclusión, este concepto parece vital, pues las experiencias corpóreas de los individuos se ven limitadas, aspecto que repercute en su cognición (San Juan y Astington, 2017).

El aprendizaje de lenguas confluye con otros elementos de orden social, académico, político y cultural (Loaiza Villalba et al., 2022). De allí la importancia de la inclusión. En suma, la adquisición/aprendizaje de lenguas extranjeras está en la interfaz de todo el proceso cognitivo y social de los estudiantes. Como se evidenció previamente, es de vital importancia proponer cambios que fomenten esos dos ejes esenciales para la vida.

MÉTODO

Se efectuó un estudio de caso minoritario simple (Buendía et al., 1998) que consistió en poner en marcha una estrategia metodológica para el aprendizaje del español y el inglés con el fin de desarrollar las habilidades sociales en una persona con discapacidad intelectual. El estudio de caso representa una riqueza en profundidad para las categorías de análisis de esta investigación: las habilidades sociales, la discapacidad intelectual y la intervención didáctica, al igual que para los objetivos sociales, comunicativos y afectivos direccionados hacia el participante.

Se adopta un enfoque cualitativo de alcance descriptivo. Respecto del enfoque cualitativo se sigue la propuesta de Patton (2002), quien lo define como “descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones” (como se citó en Hernández Sampieri et al., 2006). De igual manera, la investigación descriptiva se entiende aquí como aquella que busca “describir fenómenos, situaciones, y eventos; esto es, detallar cómo son y cómo se manifiestan” (Hernández Sampieri et al., 2006, p. 102).

Al situarse en las ciencias humanas y sociales, este trabajo asume el paradigma sociocrítico de la investigación. Siguiendo a Duverger (1996), estas ciencias “estudian los grupos humanos, las colectividades: el hecho social es, ante todo, un hecho colectivo, es decir, un hecho común a varios individuos” (p. 18).

Contexto y participantes

En el marco de la realización de un voluntariado en un municipio del Quindío entre el 2018 y el 2019, una de las investigadoras interactúa con un joven de 22 años con discapacidad intelectual leve. Se encuentra que no pertenece al sistema escolar regular y que presenta baja autoestima, dificultades para interactuar, trastorno depresivo recurrente, así como limitaciones de coordinación motora gruesa. Su discapacidad cognitiva es consecuencia de una hidrocefalia causada por la enfermedad de malformación congénita mielomeningocele.

Actualmente, este joven se encuentra bajo la protección del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y durante veinte años ha estado en diferentes hogares sustitutos; razón por la que asiste a una institución especializada en niños y jóvenes con discapacidad cognitiva. En su diagnóstico psicológico, realizado previamente a este estudio, se menciona que adopta una actitud oposicionista y retardadora, y que tiene baja autoestima y baja motivación para realizar actividades en general.

Se describe, además, que el joven presenta alteraciones de comportamiento que afectan su proceso de integración social. Sin embargo, su lenguaje se ha desarrollado a cabalidad, excepto por algunos aspectos relativos a la fluidez y la prosodia; en actividades de lectura, puede inferir y exponer ideas y opiniones, nombrar características de personajes de lecturas y películas, y realizar crucigramas y sopas de letras.

Ahora bien, la investigación se desarrolló en cuatro etapas: 1) etapa diagnóstica; 2) etapa de diseño de la secuencia didáctica en lenguas materna y extranjera; 3) etapa de implementación; y 4) etapa de análisis de la información recolectada.

Previo al inicio de la primera etapa y con el fin de ejecutar el estudio dentro de las consideraciones éticas pertinentes, se revisó la propuesta de la Asociación Médica Mundial (2017) en su Declaración de Helsinki sobre principios éticos para las investigaciones médicas con seres humanos, así como la Resolución 8430 expedida por el Ministerio de Salud (1993), por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. Se consideró esta normativa puesto que la investigación cubrió algunos procesos psicológicos de seres humanos, se abordaron aspectos de la conducta del participante y se tuvo conocimiento de la historia clínica de población discapacitada, según lo cual el estudio se clasificó como de *riesgo mínimo*.

Seguidamente, se realizó la firma del asentimiento informado por parte del participante y los consentimientos informados por parte de su representante legal, el equipo pedagógico y el equipo terapéutico de la institución. El lenguaje utilizado en estos documentos fue sencillo y amigable. En ellos se explicaron detalladamente los principios éticos en los que se fundamentó el protocolo, como lo son la protección de la confidencialidad y anonimato del participante, las personas relacionadas y la institución donde se encuentran. Se mencionó que el participante tenía derecho de retirarse del estudio en cualquier momento, y que tanto él como las personas implicadas tendrían derecho a conocer los resultados una vez concluido.

Los datos fueron recopilados a lo largo de seis meses (de enero a agosto de 2019). Se utilizaron las técnicas de análisis documental, observación participativa, entrevistas iniciales, diario de campo, observaciones y entrevistas finales. El análisis se efectuó por medio de codificación simple y axial, estipulada bajo la óptica de Strauss y Corbin (2002) dentro de la teoría fundamentada.

Se plantearon categorías y subcategorías (véase la tabla 1) en relación con los datos arrojados por la observación participante. Para el análisis de la información recolectada, se analizaron las entrevistas semiestructuradas desde el prisma de Charmaz (2016). De esta manera, la investigación cobra gran valor científico, ya que mantuvo una triangulación metodológica que luego se articula con lo teórico.

Tabla 1. Categorías y subcategorías planteadas a partir de la observación participante

	Antes	Durante	Después
Categorías	Acercamiento diagnóstico	Intervención	Habilidades sociales desarrolladas y no desarrolladas
Subcategorías	- Habilidades sociales - Habilidades lingüísticas en español - Habilidades lingüísticas en inglés - Percepciones de distintos participantes sobre el participante central de la investigación	- Habilidades sociales durante la intervención - Habilidades lingüísticas en español durante la intervención - Habilidades lingüísticas en inglés durante la intervención - Percepciones de distintos participantes sobre el participante central de la investigación durante la intervención	Habilidades sociales y habilidades lingüísticas

Fuente: elaboración propia.

Procedimiento de recolección de datos e instrumentos

Etapas diagnóstica (E1)

Durante la primera etapa se realizaron cinco sesiones: cuatro sesiones de observación participativa realizada por los investigadores y una sesión de entrevistas semiestructuradas a la profesora a cargo de la formación del participante, la trabajadora social y la psicóloga de la institución. Gracias a la etapa diagnóstica se encontraron datos que permitieron determinar las habilidades sociales que debían empezar a ser desarrolladas. Esta etapa siguió los lineamientos de Cordeiro Freitas y Pereira del Prette (2013), quienes también muestran la necesidad de saber qué habilidades intervenir en poblaciones similares. Así, se hizo énfasis en los instrumentos que se utilizarían y su correcta aplicación, en coherencia con el vacío de investigación y los objetivos planteados.

Instrumentos utilizados en la E1

Los instrumentos empleados en esta etapa fueron el diario de campo que deriva de la observación participativa que realizaron los investigadores durante las sesiones de visita a la institución y las entrevistas semiestructuradas (véase la tabla 2). Ambos instrumentos fueron elaborados en tablas que condensaban los objetivos y el protocolo que debía seguirse, según lo planteado por Hernández Sampieri *et al.* (2006). Para la correcta categorización de elementos se empleó el método de codificación por colores y convenciones.

