

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
FACULTAD DE LENGUAS



INSTRUCCIÓN DIFERENCIADA PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS
NARRATIVOS EN INGLÉS CON ALUMNOS CON TDAH

T E S I S

PARA OBTENER EL GRADO DE MAestrÍA EN
LINGÜÍSTICA APLICADA A LA ENSEÑANZA

P R E S E N T A

LIC. IVONNE CITLALLI TINOCO BENITES

DIRECTORA DE TESIS: DRA. CELENE GARCÍA ÁVILA

TOLUCA DE LERDO, MÉXICO

JULIO 2018

RECONOCIMIENTOS

A través de estas sencillas líneas, deseo expresar mi más sincero reconocimiento a todos aquellos que hicieron posible llegar a una culminación exitosa de este trabajo de investigación, en especial a la Dra. Celene García Ávila no solo por darme la apropiada guía para el desarrollo del mismo, sino por creer en mí, en la importancia y trascendencia de este estudio, por permitirme sumar un grano de arena a la interminable búsqueda de soluciones a los problemas que se viven en la realidad educativa de nuestro país, pero principalmente, porque gracias a usted, al dominio pleno de su área, su visión innovadora y a su gran fortaleza como ser humano, he logrado seguir adelante sin dejar de lado mis convicciones, alentándome a creer en mí misma y a defender mis ideales.

Agradezco enormemente todo el apoyo que mis padres y hermanos me han brindado. Ustedes han sido el soporte de mis triunfos, pues han potenciando mi desarrollo profesional, directa e indirectamente, por lo que este logro es indiscutiblemente suyo también. Mi madre siempre ha dicho que la familia es lo único valioso que tenemos, que sólo nos tenemos los unos a los otros, que los amigos van y vienen pero la familia siempre permanece y creo firmemente que tiene razón, pues solo ustedes han estado conmigo cuando más los he necesitado, la vida jamás me alcanzará para agradecer y retribuir todo lo que han hecho y aún hacen día a día por mí y por mi hijo.

Y finalmente, pero no menos importante, te agradezco a ti hijo mío, por ser el motor de mi vida, sin ti jamás podría haber llegado hasta donde estoy. Pese a ser tan pequeñito siempre has creído en mí, en mi capacidad y me has alentado a seguir adelante, a demostrar de lo que soy capaz, sin importar que ese crecimiento profesional y académico implicara el sacrificarte estando lejos de mí. Me sorprende lo maduro que eres para tu edad y eres quien me da motivos para seguir luchando por mis ideales, para querer saber más y poder ayudar más a otros niños como tú, eres mi principal fuente de inspiración. Te amo con todo mi corazón y espero poder apoyarte en tus decisiones a futuro, tanto como tú me has apoyado con las mías durante esta maestría, créeme hijo cuando te digo que este éxito es más tuyo que mío.

Índice

Página

Índice de tablas	_____
Índice de figuras	_____
Índice de anexos	_____
Introducción	_____
CAPÍTULO I: Revisión de la teoría	
1.1.1 Definición	_____
1.1.2 Textos narrativos	_____
1.1.3 Los procesos de la escritura	_____
1.1.4 Enfoque de la enseñanza de la escritura centrado en el proceso.	_____
CAPÍTULO II: Instrucción Diferenciada del proceso de producción escrita de alumnos con TDAH.	_____
2.1 Instrucción Diferenciada (ID)	_____
2.1.1 Definición	_____
2.1.2 Tipos de diferenciación	_____
2.1.3 Metodología	_____
2.1.4 La planeación de estrategias para diferenciar la instrucción.	_____
2.2 TDAH	_____
2.2.1 Definición y detección	_____
2.2.2 Características del TDAH en la adolescencia	_____
2.2.3 El TDAH en la escuela	_____
2.2.4 El TDAH y la enseñanza diferenciada del proceso de producción escrita en inglés	_____
2.2.4.1 Self-Regulated Strategy Development Model (SRSD)	_____
CAPÍTULO III: Metodología de la investigación	_____
3.1 Problema de investigación	_____
3.1.1 Objetivos	_____
3.1.2 Hipótesis	_____
3.1.3 Preguntas de investigación	_____
3.2 Justificación metodológica	_____
3.3 Contextualización	_____

3.3.1 Escenario de la investigación _____

3.3.2 Selección de los participantes _____

3.4 Fases de la investigación _____

3.4.1 Fase 1: Diagnóstico _____

3.4.1.1 Cuestionario de datos demográficos _____

3.4.1.2 Entrevistas iniciales a participantes _____

3.4.1.3 Entrevistas iniciales a docente de inglés y docente de apoyo _____

3.4.1.4 Rúbrica de observación _____

3.4.1.5 Croquis del aula _____

3.4.1.6 Formato de autoevaluación y coevaluación
del proceso de producción escrita _____

3.4.2 Fase 2: Análisis del diagnóstico en interpretación de datos _____

3.4.2.1 Perfil de los participantes _____

3.4.2.2 Análisis del desempeño docente _____

3.4.2.3 Análisis del proceso de producción escrita inicial _____

3.4.3 Fase 3: Desarrollo de la propuesta _____

3.4.3.1 Sesión introductoria a la metodología de la ID _____

3.4.3.2 Planeación conjunta y diseño de materiales _____

3.4.3.3 Fotobiografía _____

3.4.3.4 Conferencia docente aplicador-investigador-
docente de apoyo _____

CAPÍTULO IV: Fase 4. Evaluación de la propuesta _____

4.1 Capacitación de las docentes aplicador _____

4.2 Observación de la acción docente _____

4.3 Análisis del proceso de producción final _____

4.4 Análisis del impacto de la implementación del método _____

Conclusiones _____

Referencias _____

Índice de tablas

	Página
Tabla 2.2 Pilares de la ID _____	
Tabla 2.3 Think-tac-toe _____	
Tabla 2.4 Actividades de RAFT. _____	
Tabla 2.5 Conductas asociadas con los síntomas del TDAH: _____	
Tabla 2.6 Strengths and Challenges of Students with ADHD _____	
Tabla 2.7 Lista de cotejo basada en el proceso de producción escrita _____	
Tabla 2.8 Lista de cotejo para automonitoreo. _____	
Tabla 2.9 Pre-writing checklist. _____	
Tabla 2.10 Self-Regulated Strategy Development _____	
Tabla 2.11 Nemotécnicos de la SRSD _____	
Tabla 3.1 Lo que ID es y lo que no _____	
Tabla 3.2 Interacciones en el primer grado _____	
Tabla 3.3 Interacciones en el segundo grado _____	
Tabla 3.4 Interacciones en el tercer grado _____	
Tabla 3.5 Organización del vocabulario _____	

Índice de figuras

		Página
Figura	1.1	A model of writing _____
Figura	1.2	The process wheel _____
Figura	2.1	Tipos de diferenciación _____
Figura	2.2	Developing a Tiered Activity _____
Figura	2.3	Steps to create a tiered lesson. _____
Figura	2.4	Planeación para la diferenciación de la instrucción _____
Figura	2.5	Estrategias para la diferenciación de la enseñanza _____
Figura	2.6	Pomodoros _____
Figura	2.7	Cohetes de progreso _____
Figura	2.8	Pre-Writing Strategies and Techniques. _____
Figura	2.9	Explicitly Taught Strategies. _____
Figura	2.10	Herramientas electrónicas para el trabajo con organizadores gráficos. _____
Figura	3.1	Ciclo de la investigación-acción _____
Figura	3.2	Fases de la investigación. _____
Figura	3.3	Entrevista: Aprendizaje del inglés _____
Figura	3.4	Entrevista: Producción Escrita _____
Figura	3.5	Entrevista: Diferenciación _____
Figura	3.6	Circuito de preguntas guía _____
Figura	3.7	Preguntas para guiar el proceso de producción escrita _____
Figura	4.1	Prácticas de Instrucción y rutinas de aula _____
Figura	4.2	Ambiente de aprendizaje positivo y de apoyo _____
Figura	4.3	Evidencia de la diferenciación _____
Figura	4.4	Atención individualizada _____
Figura	4.5	Preparación y respuesta a las necesidades de aprendizaje. _____
Figura	4.6	Prácticas de instrucción _____
Figura	4.7	Prácticas de instrucción _____
Figura	4.8	Interacciones en la primera sesión _____
Figura	4.9	Interacciones en la segunda sesión _____

-
- Figura 4.10** Elementos de la narrativa incluidos. _____
- Figura 4.11** Etapa de planeación. _____
- Figura 4.12** Etapa de organización. _____
- Figura 4.13** Coevaluación inicial. _____
- Figura 4.14** Coevaluación final. _____
- Figura 4.15** Etapa de Escribir. _____
- Figura 4.16** Etapa de Revisar. _____
- Figura 4.17** Etapa de Editar. _____

Índice de anexos

Página

Anexo A. Instrumentos empleados en la fase de Diagnóstico _____

Anexo B. Instrumentos empleados en la fase de Análisis
del diagnóstico _____

Anexo C. Instrumentos empleados en la fase de Desarrollo
de la propuesta _____

Anexo D. Instrumentos empleados en la fase de Evaluación
de la propuesta _____

CAPÍTULO I

Capítulo I

Revisión de la Teoría

En este capítulo se revisan los fundamentos teóricos que el presente estudio toma como base primordial para el análisis de la teoría que sustenta la metodología de la ID, el trabajo y estudio de las características de los alumnos con TDAH y la forma en la que ese conocimiento puede ser vinculado para el desarrollo de la producción de textos narrativos en el aula de lengua, inglés como LE específicamente. Para esto, el contenido de este capítulo se divide en tres secciones: La producción escrita, el TDAH e Instrucción diferenciada.

1.1 Producción escrita.

En esta sección se analizan los aspectos fundamentales de las etapas del proceso de escritura, sus características y las diferencias entre los tipos de textos; También se hace la comparación entre dos importantes enfoques relacionados a la producción de textos y se analiza la utilidad de cada uno para los fines de esta investigación.

1.1.1 Definición.

La expresión escrita se ha definido de diversas forma a través del tiempo y de los cambios en las necesidades de la sociedad; por un lado, Powell define la escritura como “un sistema de signos con una referencia convencional que comunica información” (citado en Ferris & Hedgcock, 2014, s/d), pero por otro White and Arndt (1991) señalan que la expresión escrita no solo se trata acerca de transcribir la lengua en símbolos escritos, sino que para que ésta sea efectiva debe considerar la organización y el desarrollo de las ideas y la información.

La escritura es una habilidad que se espera que los individuos puedan desarrollar a lo largo su vida, ya que a través de ella es posible desarrollar otras más, compartir el conocimiento y satisfacer necesidades que el vivir en una sociedad

implica, tales como la comunicación con otros individuos pertenecientes al mismo contexto e incluso a muchos otros, ya que hoy en día gracias a la tecnología y a fenómenos sociales y financieros como la globalización, la comunicación e incluso la enseñanza de la escritura ha dado un giro de gran importancia, pues “la capacidad para poder escribir es una habilidad vital para los hablantes de una lengua extranjera tanto como para todos los que usan su propia primera lengua.” (Harmer, 2004, p. 3)

Es pertinente destacar que la escritura nos permite demostrar el conocimiento que poseemos y el grado de competencia que hemos desarrollado en alguna área en específico; por ello, nuestro sistema de evaluación en las escuelas está basado fundamentalmente en la aplicación de exámenes, la redacción de ensayos y textos narrativos, la elaboración de productos de proyectos académicos, etc.: sin embargo, “la enseñanza de la escritura debería basarse en un análisis cuidadoso de necesidades que considere lo que los aprendices necesitan hacer con la escritura, lo que pueden hacer ahora y lo que quieren hacer” (Nation, 2009, p. 94), ya que deficiencias en la producción escrita podrían causar severos riesgos de reprobación, deserción escolar y, a futuro, grandes problemas en el ámbito laboral.

1.1.2 Textos narrativos.

El texto se encuentra presente en todos los lugares a los que vamos y puede darse de forma oral o escrita. Para algunos autores, “el texto es una manifestación lingüística relativamente independiente, cuya interpretación depende fundamentalmente de la información que se suministra en su interior” (Díaz, 2009, p. 25). En el ámbito educativo, el texto es sin duda una parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que a través de éste se llevan a cabo tanto la práctica como la aplicación del conocimiento y la evaluación del desempeño tanto de alumnos como de docentes de forma continua.

En ese sentido, es importante que el texto contenga los elementos necesarios para la comprensión de su propósito. De acuerdo con Díaz (2009), la extensión de éste puede variar dependiendo de la complejidad de lo que se desea comunicar. Es por ello que estos dos aspectos fueron considerados de forma particular en esta investigación, ya que el objetivo principal de las producciones de los alumnos es identificar el propósito de lo que se escribe y comunicar más que corregir.

Ahora bien, algunos autores abordan los textos en dos vertientes (literarios o no literarios) en los que se consideran los de tipo científico-técnico y periodístico. El tipo de textos que se abordaron en este caso fueron los que pertenecen al género literarios, los cuales, según Girón (1993) ofrecen una mayor elaboración expresiva y rendimiento funcional de las categorías significativas de la lengua, tanto de las gramaticales como las estilísticas; así mismo, el texto literario desafía nuestra competencia textual al emplear mecanismos propios que exaltan la presentación de lo individual concreto y el ocultamiento de la significación.

Dentro de los textos literarios se encuentran los textos narrativos, tales como las historias fantásticas, los cuentos, las fábulas, las narrativas personales, las autobiografías, las historias de misterio, los mitos, las leyendas y los diarios. De acuerdo con Barwick (1999), un texto narrativo relata una historia imaginaria, realista o ficticia, y se redacta con el propósito de entretener, asombrar o interesar al lector. No obstante, Montgomery (2013) señala que el escribir un texto narrativo exige que los estudiantes piensen de formas tan rigurosas y complejas como con se hace con otros géneros.

La estructura externa del texto narrativo es la forma en la que aparece dividida la narración (partes o capítulos). La estructura interna se compone de tres partes esenciales: *introducción o planteamiento* (donde se presenta a los personajes y una situación inicial), *nudo o conflicto* (donde se describe la situación inicial o

conflicto donde se ven envueltos los personajes) y *desenlace o solución a la situación planteada* (donde se resuelve el conflicto teniendo un final feliz o trágico).

De acuerdo con Calatrava (2008), los elementos que integran un texto narrativo son: *el narrador, los acontecimientos, el tiempo, los personajes y el ambiente*, donde se puede encontrar también, *el espacio*. *El tiempo* en la narración se expresa en términos cronológicos (orden y duración de acontecimientos que se cuentan). *Los personajes* son cada una de las personas y seres (reales o imaginarios) que intervienen en la acción y viven los acontecimientos narrados. Los personajes pueden clasificarse con base en su importancia en la acción (principales, secundarios y terciarios), por su naturaleza (ficticios, históricos, simbólicos o autobiográficos) o profundidad psicológica (planos o tipos, redondos o caracteres y colectivos). *El ambiente* se refiere a las relaciones que se establecen entre los personajes, las circunstancias o los objetos que los rodean, y *el espacio* es el soporte de la acción, el marco o lugar donde se desarrollan los acontecimientos y se sitúan los personajes; los espacios pueden ser ficticios o reales.

1.1.3 Los proceso de la escritura.

La escritura es una de las habilidades que difícilmente desarrolla en los cursos de lengua extranjera (LE) en el nivel secundaria, debido a que ésta conlleva un reto importante no solo para el educando, sino también para el docente de la asignatura, ya que esta práctica lleva implícito un proceso minucioso de planeación, edición, revisión, evaluación y retroalimentación que ambos actores deben realizar, pero que siempre es posible completar.