Tabla 2. Preguntas de la entrevista semiestructurada durante el acercamiento diagnóstico

Preguntas de las entrevistas semiestructuradas iniciales		
¿El joven hace y recibe cumplidos?	¿Expresa amor, agrado, cariño hacia alguien?	¿Inicia conversaciones? ¿Lo ha visto iniciar una conversación?
¿Mantiene esas conversaciones?	¿Pide favores? ¿Hace peticiones?	¿Él defiende sus derechos?
Si alguien le pide un favor, ¿él lo hace?	¿Expresa sus opiniones?	¿Cómo es su interacción con los profesores y otros adultos?

Fuente: elaboración propia.

Etapas de diseño de la secuencia didáctica en lenguas materna y extranjera (E2)

Durante la segunda etapa se diseñó la secuencia didáctica específica para el individuo según sus necesidades lingüísticas y psicosociales, bajo los postulados de Díaz-Barriga (2013). Se generó una matriz a partir la información obtenida por medio de las entrevistas semiestructuradas de la etapa anterior (véase la tabla 3) y, con base en ella, se construyó un plan de acción según las fortalezas y debilidades del individuo con el fin de diseñar la secuencia didáctica adecuada.

Instrumentos utilizados en la E2

Tabla 3. Matriz de adaptación de las habilidades

Matriz de adaptación de habilidades
Habilidades básicas Pedir y hacer favores, ser cortés y amable, comprender y expresar voluntades y opiniones, sonreír y reír.
Habilidades para hacer amigos Reforzar a los otros, iniciar conversaciones, unirse a actividades con otros y cooperar con otros.
Habilidades relacionadas con emociones y sentimientos Expresar autoafirmaciones positivas, expresar emociones e interpretar emociones de otros.

Matriz de adaptación de habilidades
Habilidades para afrontar y resolver problemas interpersonales Buscar soluciones, elegir una solución y defender derechos.
Habilidades para relacionarse con adultos Seguir instrucciones, recibir refuerzos, cooperar en tareas y pedir ayuda.
Habilidades conversacionales Iniciar conversaciones, terminar conversaciones, unirse a la conversación de otros y participar en conversaciones grupales.

Fuente: elaboración propia.

Etapa de implementación (E3)

Durante la tercera etapa se realizó la aplicación de la secuencia didáctica, que contempló el desarrollo de las habilidades sociales con la utilización del español y el inglés como lenguas de enseñanza (véase la tabla 4). Asimismo, se realizó la observación participante y se plasmó de manera descriptiva en el diario de campo la información relevante en cuanto a las habilidades sociales durante el desarrollo de las sesiones.

La propuesta constó de siete sesiones de cuatro horas cada una, organizadas en dos bloques de dos horas con un descanso de veinte minutos en la mitad, para un total de 112 horas. La secuencia se aplicó en un plazo de cuatro meses, con un promedio de dos sesiones mensuales. El resumen de la secuencia completa se encuentra a continuación.

Instrumentos utilizados en la E3

Tabla 4. Resumen de la secuencia didáctica

Sesión	Temas	Actividades	Habilidades lingüísticas	Habilidades sociales
1	En español Los valores: la lealtad, la libertad, el agradecimiento, la honestidad, la responsabilidad, la tolerancia, la justicia, la generosidad, la paz, la bondad. En inglés Los colores: <i>black, brown, blue, yellow, gray, pink, green, orange.</i>	• Lectura de dos textos cortos en español: <i>El huevo y El orejón.</i> • Lectura y análisis de un póster sobre los valores. • Armado de palabras con fichas. • Repetición de palabras. • Dibujo con colores. • Crucigrama (para evaluar las palabras aprendidas).	En español Lectura y escritura: fluidez, prosodia, acentuación de palabras, detalles de una narración. En inglés Escritura: construir palabras con fichas.	Básicas: Dar su opinión sobre la sesión de aprendizaje. Para hacer amigos: comprender los conceptos de amistad y bondad. Sentimientos y emociones: comprender el concepto de orgullo.

Sesión	Temas	Actividades	Habilidades lingüísticas	Habilidades sociales
	Algunos adjetivos: <i>small, big.</i> Algunos animales domésticos. Algunos cognados verdaderos.		Habla: repetir las palabras con énfasis en la pronunciación.	Para afrontar y resolver problemas interpersonales: defender derechos. Para relacionarse con adultos: seguir instrucciones.
2	En español Preferencias. En inglés Los saludos: <i>hello, how are you, good morning, good afternoon, goodbye, good night.</i> Expresiones comunes: <i>thank you; fine, thanks; my name is.</i> La escuela: vocabulario (<i>teacher, school, library</i>).	• Elaboración de lista de vocabulario y dibujo (recuento de lo aprendido en la clase anterior). • Observación de un video sobre saludos en el contexto de la escuela. • Identificación de los saludos según la hora del día. • Implicación en un diálogo sobre sus preferencias. • Sopa de letras. • Lectura en español de <i>Paula es feliz</i>. • Ficha de ejercicios sobre los saludos. • Emparejamiento de imágenes con palabras en inglés. • Implicación en diálogo con un compañero.	En español Lectura: corregir la pronunciación de algunas palabras. En inglés Habla: corregir la pronunciación e implicarse en un diálogo. Escritura: recordar el vocabulario aprendido. Escucha: comprender diálogos y vocabulario relacionado con los saludos y la escuela.	Sentimientos y emociones: comprender y expresar estados de felicidad. Para hacer amigos: interactuar con sus pares, corregir errores amablemente. Habilidades conversacionales: participar en conversaciones grupales. Para hacer amigos: iniciar conversaciones, unirse a actividades con otros, cooperar con otros.
3	En español Rutinas: descripción de su rutina diaria. En inglés Verbos de rutinas: <i>shower, get up, wake up.</i> Los colores. Los números del 1 al 12.	• Lectura del libro en español Los colores. • Dibujo de objetos y descripción de estos en inglés. • Armado de figuras con lego y descripción de estas en inglés. • Observación de imágenes de rutinas acompañadas de la hora marcada en un reloj.	En español Lectura: comprensión de la secuencia temporal. En inglés Rutinas: identificación de verbos relacionados con la rutina diaria y comprensión de la secuencia temporal. Habla: participar en un diálogo en inglés.	Básicas: interpretar correctamente el humor (sonreír y reír). Sentimientos y emociones: expresar autoafirmaciones positivas, interpretar emociones de otros. Habilidades para afrontar y resolver problemas interpersonales: buscar soluciones, anticipar, elegir una solución, manejar la frustración.

Sesión	Temas	Actividades	Habilidades lingüísticas	Habilidades sociales
4	En español Visita al zoológico. En inglés Los saludos. Expresiones comunes. Los colores. Los números del 1 al 12. Animales domésticos y salvajes.	- Juego de memoria (parejas). - Recuento de una anécdota (visita escolar al zoológico)	En español Habla: diálogo con sus pares en el contexto de un juego. En inglés Habla: uso del vocabulario aprendido para participar en un diálogo en inglés. Uso del vocabulario aprendido para contar una anécdota. Identificación de los errores de pronunciación de sus pares.	Básicas: comprender positivamente las bromas. Sentimientos y emociones: expresar felicidad. Habilidades conversacionales: iniciar conversaciones, terminar conversaciones, unirse a la conversación de otros. Para hacer amigos: iniciar conversaciones, unirse a actividades con otros, cooperar con otros. Para relacionarse con adultos: ceder el turno.
5	En español Las emociones: alegría, tristeza, emoción. En inglés Las emociones: <i>happy, sad</i>. Los saludos. Expresiones comunes.	- Lectura en español de La trompeta de la alegría (texto infantil de mayor complejidad que los anteriores). - Asociación de imágenes de emociones con frases: <i>I am happy, You are sad</i>. - Sopa de letras. - Coloreado y dibujo. - Videos sobre saludos, vocabulario previamente visto y números.	En español Lectura: seguir una narración. En inglés Escritura: identificar palabras en la sopa de letras. Escucha: comprender las oraciones básicas de saludos.	Básicas: sonreír y reír. Sentimientos y emociones: expresar felicidad, comprender la felicidad y la tristeza. Para relacionarse con adultos: ceder el turno.
6	En español Las rutinas: descripción de su rutina diaria. En inglés Verbos de rutinas: <i>dry myself, brush my teeth, dress myself</i>. Los colores. Los números del 1 al 12. Las horas.	- Pegado y coloreado de imágenes de las rutinas diarias. - Mímica de las rutinas. - Realización de ejercicios de lectura y escritura de las rutinas. - Ficha de ejercicios de asociación de horas con rutinas.	En español Lectura: comprensión de la idea principal de una historia. Comprensión de la secuencia temporal. En inglés Habla y escucha: comprensión del vocabulario de las rutinas diarias.	Para relacionarse con adultos: seguir instrucciones. Habilidades conversacionales: unirse a la conversación de otros. Habilidades para afrontar y resolver problemas interpersonales: manejar adecuadamente la frustración.

Sesión	Temas	Actividades	Habilidades lingüísticas	Habilidades sociales
		- Asociación de acciones con imágenes. - Lectura de un pasaje del libro juvenil El mejor enemigo del mundo. - Juego de memoria (parejas).		Habilidades para hacer amigos: unirse a actividades con otros, cooperar con otros.
7	En español Las preferencias: qué me gusta comer y qué no. En inglés Verbos de preferencias: <i>I like, I don't like.</i> Vocabulario: comida saludable, comida rápida, frutas, verduras. Los colores. Los números del 1 al 10. Algunos cognados verdaderos.	- Clasificación de comidas en grupos (me gustan y no me gustan). - Clasificación de comidas en grupos (saludable y no saludable). - Lectura del cuento en inglés The Hungry Snake.	En inglés Habla: pronunciar correctamente las palabras aprendidas. Escucha: comprensión de la idea principal de una historia.	Básicas: comprender y expresar sus voluntades, pedir favores. Para relacionarse con adultos: ceder el turno, pedir ayuda.

Fuente: elaboración propia.

Etapas de análisis de la información recolectada (E4)

Finalmente, durante la cuarta etapa se llevó a cabo otra sesión de entrevistas a las personas mencionadas en la etapa anterior (véase la tabla 5).

Instrumentos utilizados en la E4

Tabla 5. Entrevista semiestructurada final

Preguntas de las entrevistas semiestructuradas finales		
¿Usted ha visto cambios o mejoras en el joven en estos meses?	¿Lo ha visto socializar con sus compañeros o empezar una conversación?	¿Cómo ha cambiado la relación con sus profesores y con la psicóloga?
¿Usted ha visto que él solicite u ofrezca ayuda?	¿Usted ve que se divierta con sus compañeros? ¿Hace chistes?	¿Cuál es la dificultad que usted cree que él tiene en este momento? ¿En qué debería mejorar en cuanto a sus habilidades sociales?

Fuente: elaboración propia.

RESULTADOS

Con el fin de evidenciar cómo se desarrollaron las habilidades sociales en el participante a través de la implementación de una secuencia didáctica en lenguas materna (español) y extranjera (inglés), a continuación se enuncian los hallazgos obtenidos en las diferentes etapas del estudio.

Etapas diagnóstica

Esta etapa consistió en obtener datos por medio de las estrategias anteriormente descritas, con el fin de determinar las necesidades del participante, las cuales se delimitaron dentro del desarrollo de sus habilidades sociales (véase la tabla 6). Con base en las observaciones se pudo establecer que sus habilidades comunicativas eran muy restringidas, casi siempre limitadas a la incitación comunicativa por parte de otros. De la misma manera, sus habilidades sociales reflejaban aislamiento, independencia y participaciones muy discretas. Además, a pesar de que se notaba interesado en saber quiénes eran los visitantes, no hacía preguntas sobre ellos.

En cuanto a las habilidades básicas del participante, se identificó que no alcanzaba a desempeñar una conducta amable y cordial. Respecto de la pregunta *¿El participante hace cumplidos a sus compañeros y a sus profesoras?*, según las respuestas de las profesionales, el participante muestra una constante insuficiencia en este sentido. De hecho, lo describieron como un joven introvertido e individualista, a quien no se le facilita interactuar. Un escenario similar ocurrió con las habilidades para hacer amigos, puesto que se le categorizó como egoísta y selectivo a la hora de hacer amigos. En consecuencia, las habilidades conversacionales se restringían a su núcleo, pues solo iniciaba conversaciones con sus amigos cercanos de manera empática, pero no se relacionaba con otros comunicativamente.

En lo que concierne a las habilidades relacionadas con las emociones y los sentimientos, las profesionales de la institución entrevistadas afirmaron que el participante de la investigación no se expresaba positivamente, tampoco estaba presto para expresar o recibir emociones. De hecho, reaccionaba negativamente a los halagos de sus compañeros y se autocriticaba de forma desfavorable. También se encontró que expresaba inconformidad y desacuerdo de manera apática.

En lo atinente a las habilidades conversacionales, se evidenció que se unía a conversaciones en su grupo, no obstante, solo iniciaba conversaciones con sus compañeros más cercanos. Por otra parte, sobre las habilidades para afrontar y resolver problemas interpersonales, se informó que no solía buscar soluciones a problemas ni parecía defender sus derechos de manera clara; específicamente, se le veía más cómodo con el ejercicio de estas habilidades en ambientes familiares.

En cuanto a las habilidades para relacionarse con adultos, se mostraba frecuentemente serio, ceñido a las instrucciones que le brindaran y casi siempre esperaba que le conversaran para responder.