1.1.4 Enfoque de la enseñanza de la escritura centrado en el proceso.

La enseñanza de la escritura ha sufrido cambios a través del tiempo, al igual que la forma en la que los educandos aprenden, ahora se pueden dar más caminos, más alternativas y mayor oportunidad para que los alumnos se involucren en su

proceso de aprendizaje. De hecho, con la llegada del enfoque comunicativo surgieron innovaciones que hicieron posible emplear la lengua como una herramienta para la comunicación a través de la práctica de los saberes y estableciendo objetivos en el uso de ésta. La lengua ya no es prescriptiva ni homogénea, sino más bien descriptiva, pues “se enseña el idioma tal y como lo utilizan los hablantes con todas sus variaciones e imperfecciones.” (Ortega y Torres, 1994, p. 303), ya no es el profesor el único que realiza las correcciones, ya no se trata de tampoco de corregirlo todo sino sólo lo que sea indispensable para comprender el mensaje, ahora se busca que los alumnos identifiquen sus áreas de oportunidad y que sean ellos en interacción con otros aprendices quienes analicen sus producciones durante el proceso. En este sentido, Harmer (2004) señala que el enfoque por proceso permite al docente identificar lo que sus alumnos hacen cuando componen textos, y con esto, descubrir en donde se encuentran las áreas de oportunidad que el alumno tiene para mejorar su redacción y cuáles son sus mayores retos en ese respecto. El enfoque basado en el proceso de escritura o *process writing*, de acuerdo con White y Arndt (1991), es un proceso cíclico que esencialmente contiene 6 fases a las que el alumno puede remitirse recurrentemente, como se muestra en la figura 1.1.

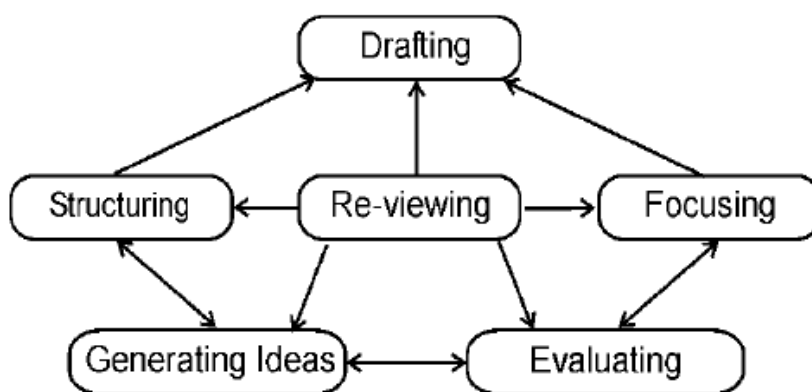


Figura 1.1 A model of writing (White and Arndt, 1991, p. 11)

La ventajas que el modelo de White y Arndt ofrecía se relacionaban con el hecho de que era un enfoque basado en el lector en lugar del escritor, así que los textos tendían a ser fáciles de seguir, la gramática era vista como una herramienta y no

como en el fin, el rol del docente era de facilitador, guía y lector, mientras que el del estudiante era de colaborador, y la evaluación junto con la retroalimentación se daban de forma permanente a lo largo del proceso. No obstante, una de las desventajas de este modelo es que en la mayor parte (y generalmente la más compleja) del proceso, los alumnos realizan las actividades de forma independiente, aunque las revisiones y retroalimentación por parte del maestro, su juicio propio o el de algún compañero están permitidos. Por lo tanto, los alumnos con dificultades para la organización o desatentos como los que tienen TDAH o autismo tendrían pocas posibilidades de progresar con un enfoque como este sin ningún apoyo que tomase en cuenta sus diferencias.

Por su parte, Harmer (2004) también presentó un modelo que recogía básicamente los aspectos fundamentales del modelo de White y Arndt, manteniendo la característica multidireccional a cada una de las etapas, pero estipulando que la etapa de planeación es esencial y que todo este proceso de producción no puede ser lineal sino, más bien, cíclico, ya que el escritor puede tener la necesidad de volver a planear, hacer borradores, editar e incluso comenzar de nuevo varias veces antes de llegar a su versión final.

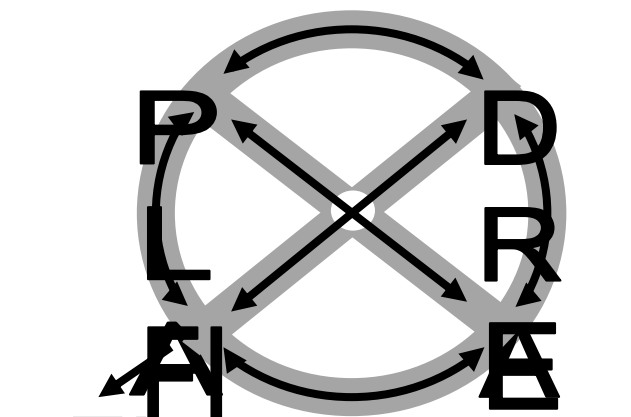


Figura 1.2 The process wheel (Harmer, 2004, p. 6)

Con base en este enfoque, se han realizado investigaciones tales como la de Ariza (2005) en las que se pretende analizar la funcionalidad de esta propuesta para el trabajo con alumnos con dificultades en la redacción de textos. Ariza planteaba

que el enfoque de *process writing* puede ser empleado en alumnos con bajo nivel de desempeño en el área de inglés con el propósito de guiar a los alumnos en el desarrollo de la escritura como competencia comunicativa.

Este estudio se realizó en República del Ecuador en 2004; Ariza utilizó la propuesta de White y Arndt (1991) que describe al proceso como un evento cíclico y en la que ofrecen una gran variedad de actividades para cada una de las etapas.

La muestra fue de 5 estudiantes de género indistinto (femenino y masculino), quienes tenían entre 14 y 16 años. Los datos fueron recolectados a través de los borradores y productos finales de los alumnos; además, el análisis del tratamiento se llevó a cabo con base en las observaciones que el docente realizó durante las sesiones de clase.

Algunos de los hallazgos que se hicieron versaban sobre la trascendencia del rol del docente como facilitador y modelador del proceso; así mismo, enfatizaban la dificultad que tenían los alumnos de bajo rendimiento para concretar las producciones debido a la falta de vocabulario y conocimiento sobre estructuras. Sin embargo, también se encontró que dichos estudiantes se beneficiaron de esta propuesta pues lograron encontrar el propósito y audiencia en sus propias producciones.

En la etapa de *generating ideas*, se identificó que los alumnos mostraban mayor interés, creatividad y facilidad para producir ideas cuando el punto de partida era una imagen o una secuencia de imágenes que cuando se usaban palabras. Así mismo, en la etapa de *focusing*, se detectó que el tiempo que los alumnos prestaban atención era muy corto y se distraían y aburrían fácilmente, así que las tareas que se les asignaban eran muy cortas, claras y simples, apropiadas para su nivel de dominio, para que, de esta forma, los alumnos se sintieran motivados para realizar las actividades.

La etapa de corrección se dejó pendiente para futuras investigaciones, estableciendo que su propósito fundamental era guiar a los estudiantes a través

del proceso de producción escrita, lo que pese a los resultados obtenidos no se logró, ya que el enfoque por proceso implica el paso por todas las etapas, desde la generación de ideas, la edición y la retroalimentación entre pares tanto de los borradores como del producto final para poder obtener resultados satisfactorios para el educando.

Sin embargo, en el caso de los alumnos con TDAH, el enfoque de *process writing* tendría algunas desventajas, por ejemplo: si alguna de las etapas del proceso es interrumpida u omitida, los resultados pueden variar debido a que se hace necesaria la participación de una persona ajena al producto, quien podría emitir un juicio de valor mucho más objetivo. Así mismo, si el alumno no identifica los puntos débiles de sus producciones, este no será capaz de llegar a remediarlos en futuros textos por sí mismo, es por ello que el auto monitoreo y la auto regulación de su proceso de escritura es de suma importancia.

CAPÍTULO II

Capítulo II

Instrucción Diferenciada del proceso de producción

escrita de alumnos con TDAH

En esta investigación, el conocimiento que se pretende analizar se refiere a la forma en la que se puede facilitar el proceso de escritura en inglés para los alumnos que tienen un desorden de atención tal como el TDAH, ya que dicho proceso presenta muchos más retos para no tan sólo el alumno y, también, para el maestro.

Para poder atender a una Necesidad Educativa Especial (NEE) como las que los alumnos con TDAH presentan, es necesario conocer sus características, sus limitaciones y áreas de oportunidad, las formas en las que estos alumnos ven el mundo, así como la forma en la que no lo ven. Así mismo, se necesita conocer las formas en las que el docente puede modificar su quehacer docente, las metodologías existentes que apoyan la diferenciación de la enseñanza y las opciones con las que se cuenta para llevarla a cabo, así como la manera en la que se puede articular ambos conocimientos en pro del desarrollo integral de todos los educandos.

Por tal motivo, este marco teórico toma en cuenta los autores que se consideran pioneros en ambas áreas de estudio: El TDAH y la Instrucción Diferenciada, ya que se han destacado por abrir brechas y romper paradigmas en cuanto a la educación y la enseñanza se refiere. Para esta investigación será de gran importancia el analizar de qué manera la teoría, que dichos autores han establecido, puede apoyar la realidad que se vive en el día a día en las aulas de lengua de la escuela secundaria.

Por un lado, se ha decidido retomar la metodología de la instrucción diferenciada porque permite tomar en cuenta las diferencias individuales de los educandos, tanto en el sentido de sus estilos de aprendizaje como en el de sus Necesidades Educativas Especiales (NEE), y también nos permite adecuar el proceso de enseñanza en tres vertientes, el currículum, el producto y el proceso, este último es el que nos concierne en esta investigación y que la diferenciación de éste puede apoyar en el logro de los aprendizajes esperados. En este sentido, se considera que esta metodología también ofrece beneficios para el aprendizaje del

inglés en el aula de lengua extranjera, ya que da apertura a la sociabilización de los saberes y al establecimiento de metas a corto plazo, que podrían contribuir al logro de los aprendizajes esperados planteados en el programa de Lengua Extranjera en Educación Secundaria.

Por otro lado, es claramente definida en este capítulo la necesidad de atender al proceso de escritura en el caso de los alumnos con TDAH, ya que las deficiencias tanto en el aspecto lingüístico como organizativo son grandes; No obstante, en este capítulo solo se hará referencia y énfasis a los aspectos relativos al proceso de escritura en sí.

2.1 Instrucción diferenciada (ID).

En esta sección se expone el método de la Instrucción Diferenciada, sus tipos, características y el modelo Self-Regulated Strategy Development (SRSD) empleado en el área de lenguas para la diferenciación y atención de alumnos con TDAH. También se mencionan algunos estudios en los que se han llevado a cabo prácticas diferenciadas relacionadas con el área de lenguas extranjeras y sus hallazgos.

2.1.1 Definición.

Definido por Carol Ann Tomlinson como “un proceso en el que un maestro proactivamente planea varios enfoques para lo que sus alumnos necesitan aprender, cómo lo aprenderán y cómo pueden expresar que lo han aprendido, con el objeto de incrementar la probabilidad de que aprenda tanto como pueda y tan eficazmente como sea posible” (O'Meara, 2010, p. 2).

El programa actual para la enseñanza del inglés como lengua extranjera establece que todos los alumnos deben alcanzar los mismos aprendizajes esperados, de la misma forma, con los mismos productos y procesos de producción de éstos, estableciendo parámetros o estándares de aprendizaje que, además de homogeneizar hasta cierto punto el proceso, también dejan de lado el hecho de que en las aulas existen alumnos con diferencias significativas de tipo intelectual,

social, económica o incluso física, mismas que también influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En ese sentido, “los estándares nos dicen lo que los estudiantes necesitan conocer y ser capaces de hacer. Las prácticas con la Instrucción Diferenciada ayudan a que los alumnos lleguen ahí, mientras que, al mismo tiempo, se les enseña cómo aprender de una manera significativa” (Benjamin, 2013: p. 3).

2.1.2 Tipos de diferenciación.

Existen tres tipos de diferenciación esencialmente, por contenido, por proceso y por producto; no obstante, Tomlinson (2014) incluye un cuarto rubro en donde considera el ambiente en el salón de clase como aspecto sujeto a la diferenciación (Véase figura 2.1).

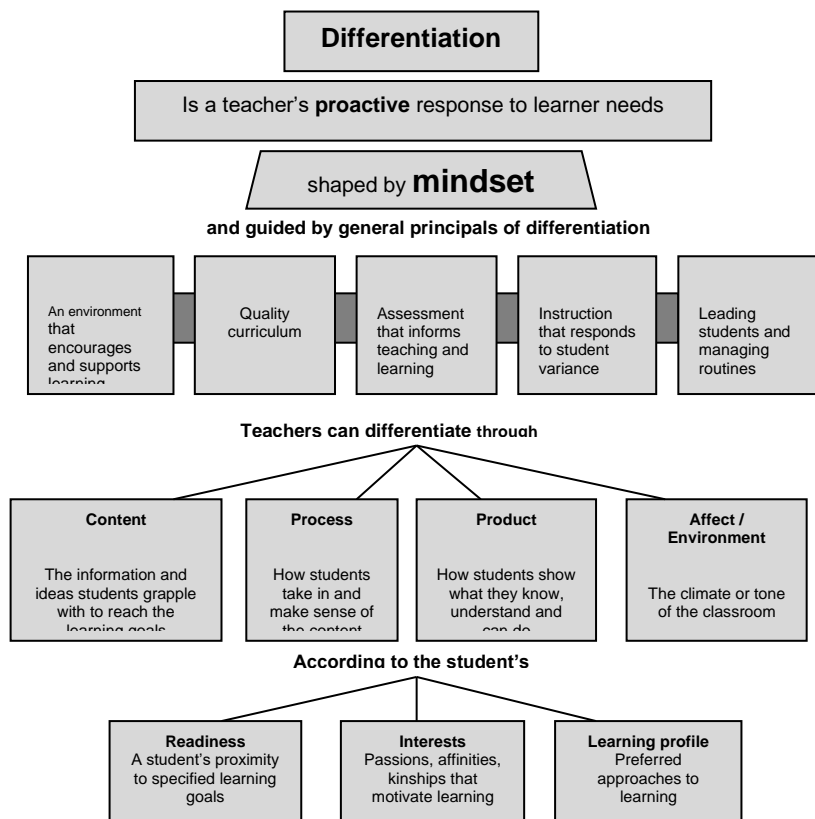


Figura 2.1 Tipos de diferenciación (Tomlinson, 2014, p. 20)

De acuerdo con Blaz (2016) diferenciar el contenido es una de las vertientes de la instrucción diferenciada más empleada y tal vez la más sencilla. Este tipo de

diferenciación se enfoca en el escoger las temática o conceptos que se van a enseñar, el variar el tipo de materiales que se le dan a los alumnos, a dar la opción de que los alumnos elijan el tipo de instrucción que quieren recibir (directa, ejemplos concretos, en línea u otros tipos más complejos de actividades), de tal manera que se vincula a la vez con el proceso, pues es mediante este que el alumno podrá dar a conocer el grado de dominio que tienen sobre los conceptos, los principios y las habilidades que se pretende desarrollar en ellos.

Con relación al tipo de diferenciación por procesos, ésta se refiere a cómo los maestros planean la enseñanza: con la totalidad del grupo, pequeños grupos, en pares o de forma individual; también tiene que ver con la variedad de formas en las que los estudiantes pueden comprender el contenido, por lo que el proceso debe tomar en cuenta los estilos de aprendizaje, y el agrupamiento flexible de estudiantes es de gran importancia., pues en este tipo de diferenciación se privilegia el aprendizaje cooperativo.