Tabla 6. Respuestas a la entrevista inicial

Habilidades sociales	Trabajadora Social	Profesora	Psicóloga
Habilidades básicas	Es un chico un poco plano. Tiene mucha dificultad para interactuar. Logra decir “por favor”, “necesito tal cosa”, “usted me ayuda en tal cosa”.	Siempre se expresa con alguna palabra negativa, con alguna crítica. Pocas veces pide favores, solo cuando realmente lo necesita. Es introvertido, individualista.	Él es tímido, él se ha caracterizado por ser plano afectivamente.
Habilidades para hacer amigos	No hace cumplidos o alaba a sus compañeros. Inicia conversaciones con sus compañeros de clase. Se une al juego de sus compañeros de clase.	Es egoísta. Coopera solo cuando ve que el compañero realmente necesita ayuda.	Tiene amigos, pero es selectivo debido a sus antecedentes familiares y sociales.
Habilidades conversacionales	Se une a conversaciones en su grupo.	Inicia conversaciones solo con sus compañeros más cercanos.	Inicia conversaciones con personas con quienes genera empatía, en un espacio donde él se sienta seguro de tomar la iniciativa y hacer algún comentario frente a algo, pero no es su mayor fortaleza.
Habilidades relacionadas con emociones y sentimientos	Se le dificulta mucho expresar sus sentimientos. No expresa palabras de cariño y amor.	Reacciona de manera negativa a los halagos de sus compañeros; cuando realiza bien sus actividades, hace comentarios negativos acerca de sí mismo. Es justo y defiende sus cosas. Defiende sus opiniones acerca de algo solo cuando se le pregunta.	Las expresiones de afecto y de alegría no son muy marcadas en él. Expresa inconformidad cuando no está de acuerdo con algo.
Habilidades para afrontar y resolver problemas interpersonales	No suele buscar soluciones a problemas. No defiende derechos de manera clara.	A veces defiende sus derechos.	En ocasiones expresa sus opiniones en el contexto de la resolución de un problema, siempre que esté en un ambiente que le brinde seguridad y empatía.
Habilidades para relacionarse con los adultos	Es cortés y sigue instrucciones de los adultos. Conversa con adultos, pero no inicia conversaciones.	Él sigue instrucciones de los profesores y del personal del colegio.	Es cortés y serio con los adultos. Conversa con adultos si les tiene confianza.

Fuente: elaboración propia.

Etapas de diseño de la secuencia didáctica en lenguas materna y extranjera

Se emprendió el diseño de la secuencia didáctica con base en la información recabada en la etapa anterior, tomando inspiración en dinámicas como el juego de roles, mímicas, videos, entre otros. Adicionalmente, se exaltó el valor de los medios visuales en la instrucción diferenciada para niños con discapacidad intelectual (Avendaño Martínez, 2017; Padmadewi y Artini, 2017).

Para trabajar las debilidades en habilidades sociales del participante, se partió de la categorización en seis tipos, expuesta arriba, y se dedicó cada sesión a desarrollarlas por medio de una estrategia lingüístico-cognitiva. Por ejemplo, dentro de las habilidades básicas se encuentra la acción de saludar, por lo cual la segunda sesión se enmarcó en los saludos (*greetings*); y para las habilidades relacionadas con las emociones y los sentimientos se trabajó con las expresiones *Me gusta...*, *No me gusta...*, *I like...*, *I don't like...*. Lo mismo ocurrió con las demás sesiones de la secuencia didáctica, que además incluyeron actividades de juego de mesa, lecturas con contenido gracioso, como adivinanzas y cuentos, y juegos de rol.

Etapas de implementación

El diario de campo proporcionó una visión detallada de las interacciones y los avances observados durante la implementación de la secuencia didáctica. A lo largo de las sesiones, se evidenciaron diversos aspectos relacionados con el desarrollo de habilidades sociales, lingüísticas y cognitivas en el participante.

Durante la primera sesión, se observó durante la lectura en español que el participante leía con cierta fluidez y mostraba una comprensión adecuada del texto. Además, se notó su disposición para participar activamente en las actividades y sus esfuerzos para dar respuestas acertadas. En las discusiones sobre valores, interactuó de manera interesada y ofreció definiciones, aunque algunas de ellas requerían mayor claridad.

Por otra parte, en la sección en inglés, el participante demostró la capacidad de recordar colores y palabras relacionadas con su entorno. Se observó que pudo utilizar saludos básicos en inglés. Durante las actividades de escritura, mostró habilidades para redactar palabras en ambos idiomas.

En la segunda sesión, el participante recordó y expresó lo aprendido haciendo una lista, que contenía algunos errores ortográficos (“*tenquiub*” en lugar de *thank you*). A pesar de las dificultades, inició conversaciones en inglés con frases básicas y mantuvo un esfuerzo constante. Demostró comprensión al interactuar con un video de niños saludando, aunque diferenciar saludos según la hora del día le resultó desafiante. En una sopa de letras, se mostró enfocado al identificar palabras y relacionó vocabulario previo en inglés con lo escuchado y escrito.

En cuanto a la lectura en español, extrapoló mensajes del cuento *Paula es feliz* y expresó su preferencia por actividades como la sopa de letras y la lectura. Durante la interacción con un compañero en inglés, participó activamente, incluso corrigiendo pronunciaciones, lo que destaca su avance en habilidades lingüísticas y comunicativas.

La tercera sesión, por su parte, se centró en el refuerzo del español y la lectura. Se introdujeron los colores en inglés a partir de la lectura en español del libro *Los colores*. Aunque demostró fluidez en la identificación de números en inglés, presentó dificultades al reconocer ciertos colores y mostró un temor constante a cometer errores. En un ejercicio de creatividad reveló su perfeccionismo al dibujar objetos verdes como respuesta a la pregunta *What's your favorite color?*

Adicionalmente, se evidenciaron su compromiso y gusto por las actividades cuando prefirió quedarse en clase en lugar de tomar el descanso. Posteriormente, se exploraron imágenes de verbos relacionados con rutinas y, aunque el participante tuvo dificultades para leer la hora en un reloj convencional, logró relacionar rutinas con su vida cotidiana. La introducción de tres rutinas a través de fichas de letras demostró ser efectiva, aunque se notó una confusión ocasional en la pronunciación de ciertas palabras. En general, estas observaciones permitieron subrayar el progreso constante del participante, su interacción comprometida con las actividades y su disposición a enfrentar desafíos comunicativos y cognitivos.

En cuanto a la cuarta sesión, se implementó un juego de parejas con vocabulario de animales en inglés, lo que entusiasmó al participante. Su afinidad por los juegos de mesa y su excelente memoria se hicieron evidentes, ya que recordó la ubicación de las fichas y pronunció las palabras con fluidez. Durante el juego demostró un comportamiento cordial al ceder el turno después de ganar y aceptar las bromas con risas. Su satisfacción por el triunfo era notable, y se sintió orgulloso al compartir el juego con un compañero corrigiendo amablemente su pronunciación. Esta dinámica productiva permitió no solo el aprendizaje del vocabulario, sino también la interacción enriquecedora con su compañero.

Además, se observó que hacía conexiones entre clases, pues mencionaba temas anteriores, con énfasis en su recuerdo vívido de los colores y los números. El participante también compartió su experiencia reciente visitando el zoológico, recordando animales en inglés y español, como *elephant* y *tiger*, y demostrando su capacidad para diferenciar entre animales domésticos y salvajes.

Durante la quinta sesión se exploró la lectura en español con el texto *La trompeta de la alegría*. En el ejercicio se reveló la conexión emocional del participante con la música, que evocó en él recuerdos y emociones positivas. La sesión prosiguió con la asociación de palabras emocionales a imágenes y la introducción de oraciones en inglés; aquí, el proceso de aprendizaje del participante fue pausado y requirió repeticiones y diversos enfoques.

Tras el descanso se exploraron interacciones sociales a través de un juego de lotería con un compañero; aunque el participante demostró preferir la atención individualizada en la clase. Posteriormente, se realizaron actividades relacionadas con emociones y saludos utilizando fichas, y sobresalió nuevamente su entusiasmo por las sopas de letras, colorear y dibujar. A pesar de que en los ejercicios con videos logró comprender oraciones básicas, se observó una resistencia y desinterés hacia el uso de este tipo de material en las sesiones.

En la sexta sesión se utilizaron imágenes para representar rutinas y se fomentó tomar nota de ello en el cuaderno. El repaso de los colores se integró en la actividad de colorear imágenes. Se abordaron gradualmente las rutinas con mímica y pronunciación; pero el aprendizaje fue lento y desafiante. Se identificó que los ejercicios de escritura y mímica no favorecieron que el tema

se internalizara completamente. Aunque se intentó fomentar el repaso en casa con imágenes, el participante pareció mostrar resistencia a estudiar fuera de las sesiones. La introducción de relojes y su relación con las rutinas se mostró compleja, lo que sugiere que la falta de práctica puede afectar el aprendizaje.

Seguidamente, se incorpora la interacción social invitando a un compañero a jugar con las fichas. El participante demostró reconocer palabras en inglés, aunque presentó cierta inseguridad al escribirlas. Las actividades de relacionar horas con rutinas, junto con la formación de oraciones en inglés, presentaron desafíos persistentes, particularmente, se identificó debilidad en la asimilación de verbos. En la lectura de un libro juvenil mostró bajo nivel de comprensión, pues realizó una lectura mecánica y se notó desconectado de la trama. A pesar de cierta resistencia, el participante se vio interesado en actividades como colorear e interactuar con imágenes, aunque tuvo dificultades para relacionar imágenes y palabras.

Para la sesión final, el estudiante clasificó la comida en columnas según sus preferencias. Aunque mostró esforzarse en las actividades, presentó dificultades en retener las palabras. Se reforzaron los colores y los números, en lo que se destacó identificando palabras similares en español. Expresó sus gustos sin problemas. Aunque no tenía el hábito de repasar en casa, siguió instrucciones, participó en actividades y entendió conceptos como *alimentos saludables* y *no saludables*. La lectura de *The Hungry Snake* le divirtió, y se pudo observar su dedicación y seguimiento de instrucciones a lo largo de las secuencias implementadas.

Etapas de análisis de la información recolectada

Se realizaron las entrevistas finales, a partir de las cuales se observa que el equipo terapéutico y el pedagógico notan mejoras en las habilidades sociales del participante (véase la tabla 7). Se destaca un cambio positivo en su forma de expresarse, pues muestra una mayor empatía y sutileza en su comunicación, en contraste con su comportamiento previo caracterizado por hostilidad y resistencia hacia la interacción con otros. Si bien el joven sigue siendo introvertido y selectivo en sus relaciones, se ha vuelto más receptivo y menos resistente cuando otros intentan entablar contacto. Este progreso se refleja en su participación en actividades como las clases de educación física, en las que ahora se involucra sin resistirse.

En relación con sus profesores, se evidencia una mejora significativa, pues ha disminuido su actitud desafiante. Se muestra más sensible y dispuesto en su comunicación, con una mayor habilidad para expresarse de manera más amigable y con tacto. No obstante, persisten ciertas dificultades en solicitar y ofrecer ayuda, lo que indica que aún existen barreras en esta área. Aunque ha demostrado mayor apertura a la colaboración y a recibir apoyo, todavía se le dificulta permitir que otros contribuyan a su bienestar y buscarlo.

En las interacciones con sus compañeros, se destaca una mejora en su capacidad para socializar y relacionarse. Ha mostrado un comportamiento menos apático y más integrado en el grupo, participando en actividades que antes evitaba. Si bien sigue siendo selectivo en sus amistades, se nota un aumento en su receptividad y en su disposición para involucrarse en conversaciones,

hacer chistes y disfrutar junto con sus compañeros. Sin embargo, persisten algunas dificultades en interactuar con niños pequeños y en tolerar situaciones fuera de su grupo habitual.

Las habilidades relacionadas con el establecimiento de amistades, las destrezas conversacionales y la capacidad para resolver problemas no manifestaron el mismo nivel de mejora que las otras en el transcurso del estudio. Esta situación podría ser en parte atribuida a la irregularidad en la interacción con sus pares. A pesar de que en ciertas ocasiones algunos de los compañeros del participante se unieron a las sesiones, y, en consecuencia, se suscitó algún grado de interacción, este escenario no se consolidó como la norma predominante.

En resumen, a pesar de que por las características del estudio se careció de una práctica social más constante y diversificada y esto pudo haber restringido las oportunidades para un progreso más significativo y profundo en el desarrollo de estas competencias, se evidencia un progreso en las habilidades sociales del participante a nivel global, aspecto clave para la inclusión y la convivencia escolar no formal. El participante muestra una mayor apertura a la interacción, una comunicación más empática y una relación más armoniosa con sus compañeros y profesores. Aunque aún enfrenta desafíos en áreas como la solicitud y oferta de ayuda, su actitud receptiva y su abierta voluntad para participar en diversas actividades que se le proponen podrían reflejar un avance positivo en su desarrollo social. La siguiente tabla evidencia lo anterior.

Tabla 7. Respuestas a la entrevista final

Habilidades sociales	Trabajadora social	Profesora	Psicóloga
Habilidades básicas	Ya lo saluda a uno, se ríe, viene y nos busca para que lo saludemos.	ayuda, pero más que todo a las personas que en realidad lo necesitan, como sus pares con discapacidad visual, que tienen un poco más de dificultad, por ejemplo.	La forma como se expresa es diferente, es como un poco más sutil, es más empático. Yo siento que, de forma gradual, él ha ido disminuyendo esa barrera, le ha bajado a ese muro que él ponía ante la otra persona, fuera quien fuera. Sin embargo, todavía se le dificulta pedir y hacer sentir a los demás que están a su lado que pueden aportarle algo, colaborarle con algo. Pero que uno vea que él toma la iniciativa para solicitarle ayuda, no.
Habilidades conversacionales	¿Cómo ha logrado un poco más el conversar!, puede uno interactuar más con él.	Sí, tiene muy buena relación con el grupo.	-----

Habilidades sociales	Trabajadora social	Profesora	Psicóloga
Habilidades para hacer amigos	----- ²	Con sus pares tiene un muy buen comportamiento, las normas básicas siempre las pone en práctica. Es muy complicado que pueda aceptar a los otros chicos menores que él. La relación con todos, de jugar, de charlar, de hacer chistes, sí. Mucho ha mejorado en ese sentido.	Ya no es ese chico que le volteaba la cara a uno si no quería, con su lenguaje no verbal contestaba. Ya no hay tanta resistencia como antes.
Habilidades relacionadas con emociones y sentimientos	Han disminuido muchísimo sus momentos de irritabilidad; a veces era un poco grosero u hostil con sus compañeritos.	-----	Lo he visto divertirse, él disfruta de ciertos espacios.
Habilidades para afrontar y resolver problemas interpersonales	-----	-----	Participa de las clases de educación física sin resistirse, lo que no hacía antes.
Habilidades para relacionarse con los adultos	Sí ha mejorado mucho en esa parte de solicitar ayuda, de pedir explicaciones, de preguntar, tomar iniciativa, de que un compañero lo ayude, pide el apoyo.	Es un chico serio, pero es muy respetuoso, no tenemos queja de él para nada.	Él tenía una tendencia a ser, de pronto, opositor, desafiante, irrespetuoso en algunos momentos. Yo lo veo más sensible, más dispuesto.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Recapitulando el problema de investigación inicial, este estudio se ocupó de la convivencia escolar y la inclusión a partir del caso del participante y sus dificultades en las habilidades sociales, como la poca interacción, comunicación, empatía, amabilidad y solidaridad, entre otros rasgos. En lo que sigue, se procede a responder a las preguntas y al supuesto cualitativo de la investigación y, sumado a ello, se pretende promover algunos intereses investigativos que nacen a partir de este estudio.