La diferenciación por producto implica variar la complejidad del producto que los alumnos deben elaborar para demostrar su nivel de comprensión del contenido de la unidad. Los productos pueden ser formales o informales y deben estar basados en los estilos de aprendizaje y las inteligencias múltiples. Tomlinson (2001) sugiere que en este tipo de diferenciación se empleen rúbricas de evaluación formativa graduadas, evaluaciones alternativas, proyectos independientes o productos escalonados.

Ahora bien, el proceso de diferenciación puede darse con base en tres aspectos de gran importancia: el nivel de preparación (que no es lo mismo que nivel de habilidad), intereses o perfil del aprendiz. Adams & Pierce (2006) sugieren que, por un lado, una lección escalonada basada en el nivel de preparación implica que el docente tenga pleno conocimiento acerca de las habilidades que sus alumnos tienen con respecto a la lección que pretende enseñar, además de que debe asegurarse que dichas habilidades estén orientadas adecuadamente en el diseño de su planeación y aquí subrayan que el número de escalones a considerar dependerá del rango de niveles de habilidad existentes.

Por otro lado, las autoras mencionan que, si se trata de diferenciar por intereses o por perfil de aprendizaje, el docente debe enfocarse en las características de los estudiantes más que en su nivel de habilidad. Con respecto a esto, es posible agrupar a los estudiantes de acuerdo con estilos de aprendizaje o por algún interés en particular; no obstante, la cantidad de integrantes dentro de los equipos serán diferentes por escalón y de todas formas el docente deberá atender a la variabilidad en nivel de habilidad que esto produzca.

2.1.3 Metodología.

El modelo de diferenciación que sigue la propuesta de Tomlinson y Murphy (2015) sugieren que los estudiantes pueden mejorar en tanto los docentes sigan los siguientes principios:

1. Ofrecer a cada estudiante un ambiente de aprendizaje positivo, seguro y desafiante.
2. Proveer de un currículum rico en significado que está diseñado para motivar a los aprendices y construir metas de aprendizaje claramente articuladas conocidas por ambos, alumnos y docentes.
3. Emplear la evaluación formativa de forma persistente para asegurar que el maestro y los alumnos están conscientes por igual del estado de los alumnos con relación a las metas de aprendizaje y que también conocen que pasos son los que en lo sucesivo podrían dar sacar a los alumnos adelante.
4. Planear la enseñanza, con base en la información proveniente de la evaluación formativa para atender a todo el grupo, pequeños grupos y diferencias individuales en preparación, interés y enfoque de aprendizaje.
5. Trabajar con los estudiantes para crear e implementar rutinas de manejo del aula que permitan tanto la previsibilidad como la flexibilidad.

Tomlinson (2001) subraya que diferenciar implica ajustar la naturaleza de las asignaciones más que la cantidad de estas. Además, la ID también se ancla a la puesta en práctica de una evaluación formativa constante a lo largo de las unidades de aprendizaje para determinar si los estudiantes están aprendiendo y hasta qué punto. En este sentido, es importante destacar que este método está encaminado a ayudar a los alumnos a que tomen responsabilidad de su propio crecimiento académico poco a poco, guiándolos en lugar de darles todas las respuestas.

En términos generales, los pilares de la ID (como se describe en la tabla 2.2) son la creación flexible de equipos de trabajo, el empleo de menús de unidades y el desarrollo de tareas escalonadas. En ese sentido, el agrupamiento de estudiantes se espera que sea con base en su nivel de preparación, interés o perfil de aprendizaje.

Flexive Grouping	<ul style="list-style-type: none"> a) Groups can form in various configurations: by ability, interests, randomly. b) Some control on their own learning.
Unit Menus	<ul style="list-style-type: none"> a) Presents an array of processes and assessments. b) Capitalize on learning style. c) All items should reach toward the standards.
Tiered Tasks	<ul style="list-style-type: none"> a) Different kinds of tasks, but they should involve the same amount of time and effort, while satisfying the same questions and learning goals.

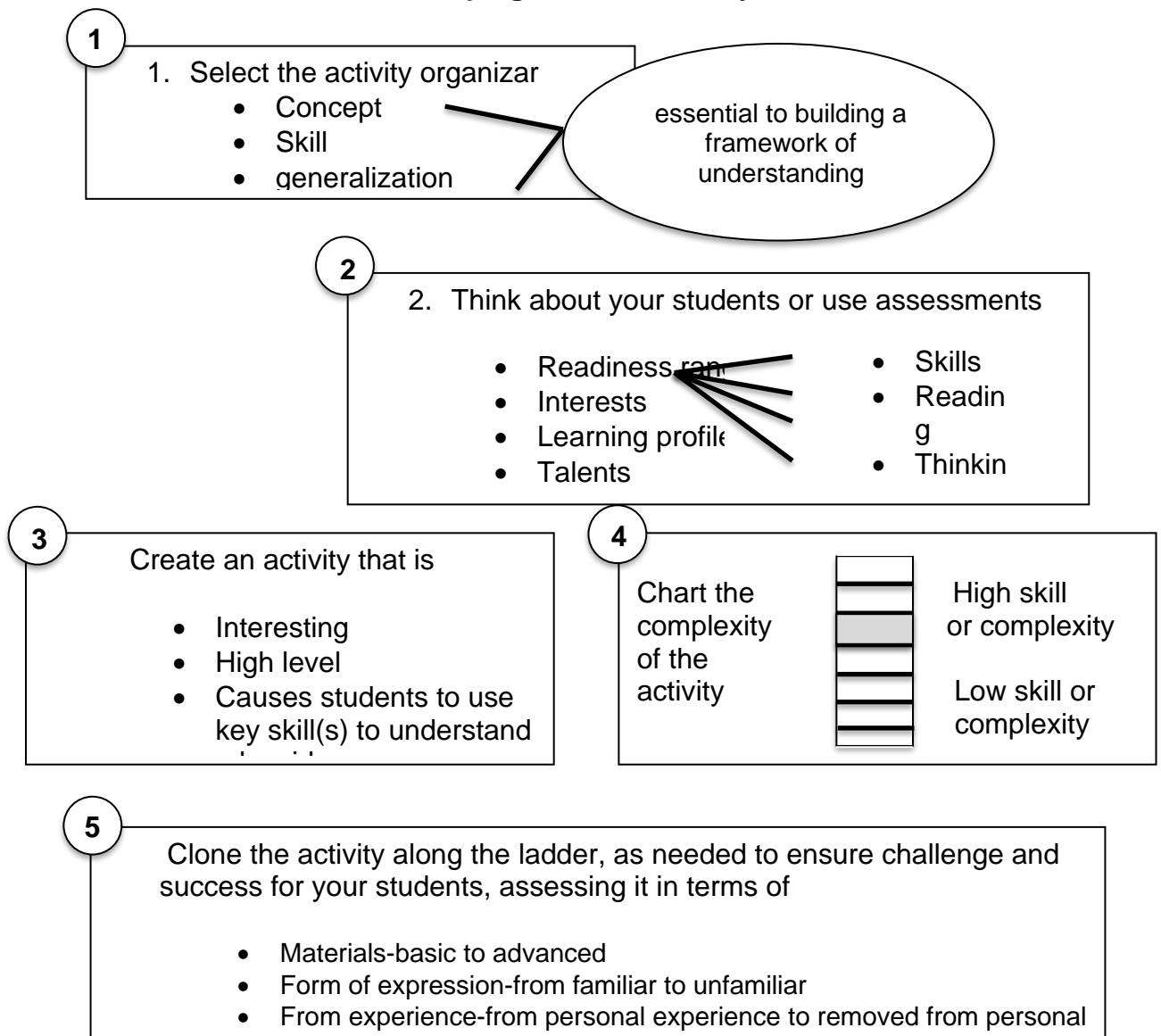
Tabla 2.2 Pilares de la ID (Benjamin, 2013: p. 3)

El agrupamiento flexible permite que los alumnos colaboren con sus pares por habilidad, intereses o de forma totalmente aleatoria; son flexibles porque se sugiere que los grupos sean integrados de diferente manera de acuerdo con los propósitos o el enfoque que se quiera a cada lección. Este tipo de modalidad permite que el docente le dé cierto control al alumno sobre su proceso de aprendizaje mientras que fomenta el trabajo colaborativo.

Las unidades de menús se emplean para dar alternativas a los alumnos de las actividades que ellos pueden realizar para demostrar su conocimiento. Pese a presentar una variedad de opciones, todos los elementos del menú tienen que tener como meta el alcanzar los aprendizajes esperados de la unidad. Algunos ejemplos pueden ser el Think-tac-toe, la lista de menús, entre otros.

De acuerdo a Tomlinson (2014) las tareas escalonadas se emplean para todos los estudiantes se enfoquen en los habilidades y aspectos esenciales a desarrollar o comprender pero en diferentes niveles de complejidad, abstracción y apertura, ofreciendo de rutas de acceso al conocimiento a diferentes niveles de dificultad para asegurar que todos los alumnos encuentren un reto adecuado a sus necesidades en la actividad. Así mismo, establece, concretamente, la forma en la que se debe desarrollar una actividad escalonada (Ver Figura 2.2).

Developing a Tiered Activity



6

Match a version of the task to a student based on student profile and task requirements.

Figura 2.2 Developing a Tiered Activity. Extraído de Tomlinson, C. (2014) The Differentiated Classroom. Responding To The Needs Of All Learners. Virginia: ASCD. Pp. 85.

Por su parte, Adams & Pierce (2006) proponen nueve etapas para el diseño de una lección escalonada, las cuales van desde la identificación del nivel o grado de estudios del alumno, hasta el establecimiento de una evaluación apropiada basada en el tipo de actividades que se llevaron a cabo con el alumno, tal y como se muestra en la Figura 2.3. Además, los autores subrayan que el enfoque que debe dársele al desarrollo de una lección de esta naturaleza debe ser cualitativo y no variarse demasiado en la cantidad de trabajo que se asigna por escalón y que de la misma forma se asegure que cada equipo tenga que enfrentar un desafío en cada tarea para que haya un balance.

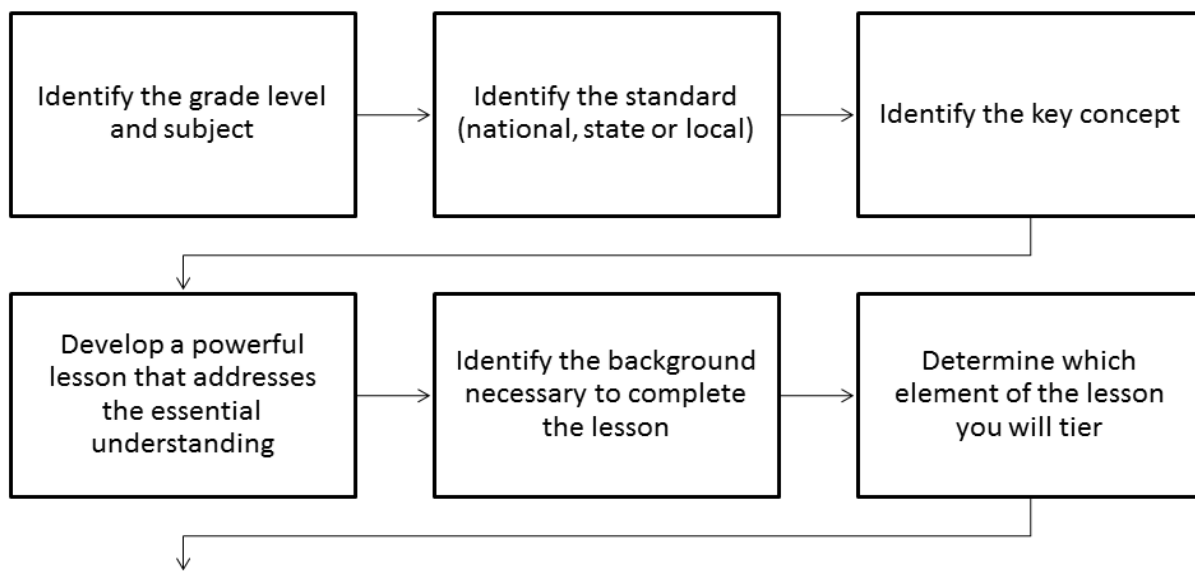


Figura 2.3 Steps to create a tiered lesson según Adams & Pierce (2006).

2.1.4 La planeación de estrategias para diferenciar la instrucción.

Según Blaz (2006) la planeación de una unidad diferenciada implica seguir 5 pasos esenciales de forma cíclica como se muestra en la Figura 2.4, que abarca el proceso desde la identificación de los contenidos a enseñar, el establecimiento de metas a corto plazo, la elección del cómo abordar esas metas en los alumnos y la forma en la que mostrarán que han aprendido. De esta manera, el profesor puede asegurarse que las modificaciones que hace a su práctica docente tienen un impacto real en el aprendizaje de los alumnos a su cargo, ya que la evaluación constante de sus acciones, le permitirá saber si debe cambiar la estrategia que ha implementado o si esta en realidad está surtiendo efecto y hasta qué medida.

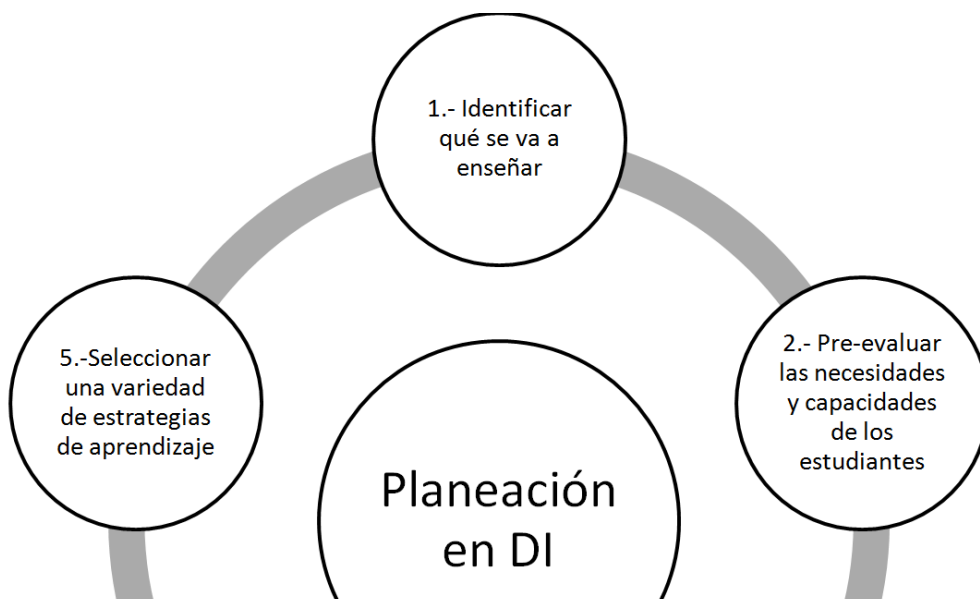


Figura 2.4 Planeación para la diferenciación de la instrucción.

Ahora bien, existen estrategias que pueden facilitar la diferenciación de la enseñanza, Tomlinson (2001) propone las que se muestran en la Figura 2.5 de forma general para todos los tipos de diferenciación; no obstante, las estrategias que se empleen en la planeación dependen de las necesidades específicas de los educandos, sus estilos de aprendizaje o sus intereses.