2 Esta convención marca la ausencia de información frente a una habilidad específica en las entrevistas.

El primer objetivo específico era la identificación de las habilidades sociales en un individuo con discapacidad intelectual leve previo a la implementación de una secuencia didáctica en lenguas materna y extranjera. Se notaron grandes vacíos en cada una de las seis habilidades sociales, vistas a partir de Monjas Casares (2007), las cuales pasaron a ser el foco de interés en la etapa de su desarrollo. El participante mostró, no obstante, uso de sus habilidades sociales, aunque con una marcada tendencia a ser selectivo con las personas con quienes interactuaba. Estas características reflejan la metáfora conceptual *el afecto es calor* de Lakoff y Johnson (1999), es decir, permitir proximidad de otros dependiendo de la cercanía social y de la interacción.

Respecto a las habilidades lingüísticas en español y en inglés, se hallaron grandes debilidades en literacidad (lectoescritura) y algunas fortalezas en oralidad. Al leer en voz alta, el participante no hacía pausas al final de las frases, lo que dificultaba la comprensión del texto, especialmente los de mayor complejidad. Más allá, escribía palabras aisladas con buena ortografía, pero le costaba expresar sus pensamientos de manera escrita. Los lingüistas cognitivos, como Evans y Green (2006), explican que la capacidad intelectual y el lenguaje son dos facultades que están estrechamente relacionadas, ya que las expresiones lingüísticas son el instrumento utilizado para expresar los conceptos mentales del individuo, hecho que se evidencia claramente durante la secuencia implementada.

Asimismo, el participante no expresaba sus ideas de manera adecuada en sus textos escritos. Sobresalió en la parte lingüística en inglés por su habilidad para pronunciar bien las palabras. Se esforzaba por perfeccionar su pronunciación cuando el investigador le repetía las palabras en inglés; también podía comprender videos con vocabulario sencillo, aunque necesitó ayuda constante del investigador para escribir en inglés. En resonancia con las habilidades lingüísticas en español, el participante comprendía palabras aisladas y realizó todas las actividades que el investigador le propuso. Sin embargo, su nivel de comprensión, retención y expresión lingüística es literal y no duradera en el tiempo, rasgos característicos de su nivel de discapacidad (Monjas Casares, 2007).

Empero, el participante logró rememorar conceptos lingüísticos en inglés aprendidos en su contexto escolar y reforzarlos, además de aprender nuevo vocabulario, interactuar y comprender textos y diálogos sencillos, al igual que mejorar su pronunciación. Estos resultados se alinearían con lo estipulado por Mohammadian y Mohammadian Dolatabadi (2016), quienes demuestran que personas con discapacidad intelectual pueden aprender una lengua extranjera en cierto grado.

Dado que el aprendizaje de una lengua extranjera ofrece la oportunidad de establecer un nuevo sistema de comunicación y desarrollar aspectos sociales, también se contribuyó al reconocimiento de otras capacidades y los aportes de la persona con discapacidad a su entorno y a la sociedad. Este aspecto resulta fundamental para el fortalecimiento de las habilidades sociales del individuo relacionadas con sentimientos y emociones, máxime cuando este debió interrumpir su ciclo de educación no formal debido a cuestiones de salud y a la reducción del presupuesto estatal, cuyos efectos negativos fueron anteriormente señalados por Hurtado Lozano y Agudelo Martínez (2014).

Respecto a las percepciones finales de la profesora, la trabajadora social y la psicóloga, se mencionó que el individuo estaba superando algunos procesos sociales, tales como pedir

ayuda (con cierta dificultad, pero en mayor medida que antes); comprender las necesidades de sus compañeros y buscar cómo colaborarles; así como relacionarse con otras personas fuera de su grupo de amigos. De manera que el esfuerzo realizado por el individuo fue notorio, hallazgo similar al de Zuluaga Quintero y Carmona Muñoz (2013) en su estudio. Sin embargo, otras habilidades seguían sin ser desarrolladas; como el caso de las habilidades para afrontar y resolver problemas, ya que el participante continuaba guardando silencio sin provocar cambios ante situaciones injustas. Esto puede ser el resultado del miedo, como lo verificaron en su estudio Ison-Zintilini y Morelato-Giménez (2008).

Se ratificó un avance considerable en cuanto a cada una de las habilidades sociales delimitadas en la etapa 2, unas en mayor proporción que otras, expectativa que fue gestada y cumplida siguiendo a Monjas Casares (1998). De hecho, se observó cualitativamente una amplia evolución en cuanto a las habilidades sociales básicas, habilidades relacionadas con emociones y sentimientos, y habilidades para relacionarse con adultos. Ejemplo de ello es que el participante busca el contacto y la interacción amable con los demás, sonriendo y bromeando; ha disminuido la barrera comunicativa con los otros al interactuar empáticamente. Además, ha logrado reemplazar el silencio y los movimientos corporales directivos por expresiones verbales, ya solicita ayuda más a menudo, pregunta, pide explicaciones y toma iniciativa.

Se concluye que unas habilidades sociales se lograron desarrollar más que otras, aunque hubo una mejoría en general. En definitiva, los hallazgos sobre el estado final del participante respecto a sus habilidades sociales indican que se provocaron cambios notorios en las dimensiones comunicativa y social en la mayoría de los momentos observados y reportados por las profesionales de la institución.

Así pues, la aplicación de la secuencia deja aportes importantes. En primer lugar, el participante empezó a sonreír de manera más natural y a reaccionar alegremente ante diversas situaciones, como haber ganado un juego de mesa o haber entendido una frase graciosa en algún texto (López Garzón, 2015). También se pudo evidenciar que, gradualmente, pudo iniciar conversaciones en inglés utilizando oraciones sencillas, engranaje que se da al relacionarse de manera afectiva y empática con las personas con discapacidad intelectual, así como ya lo había reportado Avendaño Martínez (2017).

En contraste, las habilidades relacionadas con sentimientos y emociones fueron desarrolladas lentamente. Al final del estudio, el participante afirmó estar feliz y fue capaz de expresar qué lo hace feliz en general. Este dato diverge de la percepción de las profesionales del establecimiento, lo que incita a pensar que pudo tratarse de un efecto contextual o afectivo; un hallazgo similar se reportó en el estudio de Simón Mateo (2012), quien hace hincapié en la conducta emocional y su relación con las habilidades sociales.