Algunas de las estrategias mayormente empleadas en DI son el Think (Tic)-tactoe, que ofrecen una variedad de opciones de actividades que representan una oportunidad para los alumnos de elegir la clase de producto por medio del cual demostrarán lo aprendido. El tablero está compuesto de nueve tareas diseñadas con base en lo que los aprendizajes esperados establecen como meta de la unidad (en el caso de escuelas públicas) para todos los alumnos en general, pero cada una implica la elaboración de productos diferentes. Wormeli (2006) diseñó un tablero basado en las inteligencias múltiples de Gardner (Ver Tabla 2.3), en la cual el docente puede basarse para diseñar las tareas que le permitirá escoger a los alumnos o que ella misma les asignará. No obstante, el docente puede elegir diseñar sus propias tareas con base en las necesidades, intereses o niveles de dominio de la lengua.

Actividades de anclaje	Compactar Currículum	Agrupamiento Flexible	Jigsaw
Cubing	Círculos Literarios	Paneles de Opciones	Grupos de Interés
Estudio Independiente	Estudios Orbitales	Centros de Aprendizaje	Contratos de Aprendizaje
Ajustar Preguntas	RAFT	Compañeros de Lectura	Tareas Escalonadas
Think-Tac-Toe	Thinking Maps	Materiales suplementarios variados	Textos Variados

Figura 2.5 Estrategias para la diferenciación de la enseñanza.

Interpersonal Task	Kinesthetic Task	Naturalistic Task
Logical Task	STUDENT CHOICE	Intrapersonal Task
Interpersonal Verbal Task	Musical Task	Verbal Task

Tabla 2.3 Think-tac-toe. Retomado de Wormeli, Rick. Fair Isn't Always Equal: Assessing & Grading in the Differentiated Classroom. Portland, ME: Stenhouse, 2006, pages 65-66.

Ahora bien, los mapas mentales y otros organizadores gráficos le permiten al alumno organizar información e ideas con mayor facilidad y eficacia; las actividades de RAFT, son empleadas para proveer de ideas iniciales como apoyo en la primera fase del proceso de producción escrita, identificando algunos elementos de la narración (Véase Tabla 2.4), como el rol que el alumno tiene como escritor, la audiencia para la que se dirige, el formato ideal para su producto y el tema del que va a tratar.

Role	Audience	Format	Topic
Dinosaur	Sun	Petition	I'm getting too cold
Bacteria	Sun	Song	Oh, how warm you are!
Pangea	Today's Earth	Newscast	I'm all broken up

Tabla 2.4 Actividades de RAFT.

2.2 TDAH.

En esta sección se describirán las características principales de los alumnos con TDAH, cuáles son sus dificultades para con la redacción de textos en inglés y de qué manera su entorno influye en su proceso de aprendizaje.

2.2.1 Definición y detección.

El término **TDA** es acrónimo del Trastorno por Déficit de Atención, mismo que se define como un “desorden neuro-conductual caracterizado por tres principales síntomas de inatención impulsividad y a veces hiperactividad” (Rief, 2016; s/d), que es en cuyo caso se anexa la **H** (TDAH) al acrónimo anterior para resaltar que el desorden de atención se acompaña de una característica conjunta de hiperactividad.

La conducta hiperactiva facilita la detección de este desorden en los niños mucho más que en las niñas, es por ellos que las investigaciones retoman más sujetos de género masculino que femenino, ya que según DeRuvo (2009), no es frecuente que las niñas exhiban ese tipo de conductas, mismas que conducen a los alumnos con este desorden a estar en severos riesgos académicos, sociales y conductuales. Sin embargo, también existen autores como García (2014) quienes defienden firmemente su creencia de que este desorden no existe en realidad,

sino que es una forma de etiquetar la conducta disruptiva de los niños que en otros tiempos habría sido igual de común que ahora, pero que en las últimas décadas se ha evidenciado de forma significativa por los padres y maestros y que parecen tener su origen en ambiente familiar, donde los niños son expuestos día a día a conflictos cada vez más graves y que dan como resultado esas conductas impulsivas, hiperactivas y de inatención con las que se describe a los niños con TDAH actualmente sin tener rasgos o pruebas médicas de existencia física en el niño.

2.2.2 Características del TDAH en la adolescencia.

Al igual que en la infancia, el TDAH está caracterizado principalmente por tres síntomas específicos: la inatención, la impulsividad y la hiperactividad; pero cada uno de ellos conlleva la aparición de limitaciones para el desarrollo académico de los alumnos con este desorden, tal como se muestra en la tabla 2.3.

INATENCIÓN	HIPERACTIVIDAD	IMPULSIVIDAD
<ul style="list-style-type: none"> • Comete errores en el trabajo en la escuela 	<ul style="list-style-type: none"> • Con frecuencia manipula objetos con sus manos o pies 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultad para esperar un turno
<ul style="list-style-type: none"> • No sigue instrucciones 		
<ul style="list-style-type: none"> • Dificultad para organizar tareas y actividades • Se distrae por estímulos externos con facilidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Deja su asiento constantemente 	<ul style="list-style-type: none"> • Interrumpe constantemente
<ul style="list-style-type: none"> • Con frecuencia olvida o pierde cosas 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultad para motivarse a realizar actividades de ocio 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Habla excesivamente 	<ul style="list-style-type: none"> • Con frecuencia contesta las preguntas antes de que se hayan hecho por completo

Tabla 2.5 Conductas asociadas con los síntomas del TDAH. (DeRuvo, 2009, s/d)

En este sentido, también es de suma importancia destacar que, en algunos casos, el TDAH puede venir acompañado por condiciones comórbidas tales como: la dislexia, la discapacidad intelectual, trastorno de oposición desafiante (ODD), etc., que pueden mermar aún más el desarrollo académico y social de los alumnos con este desorden.

2.2.3. El TDAH en la escuela.

Es claro que los aprendices de una lengua extranjera deben enfrentar este reto de forma constante, pero cuando se trata de alumnos con TDAH el reto se vuelve aún mayor, ya que como ya se había descrito, la escritura es una de las habilidades que estos estudiantes ven limitadas incluso en su lengua materna, no solo por la complejidad del proceso que ésta implica, sino también por limitaciones físicas (neuronales específicamente) que les impiden llevar dicho proceso a fin sin estar medicados, debido a los síntomas surgidos a raíz de éste problema como la inatención, la impulsividad y la hiperactividad, características indiscutiblemente distintivas de este desorden en la mayoría de los casos.

En este sentido, es importante destacar que dichas características afectan severamente el actuar de los individuos con este desorden en el aula convirtiendo el aprendizaje en un grandes desafío para el alumno, por lo que es imprescindible diseñar un plan de tratamiento conductual que tome en cuenta las fortalezas y las área de oportunidad (Ver Tabla 2.6) en el comportamiento de los estudiantes para poder tener previo a intentar proponerle cualquier plan de acción para facilitar su proceso de producción escrita.

Existen estudios que al respecto en los cuales, los investigadores han enfocado sus esfuerzos a la regulación de la conducta de los alumnos en el aula de lengua, tal como en de Bula (2011). Este estudio se llevó a cabo en Costa Rica, tomando como sujeto de estudio a un participante de género masculino, de 14 años de edad con diagnóstico de TDAH tipo combinado. El plan de acción se basó fundamentalmente en la problemática identificada, tanto por la docente de grupo como por los padres de familia, quienes argumentaban que la falta de atención a las explicaciones durante la clase, a las instrucciones y la falta de control de su hiperactividad, afectaban severamente no sólo su proceso de aprendizaje, sino también el de enseñanza.

Strengths	Challenges
------------------	-------------------

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ● Learning Visually ● Thinking creatively, critically ● Having strong factual knowledge ● Sustaining attention in high-interest topics of conversation ● Discussing ideas ● Initiating social interactions with peers ● Drawing, painting | <ul style="list-style-type: none"> ● Summarizing / organizing information ● Generalizing strategies to other situations ● Sustaining attention to complete a task ● Following time limits, waiting, using unstructured time ● Following multi-steps tasks ● Following agreed-upon rules /roles for discussions ● Following written conventions ● Handwriting: aligning numbers ● Self-regulating thoughts or emotions |
|--|--|

Tabla 2.6 Strengths and Challenges of Students with ADHD
Adapted from (Carr & Bertrando 2012, 34)

Los datos fueron recolectados a través de la observación, estableciendo 4 periodos o sesiones para ésta y 4 sesiones de trabajo con el estudiante fuera del horario escolar, en las que el alumno podía comentar sus experiencias con el investigador y aclarar sus dudas. También se entrevistó a la docente del grupo para poder conocer sus percepciones respecto a la implementación del tratamiento y utilizaron recursos y estrategias de control de ansiedad, tales como una pelota anti-estrés y pausas durante las sesiones. Además, se atendió la necesidad de crear hábitos de organización y se trató de alentar su motivación para con el estudio del inglés como LE.

Algunas de las conclusiones a las que Bula (2011) llega es que la actitud y el conocimiento exhibido por ambos, el docente y el estudiante son determinantes para el éxito de la implementación de este tipo de planes; que las adaptaciones se deberían hacer en todos los círculos de responsabilidad del proceso educativo, desde los directivos hasta los docentes y que el participante se convirtió en una

persona mucho más autónoma al tomar la responsabilidad de su proceso de aprendizaje.

Este estudio de caso presenta similitudes con el de esta investigación, ya que el participante presenta características similares, se encuentra en el mismo nivel de estudios y rango de edad. Así mismo, provee las bases para la puesta en práctica de plan de tratamiento conductual necesario para el trabajo con un alumno con TDAH, necesario para tener la atención del alumno sobre todo si no existe ningún tratamiento médico alternativo que permita que el estudiante se mantenga concentrado por periodos prolongados de tiempo. No obstante, el objetivo de esta investigación no era mejorar la conducta del educando, sino mejorar su desempeño lingüístico y comunicativo en el aula; sin embargo, el investigador destaca que el tiempo no le fue suficiente para atender ambas problemáticas.

Este hecho destaca la necesidad de llevar a cabo un estudio por un periodo de tiempo aún más amplio, en el cual se pueda aplicar la metodología de la Enseñanza Diferenciada a través de estrategias de autorregulación, que permitan que el alumno desarrolle la escritura como competencia comunicativa, tomando parte y responsabilidad de dicho proceso de forma consciente e independiente en algún punto.

2.2.4 El TDAH y la enseñanza diferenciada del proceso de producción escrita en inglés.

Una de las primeras acciones que debe efectuarse en el salón de clase para poder atender a los alumnos con TDAH es establecer la organización del trabajo en clase, ya que esto favorece la atención del estudiante, entre más específica y concreta sea la tarea que los alumnos van a realizar, es más factible que la atención no se vea dispersa. Así mismo, la impulsividad y la hiperactividad pueden ser reguladas con estrategias o técnicas de carácter conductual, tales como la **economía de fichas**, que es una técnica que se puede usar como un refuerzo positivo de las conductas positivas del alumno en la clase, al igual con que los **contratos de deberes** como autoinstrucción para llevar a cabo tareas (Masmitjá,

Amador, Arrollo, Martín, Contreras, Salsench, Mena, Sallat, Saumell & Badia, 2014, s/d) y establecer rutinas que fomenten el cumplimiento de las tareas dentro del aula así como el respeto a los demás durante las interacciones por equipo. De esta manera, es posible apoyar al alumno para que identifique de forma visual que conductas son aceptables y cuáles no, esto con el afán de minimizar las posibilidades de confrontación en el aula, sobre todo cuando existen casos de ODD (Obsessive Defiant Disorder) anexos al TDAH.

Una vez que se ha establecido una rutina que el alumno reconoce y respeta, es posible comenzar el proceso de diferenciación. En ese sentido, es importante destacar que la escritura es una de las habilidades en las que los estudiantes con TDAH se ven limitados incluso en su lengua materna debido a la complejidad del proceso que ésta implica; DeRuvo (2009), afirma que las dificultades en este proceso surgen del hecho de que la escritura demanda que el estudiante planee, genere contenido, organice sus pensamientos y que después los traspole a una representación física como es en lenguaje escrito, lo cual conlleva una gran cantidad de tiempo de concentración que debe ser administrado apropiadamente por el alumno, algo que para un alumno con TDAH no es fácil de hacer de forma autónoma.

En ese tenor, algunos autores sugieren trabajar la organización del tiempo con estrategias o técnicas de carácter conductual, tales como la **técnica pomodoros** (Véase Figura 2.4) que se usa específicamente para mantener un ritmo de trabajo constante, tomando en cuenta metas a corto plazo y estableciendo un tiempo en específico para que realicen las tareas escalonadas que la diferenciación implica, anexándoles un descanso entre cada una de ellas, el cual se va incrementando de acuerdo al número de metas alcanzadas.

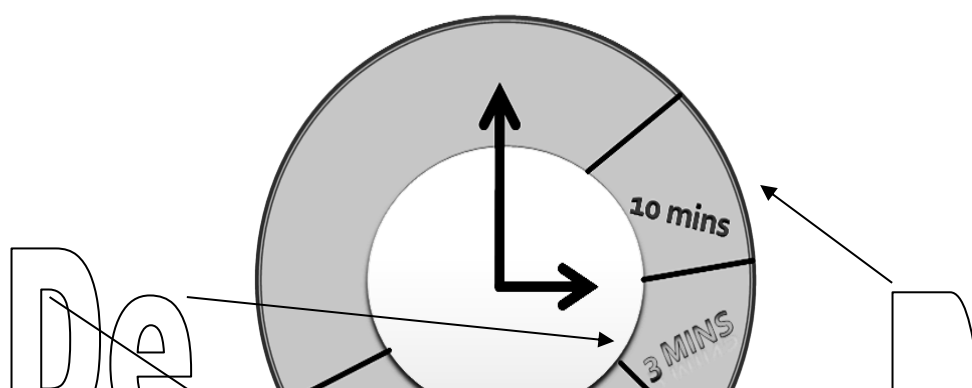
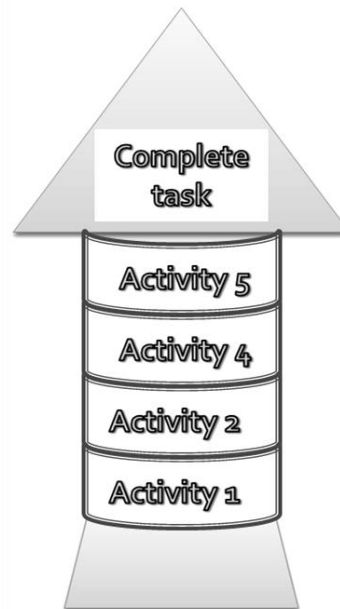


Figura 2.6 Pomodoros.

La técnica de los *pomodoros* puede vincularse con otra llamada **cohetes de progreso** (Véase Figura 2.5) con los cuales pueden medir hasta qué punto del proceso de producción escrita han llegado y de esta manera, identificar el número de tareas que les hacen falta y establecer una rutina que al final podría posibilitar el alcance de todas las metas (relacionadas con las etapas del proceso).

**Figura 2.7 Cohetes de progreso.**

Los cohetes de progreso permiten que el alumno no sólo identifique las etapas del proceso de producción escrita o el número de acciones que debe llevar a cabo para completar su trabajo, sino que también posibilitan la identificación de estas tareas y el manejo de ellas como parte de sus responsabilidades como actor del

proceso de enseñanza aprendizaje, le permiten identificar visualmente hasta que parte de dicho proceso está logrando llegar y fomentando así la autoevaluación.

Después del manejo del tiempo, otro de los retos más significativos para el alumno con TDAH es la primera etapa del proceso de producción escrita, *pre-writing* pues implica la generación de ideas y la planeación, organización y la elección del formato en el que éstas se han de plasmar, por lo que es determinante que el alumno focalice su atención en esta etapa para poder tener los elementos necesarios para el diseño y la creación del texto que se le solicite armar. Rief (2016) sugiere algunas técnicas y estrategias (Véase Figura 2.8) para atender a la necesidad de estimular la generación de ideas, así como facilitar la elección del tema a tratar y la planeación del desarrollo del texto, se debe proveer de estructura, organización y motivación para que el alumno logre comenzar a escribir. Así mismo, también subraya que en el caso de tener que enseñar estrategias explícitamente al alumno, existen otras posibilidades que se pueden tomar en consideración, tales como las descritas en la Figura 2.9, mismas que podrían ser empleadas tanto dentro del aula como fuera de ella, no tan sólo en la asignatura de lengua extranjera o español, sino también en otras asignaturas.

Los organizadores gráficos son de las herramientas más efectivas para la organización y planeación de un texto así como para la generación de ideas en la etapa inicial de la escritura. Rief (2016) recomienda el uso de *Cluster Webs*, en los que la idea principal se debe colocar en el centro y las ideas secundarias en las burbujas del rededor. También pueden usarse *Mind Maps* o *Webbing*, en los que la idea central se representa con una imagen al igual que las ideas secundarias o de apoyo; así mismo, propone el uso de *Story Maps* para planear los elementos esenciales de una narración, tales como los personajes, el escenario, el problema, la acción y la resolución.

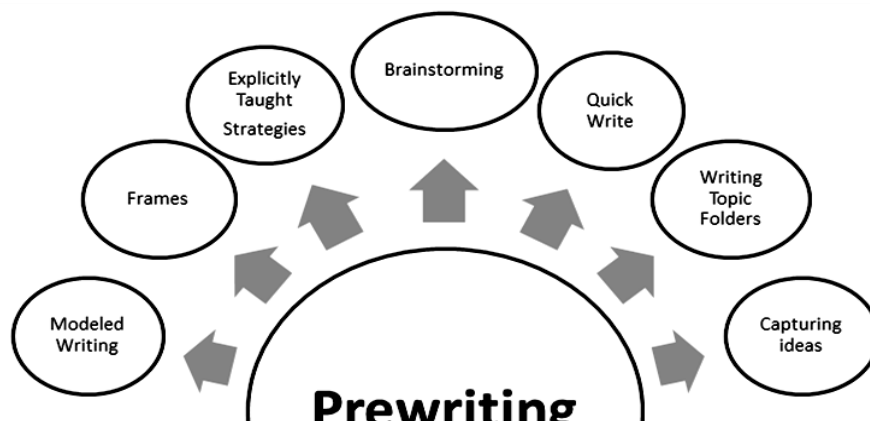


Figura 2.8 Pre-writing strategies and techniques

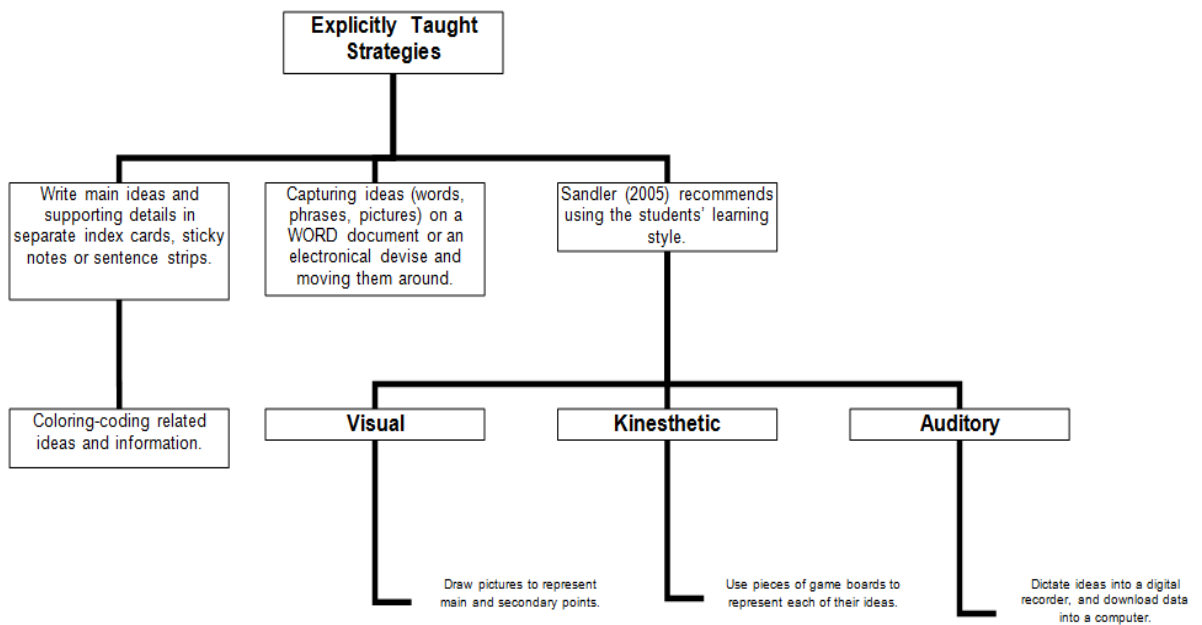


Figura 2.9 Explicitly taught strategies.

Existe una gran cantidad de recursos y materiales en línea que pueden ser empleados tanto para el diseño como para el empleo de estos y muchos otros organizadores gráficos, tales como los que se muestran en la figura 2.10.



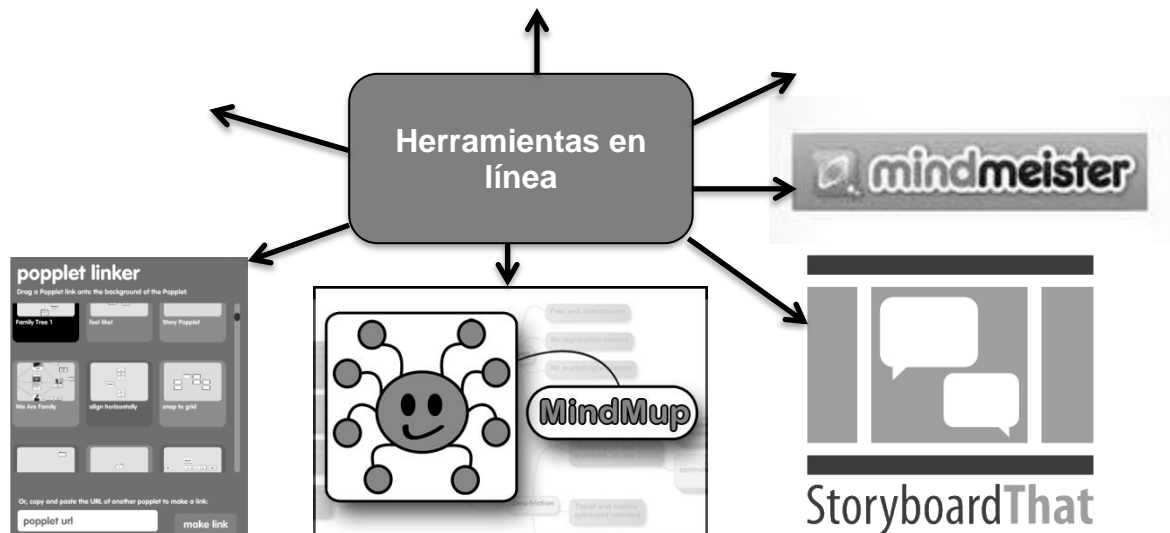


Figura 2.10 Herramientas electrónicas para el trabajo con organizadores gráficos.

Es importante ayudar a que los alumnos identifiquen de qué manera pueden planear y organizar su texto paso a paso, por lo que pueden utilizar listas de cotejo para revisar si sus narraciones contienen todos los elementos necesarios para ser entendibles y monitorear así su proceso de producción escrita de forma autónoma. Las listas de cotejo pueden ser basadas en las etapas del proceso de escritura (Véase Tabla 2.7) o en los elementos que debe contener el texto de forma mucho más simple (Véase Tabla 2.8).

Etapa del Proceso	Automonitoreo del Alumno	Si	No	Observaciones
PLANEAR	Escribí todas las ideas relacionadas con los personajes que elegí.			
	Revisé otros textos del mismo tipo para generar ideas para escribir mi historia.			
	Analicé la estructura (distribución del contenido y uso de expresiones) de los textos modelo que revisé.			
	Pensé en la información que el lector necesita conocer para comprender la idea central de la historia.			
ORGANIZAR	Utilicé organizadores gráficos para organizar mis ideas.			
	Relacioné una idea con otra para identificar elementos en común.			
	Seleccioné los eventos más relevantes para la historia.			
	Organicé los eventos que seleccioné en un orden lógico.			
ESCRIBIR	Escribí oraciones libremente sin detenerme a corregir mis errores.			
	Escribí un párrafo a la vez encontrando un propósito para cada uno de ellos en mi historia.			
	Incluí todos los componentes (inicio, desarrollo, clímax y cierre) del género en mi texto.			

	Describí las características principales de los personajes (principales y secundarios) y del lugar de desarrollo de mi historia.			
	Agregué detalles, ejemplos y diálogos a la historia.			
REVISAR	Identifiqué el propósito de mi texto.			
	Discutí con un compañero las ideas que ya escribí acerca de mi historia.			
	Identifiqué aspectos a mejorar o modificar para que mi texto sea más claro.			
	Borré o reemplacé las ideas, palabras y/o frases repetitivas.			
	Reorganicé el orden de mis ideas, oraciones o párrafos para hacer el texto más claro.			
EDITAR	Revisé y corregí la primera versión de mi historia.			
	Corregí los errores marcados por mi compañero de revisión.			
	Corregí los errores marcados por mi maestra en mi primer borrador.			
PUBLICAR	Seleccioné una forma para dar a conocer mi historia.			

Tabla 2.7 Lista de cotejo basada en el proceso de producción escrita.

N.	ELEMENT OF THE NARRATIVE TEXT	MY TEXT INCLUDES IT	MY TEXT DOESN'T INCLUDE IT
1	CHARACTERS		
2	SETTING		
3	INITIAL EVENT (CAUSE)		
4	CONFLICT /GOAL		
5	FINAL EVENTS (CONSEQUENCES)		
6	RESOLUTION		

Tabla 2.8 Lista de cotejo para automonitoreo.

No obstante, Rief (2016) sugiere que las listas de cotejo sean basadas en preguntas con base en la etapa del relato en cuestión (Véase Tabla 2.9). Sin embargo, también plantea que para iniciar el alumno se cuestione acerca del tipo de audiencia al que se destina el texto, el propósito del texto, lo que se sabe sobre el tema, lo que se quiere decir sobre el tema, dónde se puede encontrar más información acerca del tema, el tipo de género a emplear, el tipo de voz o estilo con el que se escribirá y el tipo de vocabulario que se relaciona con el tema. Además, Rief (2016) enfatiza que el empleo de dichas listas de cotejo en pares ya sea con padres o compañeros podría beneficiar el proceso de planeación del escrito.

	QUESTION	DONE ?
BEGINNING (OPENING)	How will I introduce the subject or topic?	
	What kind of hook can I use in the introduction to capture the audience's attention and interest?	
	What will be the main idea about my subject?	
MIDDLE (BODY)	What interesting details and examples might I use?	
	What will be my flow and sequence of ideas?	
	Can I support my points with sufficient evidence?	
ENDING (CONCLUSION)	What would be an interesting, snappy, or exciting ending?	
	How will I wrap up my ideas and convey my message to readers?	

Tabla 2.9 Pre-writing checklist.

2.2.4.1 Self-Regulated Strategy Development Model (SRSD).

El modelo de *Self-Regulation Strategy Development (SRSD)*, es un modelo que responde a las características no sólo del enfoque de *process writing*, sino que lo vincula con aspectos esenciales de la Instrucción Diferenciada (ID). Este modelo fue desarrollado por el Dr. Karen Harris, y se ha vinculado fuertemente con la enseñanza de la escritura porque permite que el proceso de producción escrita pueda ser visto desde una perspectiva aún más detallada, con el fin de atender a las necesidades especiales de los alumnos, ya que según Reid, and Lienemann (2016), éste modelo emplea estrategias de tipo conductual para guiar a los alumnos a través de las etapas del proceso de escritura hasta llegar al punto en el que los estudiantes puedan llevarlo a efecto de forma independiente, fungiendo así como la forma en la que se da la diferenciación.

El proceso para la puesta en práctica de este modelo se divide en seis etapas como se muestra en la tabla 2.10. Activar y desarrollar el conocimiento previo, discutirlo, modelarlo, memorizarlo, apoyarlo y practicarlo de forma independiente

tal y como se exhibe en la siguiente tabla. El rol del docente es de guía y facilitador y el del estudiante es de diseñador, colaborador y evaluador.

SRSD Stages	Key Elements
Stage 1: Activate and Develop Background Knowledge	Collect pre-assessment Build enthusiasm Introduce mnemonic (planning) Evaluate exemplar essay Review genre parts and terms Discuss key general writing Introduce self-regulation
Stage 2: Discuss it	Introduce graphic organizer Map out, or outline, exemplar essay(s) Repair essays (revision) Discuss students' current attitudes about writing Review benefits or strategy use Develop understanding of importance of effort Discuss when/where to use strategies, establish commitment
Stage 3: Model it	Introduce self-talk Model a think aloud, using self-regulation and writing strategies Analyze modeled think aloud for strategies and self-regulation Lead collaborative plan/write Build collaborative partnership Introduce scoring Score samples (option: collaborative writes) Score with scales (then graph) Support goal setting
Stage 4: Memorize it	Daily review of mnemonic and strategies Can add motions, songs, etc. to aid memorization Internalize personalized self-statements
Stage 5: Support it* *Students plan, write, revise and	Students given needed time daily to plan, write, revise, etc. Scaffold planning and writing with gradual release of control Fade graphic organizers, word charts, etc. Regular scoring practice Introduce new or higher level goals as appropriate Support internalizing strategy use Provide feedback on writing and self-regulation Discuss and support transfer Small group conferring

publish in this stage.	Differentiated instruction
Stage 6: Independent practice	Use strategies and self-regulated independently Fade over self-instruction to convert Ensure transfer of strategies and self-regulation Collect final (post) assessment
Cycle back again with higher level elements as instructional focus or begin new mode.	

Tabla 2.10 Self Regulated Stragetegy Development
Adaptación permitida hecha por Salatas y Wolfgang (2010) de Harries y Graham (2007) por Guilford Press, p. 241.

La etapa de generación de ideas del proceso de escritura se inicia con la discusión del género a abordar mediante imágenes y se usa nemotécnicos como POW, WWW, How=2, TIDE y TREE (Ver tabla 2.11), mismos que deben ser modelados previamente con los alumnos para que puedan emplearlos al redactar sus historias. También se usan listas de cotejo para monitorear sus avances y organizadores gráficos para distribuir sus ideas y respetar las partes del texto así como para realizar correcciones y sugerencias entre pares.

En la primera etapa se debe comentar de forma individualizada la manera en que se llevará a cabo el proceso y se deben establecer metas. De igual forma, se debe mostrar a los alumnos como efectuar su propio auto-monitoreo, auto-instrucción, y auto-reforzamiento, ya que los déficits clave de los niños con TDAH incluyen problemas con el establecimiento de metas, memoria operativa, mantenimiento de las metas en la memoria, persistencia en los esfuerzos hacia alcanzar las metas y el modelamiento y dirección de sus conductas para alcanzarlas.