Respecto a las habilidades sociales para relacionarse con adultos, se evidenció que el participante podía sostener una conversación de ese tipo sin dificultad, seguir las instrucciones de la investigadora con alta efectividad y realizar las actividades con responsabilidad y dedicación. Sobre esto, Mohammadian y Mohammadian Dolatabadi (2016) ya habían constatado un aumento en la respuesta a comandos con lenguaje empático, aunque su muestra poblacional presentaba discapacidad intelectual media y no leve, como la de este estudio.

No obstante, algunas habilidades desarrolladas en menor medida se tornan más complejas; por ejemplo, las habilidades relacionadas con emociones y sentimientos y las habilidades para resolver problemas interpersonales. Los hallazgos sobre estas últimas se oponen a los resultados obtenidos por Mena Edwards et al. (2009), quienes a través de su programa sí desarrollaron la capacidad de los estudiantes para solucionar problemas notoriamente. Ahora bien, se constató una disminución en sus momentos de irritabilidad y de hostilidad, pero aún no expresa ni recibe emociones abiertamente. Finalmente, aún comete errores al anticipar consecuencias, elegir las mejores soluciones, etc.

En efecto, se lograron amplios avances a través de las cuatro etapas de la investigación orientadas al desarrollo de las habilidades sociales por medio de la secuencia didáctica en español e inglés. Se registró que el desarrollo no es secuencial para cada habilidad y que tampoco existen constantes definidas en el comportamiento del participante, pero se amplió el prisma de posibilidades para que pudiera aplicar transversalmente sus habilidades sociales.

De esta manera, es necesario precisar que el participante, una vez en confianza y seguridad, ejecuta acciones que evidencian un ser humano más empático, que reconoce al otro y lo puede ayudar, que sabe de su discapacidad intelectual y que procura estar feliz consigo mismo; estos resultados son compatibles con el estudio de López Garzón (2015), en el cual la muestra poblacional también hizo avances significativos en alteridad, convivencia social y aumento de la confianza. Más allá, la parte lingüística en español y en inglés se ve limitada por su discapacidad intelectual leve, cosa que se refleja notoriamente en la escritura y la lectura. Algunos aspectos que sobresalen en el campo cognitivo son dificultades de comprensión, secuencialidad, temporalidad, abstracción y resolución de conflictos, procesos cognitivos ampliamente afectados por su condición neuro y psicosocial, como se evidencia en su historia clínica.

En suma, el supuesto cualitativo *las habilidades sociales se desarrollan en un sujeto con discapacidad intelectual leve a través de la secuencia didáctica en español y en inglés* se verifica con una tendencia hacia el polo positivo, pues tres de las seis habilidades se desarrollaron integralmente, mientras que las restantes lo hicieron en menor medida. Por consiguiente, investigaciones posteriores podrían indagar sobre otras habilidades sociales en sujetos con discapacidad intelectual leve, media o alta, específicamente las habilidades sociales para la resolución de problemas que redunden en una mejor convivencia escolar. Asimismo, en el campo de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras, se puede incursionar desde otras bases teóricas que se centren no solo en las habilidades sociales, sino también en las cognitivas. Finalmente, también se podría investigar con casos múltiples o muestras poblacionales más amplias, ya que este fue un estudio de caso individual y careció de interacción espontánea del individuo con más de un compañero *in situ*.

REFERENCIAS

- Abdelilah-Bauer, B. (2007). *El desafío del bilingüismo: crecer y vivir hablando varios idiomas*. Morata
- Adarme Pinzón, D. E., Duque Correa, L. C. y Pabón García, J. J. (2022). *Percepciones de los docentes sobre la implementación de las políticas públicas de educación inclusiva de estudiantes con discapacidad* [tesis de maestría, Universidad El Bosque]. Repositorio Institucional Universidad El Bosque.
<https://hdl.handle.net/20.500.12495/8727>

- Asociación Estadounidense de Psiquiatría [American Psychiatric Association]. (2018). *DSM 5: manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5.ª ed.). Editorial Médica Panamericana.
- Asociación Médica Mundial. (2017). *Declaración de Helsinki de la AMM: principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. <https://www.wma.net/es/policias-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>
- Avendaño Martínez, A. M. (2017). *Educación inclusiva en un contexto de enseñanza y aprendizaje de lengua extranjera inglés en el colegio Nuevo Gimnasio: una experiencia situada de éxito* [tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional Javeriano.
<http://hdl.handle.net/10554/34114>
- Bergamo, P., Puigdevall, M. y Lamprópulos, M. (2005). Mielomeningocele. *Revista de la Asociación Argentina de Ortopedia y Traumatología*, 70, 269-283. https://aaot.org.ar/wp-content/uploads/2021/10/Rev-Asoc-Argent-Ortop-Traumatol-2005-70-3-269a283_Bergamo.pdf
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. McGraw-Hill.
- Caballo, V. E. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Siglo XXI.
- Castro-Robles, A., Niño-Vega, J. y Fernández-Morales, F. (2020). El acoso escolar como oportunidad para mejorar la convivencia en el aula. *Educación y Humanismo*, 22(38), 1-13.
<https://doi.org/10.17081/eduhum.22.38.3675>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage Publications.
- Chomsky, N. (1961). Some methodological remarks on generative grammar. *WORD*, 17(2), 219-239.
<https://doi.org/10.1080/00437956.1961.11659755>
- Collange L. A., Calhes Franco, R., Nunes Esteves, R. y Zanon-Collange, N. (2008). Desempenho funcional de crianças com mielomeningocele. *Fisioterapia y Pesquisa*, 15(1), 58-63.
<https://doi.org/10.1590/S1809-29502008000100010>
- Cordeiro Freitas, L. y Pereira del Prette, Z. A. (2013). Habilidades sociais de crianças com diferentes necessidades educacionais especiais: avaliação e implicações para intervenção. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 31(2), 344-362.
<https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/2144>
- Decreto 366, por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. *Diario Oficial*, CXLIV(47258), 9 de febrero de 2009. Colombia.
- Díaz-Barriga, Á. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. Comunidad de Conocimiento de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Duverger, M. (1996). *Métodos de las ciencias sociales*. Editorial Ariel.
- Educación para todos. (2007). *AlTablero*, (43), 3-7. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-141881.html>
- Elliot, S. N. y Gresham, F. M. (1991). *Social skills intervention guide: Practical strategies for social skills training*. Pro-Ed.
- Escobar Urmeneta, C. y Bernaus Queralt, M. (2001). El aprendizaje de lenguas en medio escolar. En L. Nussbaum Capdevila y M. Bernaus Queralt (eds.), *Didáctica de las lenguas extranjeras en la educación secundaria obligatoria* (pp. 39-78). Editorial Síntesis.
- Evans, V. y Green, M. (2006). *Cognitive linguistics: An introduction*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Feiler, A. y Watson, D. (2011). Involving children with learning and communication difficulties: the perspectives of teachers, speech and language therapists and teaching assistants. *British Journal of Learning Disabilities*, 39(2), 113-120. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3156.2010.00626.x>