MNEMONIC		MEANING
Mostly used in story writing. (Fiction Stories)	POW	<i>Pick a topic, Organize my ideas and Write and say more.</i>
	WWW	<i>Who's the main character? When does the story take place? Where does the story take place?</i>
	WHAT=2	<i>What do the main character and others do/want to do?</i>

		<i>What happens then?</i>
	<i>HOW=2</i>	<i>How does the story end? How do the main character and other characters feel?</i>
<i>Mostly used in Persuasive writing. (Essays)</i>	<i>TIDE</i>	<i>Topic introduction, Important evidence, Detailed explanation and End.</i>
	<i>TREE</i>	<i>Topic sentence, Reasons, Explain reasons, Ending.</i>
<i>Used along with Reading activities</i>	<i>TWA</i>	<i>Think before reading, While reading and After reading</i>

Tabla 2.11 Nemotécnicos de la SRSD

El modelo de SRSD podría ser funcional para mejorar las habilidades narrativas de los estudiantes con TDAH porque la autorregulación y el auto-monitoreo permiten que los estudiantes estén involucrados en su proceso, adquieran responsabilidades dentro de éste, se acerquen al desarrollo del trabajo autónomo de forma paulatina y les permite recordar y evaluar sus metas iniciales de forma personal y colaborativa, recibiendo la retroalimentación sobre su desempeño en pares. Así mismo, éste modelo da pie a la diferenciación pues permite que los alumnos trabajen de forma dirigida pero a la vez se provee de libertad para el desarrollo de las narraciones, se enfoca en el proceso, toma en cuenta las particularidades de los alumnos en cuestión y no se desliga del cumplimiento de las etapas del proceso escritura, desde la generación de ideas hasta la revisión y evaluación de los productos finales, sirviendo así como una opción para facilitar el proceso de la producción escrita con alumnos con TDAH.

No obstante, el proceso que implica la toma de este modelo fue diseñado para llevarse a cabo con hablantes nativos de la lengua, lo que implica que, para que ésta sea funcional, el alumno ya debe tener una gran cantidad de vocabulario y estructuras gramaticales conocidas, o bien, que la planeación de las actividades de la lección que corresponden a las primeras etapas del proceso de producción sean adaptadas para estudiantes de lengua extranjera considerando su perfil de aprendizaje; De igual forma, la mecánica necesariamente debe ser conocida

plenamente por el docente, además de modelada, dirigida y valorada por éste con los alumnos de forma individualizada, por lo que su funcionamiento dependería no solo de la planeación de las sesiones de clase, sino que también se tendría que efectuar sesiones particulares con los alumnos con los que se quiera dirigir para que comprendan la mecánica y la puedan efectuar por si solos en algún punto.

Ahora bien, hay que considerar que en las aulas de nivel secundaria, el tiempo es una de las mayores limitantes, ya que solo se cuentan de 45 a 50 minutos por sesión para atender a grupos numerosos de 40 a 50 alumnos, por lo que el atender a los alumnos de una forma tan particular durante la sesión de clases sería muy complicado, pues se descuidaría al resto. Por esta razón, de implementarse este modelo sería prudente hacerlo con todo el grupo, estableciendo tareas escalonadas implícitas en el desarrollo de ésta, como actividades de trabajo colaborativo, ya sea en pares o con grupos reducidos.

En este sentido, es importante destacar que el tiempo que los docentes de lengua extranjera tienen en las escuelas públicas es limitado, de ahí la necesidad del apoyo de la U.S.A.E.R. en el aula; sin embargo, la planeación de las estrategias de ID no necesariamente deben aplicarse de forma regular. De hecho, autores como Benjamin (2002) señalan que la diferenciación no necesariamente debe darse de forma cotidiana, puede darse una vez por semana, una por mes o por proyecto dependiendo de las características del grupo, el tiempo y los recursos de los que se dispongan, por lo que el docente podría aprender a dosificar los tiempos que le va a dedicar a la diferenciación y la forma en la que la aplicará con los alumnos.

Así mismo, es necesario diseñar materiales adecuados, tomando en cuenta el vocabulario conocido y previendo inconveniencias y posibles soluciones para el vocabulario desconocido, así como emplear estrategias para el manejo del tiempo durante las actividades.

CAPÍTULO III

Capítulo III Capítulo Metodológico

Este capítulo proporciona una descripción de la metodología empleada para llevar a cabo el estudio del efecto surgido a raíz de la implementación del método de

Instrucción Diferenciada (ID) en el proceso de la producción escrita en inglés. De igual manera, se hace mención de los objetivos que este estudio persigue y se provee de una contextualización detallada del problema de investigación y de los instrumentos de recolección de datos empleados para el análisis.

3.1 El problema de investigación

Desde su instauración y hasta la fecha, el plan y programa de lengua extranjera para el nivel secundaria ha sufrido cambios importantes; no obstante, y pese a que ha sido creado con soportes metodológicos y teóricos indiscutiblemente pertinentes, la puesta en práctica de éste está a cargo de los docentes frente a grupo, quienes terminan haciendo otra serie de ajustes para adaptar dicho programa a su realidad. En ese tenor, los docentes deben poner en consideración diversos elementos al momento de diseñar sus planes de clase, tales como su experiencia, sus conocimientos, su estilo de enseñanza, sus propias creencias, además de la organización institucional y grupal.

En ese sentido, el programa de LE indica que todos los alumnos deben ser capaces de elaborar los mismos productos mediante el mismo proceso de producción oral y escrita, en el mismo periodo de tiempo, estableciendo inherentemente una homogeneización en el proceso de producción dejando de lado, hasta cierto punto, la diversidad de alumnos con NEE con los que se cuenta en las aulas, tales como los diagnosticados con TDAH (Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad).

Las características de los adolescentes con TDAH, como la desatención, la impulsividad y la hiperactividad, provocan en sí mismas la necesidad imprescindible de una instrucción diferenciada. No obstante, cuando existen otros desordenes, discapacidades de aprendizaje o condiciones comórbidas al TDAH, (dislexia o la discapacidad intelectual) la atención a las necesidades de los alumnos se ve aún más limitada, en especial, si no es el único caso de TDAH en el aula o si el grupo es muy numeroso.

En ese tenor, sería de gran utilidad que la planificación docente considerara estas diferencias, especialmente, en el caso de los alumnos con un desorden de atención, ya que, debido a las características particulares de éste, el rendimiento académico de los alumnos que lo presentan tiende a ser deficiente y poco productivo, lo cual recae ineludiblemente en un riesgo de promoción de forma constante. Sin embargo, los docentes desconocen las alternativas metodológicas que podrían emplear para facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje de sus alumnos y llevar a cabo las adecuaciones curriculares o ajustes razonables que sean necesarios para que todos en el aula tengan la oportunidad de aprender.

Ahora bien, dentro de las situaciones de aprendizaje que generan problemáticas para los alumnos con TDAH en el aula de lengua se destaca el proceso de producción escrita, ya que éste es sumamente demandante para éste tipo de alumnos, por lo que frecuentemente se ve interrumpido de forma parcial o total.

3.1.1 Objetivos

Este estudio pretende examinar la eficacia y viabilidad del método de Instrucción Diferenciada (ID), como alternativa para la adaptación del proceso de producción de textos narrativos en inglés de los alumnos con TDAH de la Esc. Sec. “Emiliano Zapata”, para lo cual se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Analizar de qué manera el método de ID puede facilitar la producción de textos narrativos en inglés de los alumnos con TDAH.
- Describir el efecto que la implementación del método tiene en el proceso de producción escrita de los alumnos con TDAH.
- Examinar el impacto del acompañamiento proporcionado dado a la docente de inglés en el diseño y ejecución del método.

- Analizar las perspectivas de los involucrados en el estudio respecto a la eficacia y viabilidad del método una vez aplicado.

3.1.2 Hipótesis

- La implementación del método de Instrucción Diferenciada podría facilitar el proceso de producción de textos narrativos en inglés para los alumnos con TDAH.

3.1.3 Preguntas de investigación

Derivado de la hipótesis inicial se proponen las siguientes preguntas de investigación, que fungirán como eje rector y guía para el desarrollo del estudio:

- ¿Qué tipo de ajustes realiza el docente de grupo para atender a las necesidades del estudiante con TDAH durante la producción de textos narrativos?
- ¿Qué elementos de la metodología de la ID benefician el desarrollo de la producción de textos narrativos?
- ¿Qué factores internos y externos influyen en el proceso de diferenciación?
- ¿Cuáles son las perspectivas de los participantes respecto a la implementación del método y sus resultados?

2.3 Justificación metodológica

El objeto de estudio que atañe a esta investigación surgió como fruto de la puesta en práctica del método inductivo, ya que a raíz de la observación y el análisis del

fenómeno se llegó a establecer el problema, atendiendo así a la característica básica de la investigación acción.

Kemmis (1984) considera que la investigación-acción es una forma de indagación autorreflexiva realizada por los involucrados en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) analizadas, con el objetivo de mejorar la comprensión de éstas, propias prácticas educativas y las propias instituciones en que estas prácticas se llevan a cabo. Por su parte, Bartolomé (1986; citado en Latorre, 2003, p. 24) nos dice que la investigación-acción es un proceso reflexivo que vincula la investigación, la acción y la formación de profesionales de las ciencias sociales, basándose en el análisis de propia práctica, y que ésta puede llevarse a cabo en equipo, con o sin ayuda de un facilitador externo al grupo.

La investigación acción implica un proceso cíclico de observación, acción y reflexión que le permite al investigador regresar a alguna o todas las etapas del proceso, cuando se requiera hacer ajustes. A este respecto, Latorre (2003) subraya que una investigación puede llevar un solo ciclo o varios, dependiendo del problema y el tiempo destinado para efectuar la investigación, en este caso, el tiempo no permitió realizar más ciclos dentro del estudio, pero se atendió a cada una de las etapas del ciclo básico de la investigación acción que de acuerdo con Ferrance (2000) son los que se muestran en la figura 3.1.

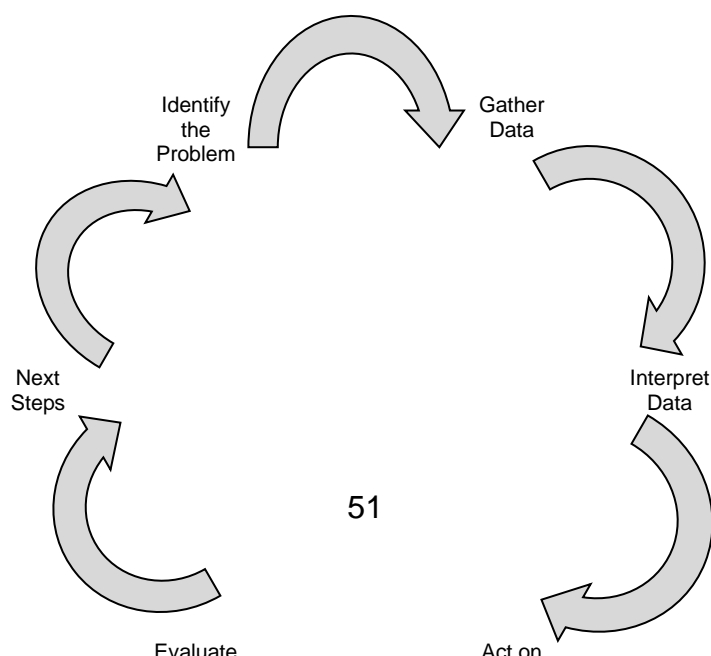


Figura 3.1 Ciclo de la investigación-acción (Ferrance, 2000, p. 9)

Este estudio es de carácter cualitativo ya que, según Salgado (2007), la investigación cualitativa puede ser vista como el intento de obtener una comprensión profunda de los significados y definiciones de la situación tal como nos la presentan las personas, más que la producción de una medida cuantitativa de sus características o conducta.

Asimismo, es importante destacar que pese a que “la investigación-acción tiene como punto de mira el yo, es hecha con y para otra gente. La meta de la investigación-acción es la mejora personal para la transformación social, de modo que es esencialmente colaborativa” (Latorre, 2003, p. 41), y aunado a ello, la naturaleza del problema exige que el análisis considere las perspectivas de los involucrados, por lo cual la vertiente de la investigación-acción que se retomó fue la colaborativa o como algunos autores la denominan, cooperativa.

La investigación acción de tipo colaborativa, según Ferrance (2000), puede efectuarse con dos maestros o un grupo de varios maestros y otros interesados en el tema, el cual puede implicar un problema de un solo salón o un problema común en varias aulas. También, el autor nos dice que los maestros que deseen hacer este tipo de investigación, pueden auxiliarse de individuos que sean ajenos a la institución donde se realiza el estudio, pero que tengan conocimiento acerca del tema como personal de las universidades o compañeros de una comunidad de enseñanza.

Burns (1999) explica que la ventaja de realizar este tipo de investigación reside en motivar a los docentes a compartir problemas comunes y a trabajar

cooperativamente como una comunidad de investigación. Además, subraya que ésta vertiente ofrece un soporte que posibilitaría un cambio en la institución y no solo en el grupo de estudio debido a que, como en este caso, la problemática abordada es comúnmente observada en todos los ciclos escolares en este contexto y la escritura es una de las actividades que debe desarrollarse en todas las áreas del conocimiento integradas en el plan de estudios de educación secundaria.

Este estudio corresponde al paradigma sociocrítico, ya que “la meta de la investigación es confiar tanto como lo sea posible en la perspectiva de los que participan en la situación estudiada” (Creswell, 2014, p. 37) y con base en ella, se puede determinar el impacto de la implementación de la metodología de la ID.

3.4 Fases de la investigación

La organización del diseño de la investigación comprende cuatro fases, como se muestra en la *figura 2.1*, que van desde el diagnóstico, en la que se recabó la información de tipo demográfica, las opiniones de los participantes acerca de su proceso de aprendizaje de la lengua, así como la que tiene que ver con la metodología de la enseñanza en la que se fundamenta la práctica de las docentes aplicador. En esta fase se emplearon las cartas de consentimiento de los padres de familia o tutores de los participantes y las rúbricas de observación de clase y de valoración del proceso de producción escrita de los alumnos, hasta el análisis de los resultados

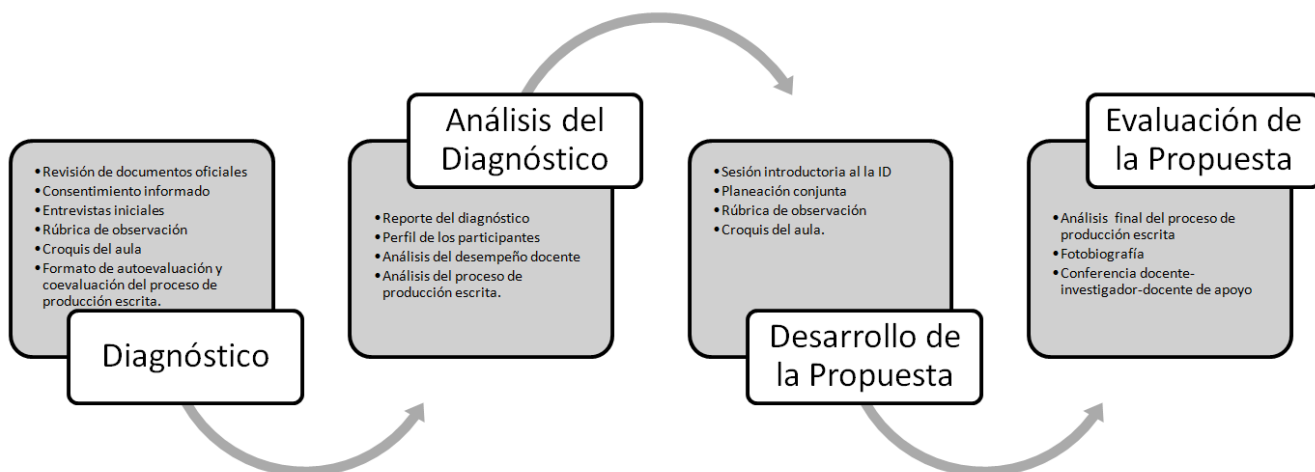


Figura 3.2 Fases de la investigación.

En ésta fase también se llevó acabo la revisión de documentos y datos estadísticos que se elaboran en la institución donde se efectuó esta investigación, tales como las estadísticas oficiales de los alumnos con discapacidad y desórdenes de atención, además de los resultados de los tests de estilos de aprendizaje, los cuales fueron parte fundamental para el proceso de selección y serán de gran utilidad para el seguimiento del sujeto durante la aplicación de la metodología de la ID.

La selección de los participantes se hizo con un enfoque naturalista, por lo que se tomaron en cuenta todos los casos (diagnosticados clínicamente) de TDAH existentes para la pre-selección en la Escuela Secundaria “Emiliano Zapata”, sin embargo, de los quince casos de alumnos registrados en la estadística de USAER¹, sólo de tres participantes, dos de género masculino y un de género femenino se logró obtener la firma del consentimiento informado de los padres de familia (Ver Anexo A) y los acuerdos de confidencialidad, necesarios para comenzar el estudio, debido a que los participantes son menores de edad.

Posteriormente, se inició con la aplicación de un cuestionario de tipo oral (Ver Anexo A) con el fin de recabar datos demográficos, ya que según García (2004) éste permite catalogar las respuestas que se obtienen para favorecer el cálculo de las condiciones sociales, económicas, sociológicas y políticas de una población. También, se aplicó una entrevista semi-estructurada (Ver Anexo A), dividida en tres secciones tratadas de forma secuencial con los participantes, dos a las docentes aplicador y a la psicóloga de U.S.A.E.R. (antes y después del tratamiento), ya que este tipo de entrevistas proveen una mayor apertura para la obtención de información detallada y la forma en la que ésta es expresada, lo que en este estudio es de gran importancia. De acuerdo con Yuni y Urbano (2006) pese a que la entrevista semi-estructurada parte de un guion con un listado

¹ La **Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular**, la instancia técnico- operativa y administrativa de apoyo a la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales en las escuelas de educación pública.

tentativo de preguntas o temas, durante el desarrollo de la entrevista, se van planteando las interrogantes sin aferrarse a la secuencia previamente establecida, permitiendo con ello, el plantear otras preguntas que no estaban previstas pero que pueden ser pertinentes para la obtención de detalles importantes para la investigación.

La obtención de datos descriptivos se llevó a efecto mediante el empleo de técnicas como la observación no participante, para lo cual se empleó una rúbrica de observación y un croquis del aula (Ver Anexo B), que permitieron analizar los hechos desde una perspectiva más objetiva, pues al no ser parte de la interacción en el aula, se pudo hacer un análisis más profundo acerca de lo que realmente ocurría durante la intervención y las causas de ello.

Previo a la puesta en marcha del tratamiento, en la fase de análisis del diagnóstico, e incluso durante la capacitación, las docentes de grupo y la docente investigador sostuvieron conferencias en las que se dio oportunidad para la reflexión y el intercambio de perspectivas acerca de lo ocurrido en el aula.

Durante la fase de desarrollo de la propuesta, las docentes aplicador recibieron una capacitación respecto a cómo emplear la ID, y se llevó a cabo un acompañamiento en el diseño de planeación y materiales para la producción de textos narrativos. Asimismo, con el objetivo de posibilitar la identificación de los aspectos más relevantes del proceso, se efectuó nuevamente la observación no participante, pues tal como Reid y Lienemann (2016) resaltan en su estudio, éste proceso de implementación requiere no sólo del conocimiento de la metodología para llevar a cabo la intervención, sino también una elaboración consistente de la planeación de las sesiones, la organización del tiempo destinado a los participantes y la forma en la que se analizaría la información.

El desarrollo de la propuesta con las docentes duró 9 sesiones (tres por participante), distribuidas en tres semanas de trabajo. Posterior al trabajo con las docentes, se emplearon nuevamente los instrumentos utilizados durante el diagnóstico, tales como la rúbrica de diferenciación y el croquis del aula para

realizar un contraste de resultados e identificar si se habían presentado cambios significativos en el desempeño tanto del alumno como del docente. Además, se implementó una adaptación de la técnica de la fotobiografía. Se empleó esta técnica con el objeto de conocer la opinión de los participantes respecto a la experiencia de una forma menos estresante para ellos como lo fue la entrevista formal, previendo que las imágenes les traerían recuerdos concretos respecto a los aspectos positivos y negativos del desarrollo de la propuesta.

Posteriormente, se aplicó una entrevista semi-estructurada a la psicóloga del equipo de USAER (Ver Anexo C), la cual aportó referencias de la utilidad del método desde su perspectiva profesional, ya que según Yuni y Urbano (2006) mediante la entrevista, el investigador puede obtener descripciones e informaciones que proveen las mismas personas que actúan en una realidad social dada.

3.3 Contextualización

En esta sección se hace una descripción detallada del escenario donde se llevó a cabo el estudio, así como de las características y condiciones de desarrollo de los participantes, con el objeto de analizar a profundidad la influencia que los factores internos y externos podrían haber tenido sobre el proceso de intervención.

3.3.1 Escenario de la investigación

Esta investigación se efectuó en la Esc. Sec. “Emiliano Zapata”², localizada en un municipio al Sur del Estado de México. Este municipio oficialmente comprende una villa, cinco pueblos, treinta y cinco rancherías y dos caseríos que cuentan con todos los servicios públicos, por lo que es considerado un municipio semi-rural.

En este sentido, es importante destacar que pese a que cada una de las localidades del municipio tiene sus propias escuelas de nivel primaria y secundaria, al encontrarse en la cabecera municipal, la Esc. Sec. “Emiliano

² El nombre de la escuela mencionado en este estudio es un pseudónimo, que se empleó como una medida para la protección de la identidad de los participantes.

Zapata” concentra a una gran cantidad de alumnos provenientes de dichas áreas; De hecho, los alumnos que asisten a ésta escuela tienen que viajar por espacios de hasta una hora caminando y de veinte a treinta minutos utilizando el transporte público.

En esta institución se cuenta con la labor de 5 docentes del personal directivo, tres orientadores técnicos, una docente de apoyo (psicóloga), una docente de lenguaje, y una trabajadora social, quienes conforman el equipo de USAER, así como catorce profesores horas clase, quienes tienen estudios de licenciatura en educación secundaria con diferentes especialidades como preparación profesional. Sólo tres docentes cuentan con estudios de maestría. Así mismo, la escuela cuenta con una matrícula actual de 365 alumnos de los cuales 175 son hombres y 190 mujeres.

Ahora bien, es importante destacar que a partir de la promulgación de las políticas dirigidas a la inclusión de los alumnos con discapacidades tales como la *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*, la *Ley General de Educación*, el *Programa Nacional para el Desarrollo de la Inclusión de las Personas con Discapacidad* y la *Ley General para la Atención y Protección a Personas con Condición del Espectro Autista*, se ha observado un incremento en el número de alumnos con una discapacidad o desorden de atención que se inscriben en escuelas regulares de la zona donde se desarrolló el estudio.

3.3.2 Selección de los participantes

Actualmente, la institución tiene inscritos a 15 alumnos de ambos sexos, de entre 12 y 15 años de edad diagnosticados con algún tipo de NEE o un desorden de atención como TDAH o TDA. Para llevar a cabo la investigación se seleccionaron tres alumnos con diagnóstico formal de TDAH, dos de género masculino y uno femenino, quienes estudian el 1º, 2º y 3º de educación secundaria respectivamente. El alumno del primer grado, grupo “B” se llama **DAVID**, el

nombre del que cursa el segundo grado, grupo “B” es **CARLOS**, y la alumna del tercer grado, grupo “B” es **ROSA**.³

Ahora bien, ambas docentes que colaboraron para realizar esta investigación tienen la especialidad en el área de lengua extranjera (inglés) pero su experiencia frente a grupo dista de ser similar. Por un lado, la docente que labora en el primer grado (D1) es recién egresada de la escuela normal, tiene 23 años y apenas tiene un año y medio de servicio enseñando sólo inglés como lengua extranjera ya que solo cuenta con 15 horas interinas (temporales) en la institución. Ella es originaria del municipio donde labora y solo cuenta con sus estudios de licenciatura con especialidad en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras, es soltera y no tiene dependientes económicos.

Por otro lado, la docente que atiende el segundo y el tercer grado (D2) tiene 13 años de servicio dando clases de inglés, tecnología y formación cívica y ética pues cuenta con 24 horas clase base (permanentes) en la institución. Ella es egresada de la misma escuela normal que la D1 y de igual forma solo cuenta con sus estudios de licenciatura con especialidad en la enseñanza de lenguas extranjeras. La D2 es originaria de otro municipio que está alejado de su lugar de trabajo por lo que tuvo que mudarse a esta zona; es casada y tiene dos hijos de entre 8 y 10 años de edad.

3.4 Fases de la investigación

En este apartado se hace referencia al proceso que se llevó a cabo para la recolección de datos de la presente investigación. Se hace mención de los instrumentos empleados en cada una de las etapas de proceso y los resultados obtenidos a través de su aplicación.

3.4.1 Fase 1: Diagnóstico

³ Los nombres de los participantes mencionados en esta investigación son seudónimos que se les han asignado aleatoriamente con el objeto de proteger su identidad.

A continuación se describen los instrumentos empleados en la fase de diagnóstico tales como el cuestionario y la entrevista, así como los que se utilizaron durante las sesiones de observación inicial; también se describe la forma en la que fueron pilotados y los datos que fueron obtenidos.

3.4.1.1 Cuestionario de datos demográficos

Se diseñó un cuestionario de datos demográficos (Ver Anexo A) que constaba de 15 preguntas abiertas, el cual se aplicó de forma verbal. Las preguntas se remiten a temas relacionados específicamente con el lugar de residencia de los participantes, sus edades, el número de miembros de la familia, el tipo de nivel socioeconómico y aspectos que tienen que ver con la atención médica que reciben derivado del desorden de atención que tienen.

Algunos de los datos arrojados por el instrumento muestran que uno de los participantes (Rosa) es hija única y se encuentra en un nivel socioeconómico medio al igual que Carlos y pero David está en medio-bajo; dos de ellos tienen TDAH y una condición comórbida como el DI (Discapacidad Intelectual); Solamente uno de los varones tuvo clases de inglés a la par con la instrucción pública, mientras que los dos que tienen un atraso considerable debido a su capacidad intelectual no recibieron ayuda extra en casa o con clases privadas para nivelarse.

También, los datos revelaron que los dos alumnos con DI tienen actitudes desafiantes para con la autoridad y problemas mayores para culminar sus asignaciones, ya que no consumen ningún tipo de medicamento que les ayude a mantener la atención durante la clase.

Los tres cuentan con las herramientas tecnológicas en casa para realizar sus tareas y el tiempo necesario para efectuarlas, no obstante, solo uno no recibe apoyo de su madre para organizar sus trabajos por las tardes y los otros dos manifiestan que reciben ayuda de algún familiar constantemente.

3.4.1.3 Entrevistas iniciales a docentes de inglés y docente de apoyo

La entrevista dirigida a las docentes aplicador y a la docente de apoyo de la U.S.A.E.R. se diseñó para indagar respecto al tipo de organización que siguen al momento de planear y tienen que ver con el tipo de ajustes que se han hecho a sus planeaciones antes del estudio, la perspectiva que tienen respecto al proceso de diferenciación y la manera en la que se apoyan uno con otro para llevarla a cabo. Cada una contenía 7 preguntas concretas y de entre 2 a 4 preguntas de seguimiento.

Es importante resaltar que todas las entrevistas se pilotearon con el objetivo de hacer las modificaciones pertinentes antes de su aplicación. En el caso de las entrevistas a las docentes, éstas fueron piloteadas con tres docentes, dos de inglés como LE y uno de español. Las modificaciones en esta etapa fueron mínimas, sólo se reestructuraron tres elementos y se suprimieron algunas preguntas que parecían tener un cierto grado de ambigüedad.

3.4.1.3 Entrevistas iniciales a participantes

Los datos de tipo académico se recabaron por medio de una serie de 3 entrevistas semi-estructuradas al alumno (Ver Anexo A y C), con un rango de 6 a 7 preguntas cada una, misma que se aplicó luego de firmar la carta de consentimiento informado, en la que se hace mención de los pormenores del estudio (Ver Anexos A y B).

El diseño de cada entrevista se basó en el establecimiento de categorías o temas puesto que según Kavle (2011) debe tener una secuencia de temas a cubrir y ciertas preguntas propuestas, pero también hay apertura para los cambios de secuencia y la forma de las preguntas. En este caso, los temas o categorías se refieren al aprendizaje del inglés, el proceso de escritura que llevan a cabo los participantes en clase y la forma en la que se apoya la diferenciación por parte de la USAER.

Las entrevistas para el alumno fueron piloteadas con tres alumnos de edades similares pero que pertenecen a una escuela diferente; no obstante, ésta pertenece al mismo contexto, ya que la escuela se ubica a aproximadamente un kilómetro de distancia de la escuela donde se llevó a cabo el estudio. En relación a las modificaciones que debieron hacerse, de un total de diez preguntas por sección, el número se redujo a seis y en una a siete 7 elementos, ya que algunas de las preguntas podrían emplearse como preguntas de seguimiento en caso de que el participante no mencionara esa información por sí mismo.

Las preguntas de la primera entrevista se enfocaron en conocer la perspectiva del alumno acerca del aprendizaje del idioma, las estrategias que emplea para aprenderlo, la forma en la que organiza su tiempo para realizar las tareas dentro y fuera del aula; así como las maneras en las que tanto la docente de inglés le brinda durante las sesiones. En la segunda sección, se trató de indagar respecto a las dificultades que se le presentan al momento de intentar escribir textos en inglés, los tipos de recursos que emplea para poder facilitarse el proceso, las formas en las que corrige, el número de veces que corrige sus, así como el tipo de apoyo y retroalimentación recibe. En la tercera sección las preguntas se orientan hacia la identificación de la opinión del alumno respecto al empleo del tipo de actividades e implicaciones logísticas de la aplicación del método de ID.

Es importante destacar que pese a que se eligió la entrevista semi-estructurada para poder ir más allá de sólo la obtención de datos concretos, es probable que la presencia de la investigador tuviera una influencia sobre la confianza de los entrevistados, ya que los datos recogidos fueron demasiado cerrados y en algunos casos inconsistentes, por lo que se decidió analizar los resultados de igual forma, graficando las respuestas para encontrar patrones como se haría con un cuestionario.

3.4.1.4 Rúbrica de observación

Con el fin de abordar los aspectos de mayor importancia para esta investigación, se elaboró una rúbrica de observación adaptada del guion de observación de Carol Tomlinson para la evaluación de la práctica docente diferenciada.

En la primera sesión se pretendía observar la dinámica del trabajo, el establecimiento de metas, la forma en la que se atiende a las diferencias de los alumnos con TDAH, la manera en la que se les evalúa, las prácticas de instrucción realizadas y su correspondencia con el plan de lengua extranjera de educación secundaria, el tipo de ambiente que se establece en el aula y los aspectos referentes a la producción escrita y las adaptaciones curriculares o ajustes razonables planteados en planeación en contraposición con los que se llevan a cabo realmente en el aula.

Durante la segunda sesión de observación se empleó una rúbrica para identificar la forma en la que la docente había integrado el conocimiento sobre la diferenciación en su planeación, su actuar y su propia concepción de la conducta que debía presentar al momento de ejecutar su práctica. El instrumento se basó en sistemas categoriales (Ver Anexo A), que son “categorías preestablecidas por el observador con el objetivo de observar específicamente los fenómenos relacionados con las preguntas de investigación, para lo cual se requerirá llevar una lista de control en la que se registrarán si los fenómenos ocurren o no” (Alvarez-Gayou, 2003, p. 105).