- Germain, C. (2018). *The neurolinguistic approach to teaching and learning languages: Theory and practice*. Cambridge Scholars Publishing.
- Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J. y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia: un programa de enseñanza*. Ediciones Martínez Roca.
- González Moreno, A. y Molero Jurado, M. d. M. (2022). Violencia entre iguales durante la adolescencia: una revisión sistemática de instrumentos para hispanohablantes. *PsiqueMag*, 11(2), 1-13. <https://doi.org/10.18050/psiquemag.v11i2.2106>
- González Moreno, A. y Molero Jurado, M. d. M. (2023). Conductas prosociales y violencia escolar en la adolescencia: una revisión sistemática con enfoque cualitativo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 143-166. <https://doi.org/10.14201/teri.28629>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. d. P. (2006). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill.
- Hundert, J. (1995). *Enhancing social competence in young students: School-based approaches*. Pro-Ed.
- Hurtado Lozano, L. T. y Agudelo Martínez, M. A. (2014). Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia. *CES Movimiento y Salud*, 2(1), 45-55. <https://revistas.ces.edu.co/index.php/movimientoysalud/article/view/2971>
- Ison-Zintilini, M. S. y Morelato-Giménez, G. S. (2008). Habilidades socio-cognitivas en niños con conductas disruptivas y víctimas de maltrato. *Universitas Psychologica*, 7(2), 357-367.
- Kemmis, S. y McTaggart, T. (1998). *Cómo planificar la investigación-acción participativa*. Laertes Ediciones.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to western thought*. Basic Books.
- Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación. (1994). *Diario Oficial*, (41214), 8 de febrero de 1994. Colombia.
- Loaiza Villalba, N., Ortiz Ruiz, C. E. y Restrepo Rodas, J. (2022). *Estilos de aprendizaje, interculturalidad y modalidades en el texto argumentativo escrito bilingüe*. Editorial Kinesis.
- López Garzón, M. Á. (2015). *Fomento de habilidades sociales en alumnado con discapacidad intelectual leve* [tesis de grado, Universidad de Granada]. DIGIBUG: Repositorio Institucional de la Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/41689>
- Mena Edwards, M. I., Romagnoli Espinoza, C. R. y Valdés Mena, A. M. (2009). El impacto del desarrollo de habilidades socioafectivas y éticas en la escuela. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(3), 1-21. <https://doi.org/10.15517/aie.v9i3.9507>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2022). *Inclusión y equidad: hacia la construcción de una política de educación inclusiva para Colombia*. Nota técnica. Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_17.pdf
- Mohammadian, A. y Mohammadian Dolatabadi, S. (2016). The effect of affection on English language learning of children with intellectual disability based on total physical response method of language teaching. *International Journal of English Language and Literature Studies*, 5(2), 92-103. <https://doi.org/10.18488/journal.23/2016.5.2/23.2.92.103>
- Monjas Casares, M. I. (dir.^a). (1998). *Programa de sensibilización en el ámbito escolar contra el maltrato infantil*. Asociación Castellano Leonesa para la Defensa de la Infancia y la Juventud (REA); Junta de Castilla y León.
- Monjas Casares, M. I. (dir.^a). (2007). *Cómo promover la convivencia: programa de asertividad y habilidades sociales (PAHS)*. Editorial CEPE.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2019). *Compromiso de Cali sobre equidad e inclusión en la educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370910_spa?posInSet=1&queryId=8887d452-4342-492c-b796-57e529e6c44a
- Padmadewi, N. N. y Artini, L. P. (2017). Teaching English to a student with autism in regular classroom in Indonesia. *International Journal of Instruction*, 10(3), 159-176.
- Pritchard, A. (2009). *Ways of learning: Learning theories and learning styles in the classroom*. Routledge.
- Ramos Rivas, K. (2008). Enseñanza de lenguas materna y extranjera a niños con necesidades especiales: caso de síndrome de Down. *Revista Letras*, 44, 193-207. <https://doi.org/10.15359/rl.2-44.9>
- Resolución 8430 de 1993, por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. (1993). Ministerio de Salud. Colombia.
<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.PDF>
- Romañach, J. y Lobato, M. (2005). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano En L. Álvarez Pousa, J. Villanueva, T. Barberena Fernández, O. Reboiras Loureiro, J. E. Pim (coords.), *Comunicación y discapacidades: actas do Foro Internacional* (pp. 321-330). Colexio Profesional de Xornalistas de Galicia; Observatorio Galego dos Medios.
- Ruiz-Ramírez, R., García-Cué, J. L., Ruiz Martínez, F. y Ruiz Martínez, A. (2018). La relación bullying-deserción escolar en bachilleratos rurales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 37-45. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1527>
- Simón Mateo, E. M. (2012). *Educación emocional y habilidades sociales con alumnos con necesidades educativas especiales: propuesta de intervención* [tesis de grado, Universidad de Valladolid]. UVaDOC Repositorio Documental de la Universidad de Valladolid.
<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/1990>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Zuluaga Quintero, G. P. y Carmona Muñoz, X. J. (2013). *Enseñanza del inglés para niños con barreras educativas y de participación* [tesis de licenciatura, Universidad Pontificia Bolivariana]. Repositorio Institucional de la Universidad Pontificia Bolivariana. <http://hdl.handle.net/20.500.11912/2270>

.....

Andreia Leal

Magíster en Didáctica del Inglés. Sus temas de interés se centran en la educación para personas neurodiversas y en el lenguaje inclusivo.

Laura Niño Buitrago

Doctoranda en Ciencias Cognitivas, Magíster en Ciencias del Lenguaje. Sus temas de interés se centran en el procesamiento neurocognitivo de información factual, moral e intercultural; las representaciones mentales de orden corporeizado; y los patrones físicos, geométricos y matemáticos de la experiencia humana. Publicaciones recientes: Restrepo Rodas, J., Niño Buitrago, L. y Suárez de la Torre, M. (2022). Naturalization of Morality: from Alethic to Deontic and Axiological Values: The Case of *Tocar*, a Colombian Spanish Verb. *RHV. An International Journal of Philosophy*, (20), 77-99. <https://doi.org/10.22370/rhv2022iss20pp77-99>; Restrepo Rodas, J., Niño Buitrago, L. y Robledo Castro, C. (2024). Naturalization

of Philosophical Concepts Underlying Interculturality and Proposal of the Neurocognitive Model 'Elemental Intercultural Imprint'. *Ánfora*, 31(57), 270-298. <https://doi.org/10.30854/anf.v31.n57.2024.1096>

Jonathan Restrepo Rodas

Doctor en Ciencias Cognitivas, Magíster en Ciencias del Lenguaje y Magíster en Ciencias de la Educación. Sus temas de interés se centran en la cognición moral, la teoría de la mente, la evaluación desde el enfoque neurocognitivo, la interculturalidad y la corporeización. Publicaciones recientes: Restrepo Rodas, J., Niño Buitrago, L. y Suárez de la Torre, M. (2022). Naturalization of Morality: from Alethic to Deontic and Axiological Values: The Case of *Tocar*, a Colombian Spanish Verb. *RHV. An International Journal of Philosophy*, (20), 77-99. <https://doi.org/10.22370/rhv2022iss20pp77-99>; Restrepo Rodas, J., Niño Buitrago, L. y Robledo Castro, C. (2024). Naturalization of Philosophical Concepts Underlying Interculturality and Proposal of the Neurocognitive Model 'Elemental Intercultural Imprint'. *Ánfora*, 31(57), 270-298. <https://doi.org/10.30854/anf.v31.n57.2024.1096>