La adaptación del instrumento se efectuó en sus dos partes, tanto el formato y el contenido. Por un lado, se eliminó el espacio para comentarios generales debajo de las categorías y se integró una tercera columna a la rúbrica con el título de observaciones y ésta fue subdividida por cada uno de los aspectos que comprende cada categoría, de tal suerte que al momento de la observación, los comentarios puedan organizarse por subcategorías y así facilitar su análisis a la postre. Por otro lado, también se hicieron adaptaciones al contenido, como en el caso de algunas expresiones o palabras que al ser traducidas del inglés al español parecían generar ambigüedad o confusión al lector; también, se modificó la redacción de algunos de los criterios para hacerlos aún más específicos, como en

el caso de la categoría de atención a los individuos y la de ambiente de aprendizaje positivo y de apoyo, en las que se agregó el término: *alumnos con TDAH*, para hacer explícito el tipo de alumnos en el que se enfocaría la observación.

3.4.1.5 Croquis del aula

Debido a que la observación implica el análisis de las interacciones de los individuos, se diseñó un formato de análisis de patrones de interacción tomando en cuenta la clasificación de categorías de interacción (habla del profesor, comportamiento directo y habla del alumno) verbal profesor-alumno, pues “el análisis de la interacción en el aula no se refiere a un solo sistema, sino a múltiples sistemas destinados a codificar la comunicación verbal espontánea, ordenando los datos en una disposición útil y analizando luego los resultados a fin de estudiar patrones de enseñanza y aprendizaje”. (Flanders, 1970, p. 28)

El instrumento contiene una adaptación de las categorías de Flanders, pues se concentra mayormente en el tipo de interacciones, por lo que se utilizó un croquis del aula, colores y siglas para diferenciar las interacciones observadas y los actores involucrados. Este instrumento fue piloteado con un grupo de tercer grado de 45 estudiantes, tomando como principal actor a un alumno de género masculino con diagnóstico de TDAH que no forma parte de este estudio. A raíz del pilotaje, se modificaron las siglas que se habían estipulado inicialmente porque requerían demasiado espacio y tiempo para su redacción durante el flujo de la acción en el aula. La aplicación se efectuó durante la segunda sesión de observación tanto en la fase de diagnóstico y durante la fase de desarrollo de la propuesta, con el objetivo de identificar si los patrones de interacción docente-alumno, alumno-alumno, docente-docente de apoyo y alumno-docente de apoyo habían cambiado de alguna manera y de qué forma.

3.4.1.6 Formato de autoevaluación y coevaluación del proceso de producción escrita

Este instrumento fue basado Gleason & Isaacson (2001), con el objetivo de emplearlo para examinar el proceso de producción escrita de textos narrativos de alumnos con TDAH llevado a cabo durante las fases del diagnóstico y desarrollo de la propuesta. El formato está dividido en dos secciones, la primera en la que se considera la autoevaluación del participante y los comentarios del docente investigador como observador del proceso.

En la segunda sección se toma en cuenta la opinión de las parejas revisoras de los participantes con relación al efecto que las producciones tuvieron en ellos como lectores, basando esta sección en el formato de *peer review* de Lee (2006) para comentar respecto a la organización del texto, la descripción de los eventos y la forma en la que se puede mejorar la comprensión de lo que el participante trata de expresar. De esta forma se puede determinar la eficacia de la propuesta en algunas de las etapas del proceso tales como *Prewriting/ Creating and Writing /Organizing* categorizadas por Armstrong (2008) como dos de las fases que se relacionan de forma bidireccional antes de seguir con la corrección.

3.4.2 Fase 2: Análisis del diagnóstico e interpretación de datos

En esta sección se analizan los datos recabados de los instrumentos empleados en la fase de diagnóstico y se ofrece un reporte de los hallazgos surgidos de la etapa del diagnóstico con relación a las características de los participantes, su estatus socio-económico, su nivel de estudios, previo acercamiento con el idioma, detalles del diagnóstico de su NEE y la información correspondiente a la forma en la que ésta ha sido tratada por los docentes de inglés y docentes de apoyo en el aula, así como los resultados de la evaluación inicial del proceso de producción escrita de los alumnos.

Los datos obtenidos de las entrevistas iniciales a las docentes aplicador ya la docente de apoyo arrojaron que, por un lado, pese a que la docente del primer grado (D1) se ha acercado con el equipo de U.S.A.E.R. y ha tratado de estar pendiente de si el participante 1 (David) necesita su apoyo durante las sesiones de clase, esto no ha tenido resultados satisfactorios, pues ella nota una gran

resistencia de parte del alumno para con el trabajo en el aula, incluso comenta que la actitud retadora y agresiva aumenta en frecuencia y no sabe cómo hacer que el alumno realice lo que se le solicita, pero también ha notado que algunas actividades en específico si favorecen el trabajo con estos estudiantes:

“Ah:::, he observado que (.) las adaptaciones que he útil- utilizado no siempre son favorables, entonces eh::: la que si note que::: fue un poquito más↑, fue en la práctica de::: (.) cuando observamos lo del clima, en futuro, donde::: como el::: los alumnos estaban como que más allegados al contexto real↑ entonces como que ellos este::: lograron como que mayor identificación, mayor rendimiento en las actividades y::: sobre todo cuando realizamos actividades eh::: lúdicas, es ahí donde ellos también logran incluirse este::: (...) en las actividades que realizamos grupales (...) <pero:::> con una atención especial.” (D1, 27/06/17) ⁴

Por otro lado, la docente de segundo y tercer grado (D2) comenta que pese a estar en desacuerdo con la diferenciación, ella ha realizado ajustes razonables a su planificación de forma regular, y también ha recibido el acompañamiento constante de la U.S.A.E.R., así como materiales que en combinación con los que ella misma ha buscado le han permitido obtener mejores resultados con los participantes a su cargo. También enfatiza que una de las estrategias clave para este avance ha sido el trabajo colaborativo, pues afirma que:

“...desde el momento que se integran en equipo ellos se sienten forzados a realizar las actividades, porque saben que sus compañeros los van a estar criticando, los van a estar este::: de cierta manera hasta evaluándolos que tanto hacen, ¿qué hizo? Hizo poco hizo mucho y entre ellos mismos valoran el desempeño de sus compañeros, y sí y yo lo he visto mucho con (David), si él hizo su mejor esfuerzo y trabajó, los mismos compañeros del equipo le aplauden y eso hace que incremente su autoestima.” (D2, 24/09/17)

La perspectiva de la D2 con relación al trabajo colaborativo es compartida por la D1, quién considera que el trabajo colaborativo beneficia a los alumnos con TDAH, ya que esto les permite incluirse y tener mayor actividad en el aula; no obstante, ambas docentes consideran que los participantes tienen una gran tendencia a esperar a que los demás integrantes del equipo realicen la actividad, para copiar

⁴ Los empleados en la transcripción de las entrevistas son adaptados de Jefferson (1984) y se puede consultar la lista de los códigos incluidos para este estudio en el Anexo A.

el producto una vez finalizado; es por ellos que ambas han explorado la opción del agrupamiento flexible, aunque de diferente forma. Por un lado, la D1 ha intentado agrupar a todos a los alumnos de la estadística de U.S.A.E.R (Alumnos con NEE) anteriormente para que trabajen juntos pero comenta que en la actualidad no lo hace porque se dio cuenta que pese a los resultados positivos que obtenía para los alumnos con NEE, el resto del grupo se descuidaba un tanto, y agregó que:

“Siempre busco que::: se sientan los niños en confianza↑ (.) para que puedan elaborar el trabajo. Hay alumnos que están eh::: en la estadística, entonces yo busco que (...) no estén juntos ellos, sino que estén en::: en diferentes equipos para que puedan ser apoyados por sus compañeros, en el caso de que yo no pueda estar con ellos, en cad- por cada uno.” (D1, 27/06/17)

En ese sentido, la D1 mencionó que el apoyo de la U.S.A.E.R. para el trabajo con los alumnos dentro y fuera del aula ha sido de gran ayuda para ellos, pero que dicho trabajo solo se limitaba a la identificación visual del vocabulario más que en el desarrollo de la escritura y que las actividades que realizan con la docente de apoyo son mucho más sencillas que las que tiene que llevar a cabo el resto del grupo, limitando un tanto su avance.

Ahora bien, la entrevista con la docente de apoyo (U.S.A.E.R) revela que, pese a que existen todas las figuras necesarias para dar la capacitación que la docente de inglés requiere y que solicita, solo una de los docentes de apoyo (la psicóloga) se ha dado el espacio para visitar los grupos en la clase de inglés al menos una vez por bimestre para dar acompañamiento. También agregó que al tener que efectuar ese mismo trabajo con los demás docentes, además del trabajo administrativo que implica trabajar en una escuela pública, se le ha dificultado poder darle seguimiento a las sugerencias que de manera muy general se le han hecho a las docentes de inglés.

Sin embargo, los resultados de la entrevista revelaron que el equipo de U.S.A.E.R. ha dejado un tanto de lado el apoyo a la asignatura de lengua extranjera, argumentado que no se posee los conocimientos necesarios para poder ofrecer

alternativas que correspondan a los enfoques de enseñanza de esta lengua. Es así como surge la necesidad de explorar opciones que puedan favorecer el trabajo con los alumnos con estas características de forma independiente, ya que tal como lo manifiesta la D2:

“...una persona... siento que no, no es suficiente para todos los alumnos con ese problemita que tenemos, entonces este::: ella tiene que atender ahorita la estadística si no mal recuerdo son creo 18↑ entons ↓y ella tiene que atender a ¡todos!↑, entonces ella no puede estar con todos los maestros horas clase al mismo tiempo ¿no?” (D2, 24/09/17)

La docente considera que los alumnos con NEE deben ser tratados de igual forma que a los demás y que el tiempo que le da a estos alumnos es tiempo que se le resta al grupo. En este sentido, la docente de apoyo o psicóloga de la U.S.A.E.R. (PU) comenta que esta docente es una de las que rara vez realiza los ajustes razonables a su planificación pese habersele solicitado incluso por escrito por parte de la dirección escolar, pese a que en la entrevista la D2 mencionó que si los incluía. También comenta que no se acerca al equipo de U.S.A.E.R. en busca de apoyo para esta asignatura y que por lo tanto el equipo desconoce la forma en la que se está llevando a cabo la diferenciación que normativamente la docente debiera realizar. No obstante, también admite que el acompañamiento en la asignatura de inglés no ha tenido gran impacto:

“Eh::: realmente ha sido muy complicado. No considero que hemos tenido tanto impacto en la asignatura de inglés, sin embargo, una de las áreas, de los campos formativos que se trabajan en la propuesta educativa es es:::te el campo de comunicación y lenguaje, dentro del cual se encuentra la asignatura de inglés. Realmente muchos de nuestros alumnos es:::te que tenemos ahorita en estadística no::: no han recibido una atención específica respecto a la asignatura, porque le hemos dado más peso a la asignatura de español con alumnos que por ejemplo vienen con un rezago respecto a::: que no saben leer ni escribir fluidamente en español, y pues tener una lectura o escritura en inglés pues (...) pues es más complicado ¿no? implica otro proceso. No considero que hemos tenido tanto impacto, en es- esa área.” (PU, 06/07/17)

En ese tenor, durante la entrevista se le cuestionó a la PU acerca del tipo de dificultades que los docentes presentan para llevar a cabo la diferenciación,

puesto que ella ha sido quién a través de los años a tratado de inculcar no solo el respeto a las diferencias y NEE de estos alumnos, sino también el involucramiento de los docentes en las acciones de diferenciación para la mejora su rendimiento académico, y por ende ha podido observar los obstáculos que se les han presentado de forma individual y como equipo colegiado. Ella comentó que:

“Eh::: pues yo creo que una parte importante también ha sido la::: aceptación. Yo creo que los docentes tienden el a::: al hecho de que los alumnos, que un alumno con discapacidad o con alguna condición este incorporado a la escuela regular. Creo que ha sido difícil por:::que::: este, pues bueno, el los maestros no tienen la formación específica en lo que sería la educación especial, entonces una parte también importante (.) ha sido eh::: los tiempos en los que ellos puedan brindarle una atención personalizada ah::: al alumno y brindarle atención (.) al grupo es:::te; entonces creo que esa ha sido una de las mayores dificultades para ellos organizarse, en cuanto el tiempo que tienen efectivo de clase para brindar apoyo a la::: a las dos partes, al grupo y al alumno que en en específico.” (PU, 06/07/17)

La PU identifica que algunos de los obstáculos más significativos ha sido la aceptación y la falta de preparación en el área, así como el tiempo para realizarla, ya que al igual que ambas docentes de inglés comentan, en su opinión el tiempo es insuficiente para llevar a cabo una diferenciación como la que la docente de apoyo quisiera que se realizara y que en cuestión de la planificación de la escritura, las dos han tenido que reducir el nivel de la exigencia que marcan los aprendizajes esperados para que estos alumnos logren pasar la asignatura.

Ahora bien, los datos que surgieron a raíz de la aplicación de la entrevista a los participantes (Ver Anexo A), mostraron por un lado, que los participantes consideran que el aprender a escribir en inglés es importante tanto para su desarrollo académico como el profesional o personal, pero los tres coincidieron en decir que ésta es la actividad que más se les dificultad realizar (Ver Figura 3.3).

2b.- ¿Qué actividades se te dificultan?

- Gramática
- Escribir
- Aprender
- Opinión

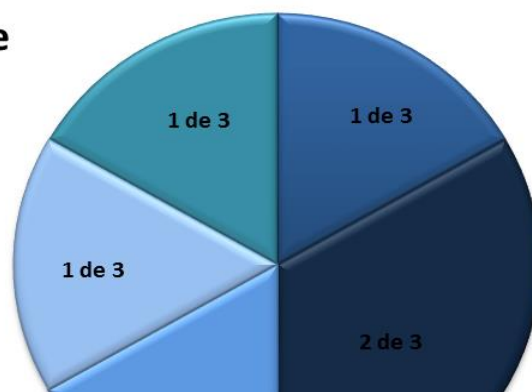


Figura 3.3 Entrevista. Aprendizaje del inglés.

Los tres participantes comentaron que reciben ayuda de las docentes durante la clase, pero que cuando este apoyo no es suficiente y aunque no comprendan las instrucciones o el proceso que deben de seguir para llevar a cabo las tareas, ellos prefieren ser asistidos por un compañero, argumentando que para ellos es más fácil comprender la explicación de sus pares que de la maestra.

Por otro lado, dos de los participantes coincidieron en subrayar que no organizan su tiempo para realizar las tareas, y solo uno mencionó que si lo hace siempre que reciba ayuda de sus padres o de algún familiar, sobre todo si se trata de una actividad pues es no solo la actividad más complicada de realizar para ellos, sino que también la que les ha afectado significativamente en cuestión académica y evaluativa. Otro aspecto que el 100% de los participantes comentó fue el hecho de que el acompañamiento que reciben de la docente de inglés se limita estrictamente al tiempo que dura la clase, pero si se puede notar, con base en sus comentarios, el hecho de que el alumno de primer grado es monitoreado constantemente por la D1 mientras que los dos alumnos de la D2 solo reciben ayuda de ella en ocasiones, pero principalmente cuando están trabajando en equipo.

Los datos obtenidos de la segunda parte de la entrevista mostraron que dos de los participantes creen que la escritura se relaciona con el conocimiento de las palabras, uno de ellos enfatiza que el problema primordial que encuentra es la que no logra escribir bien las palabras porque encuentra una gran diferencia entre la ortografía y la fonéticas de éstas. Por otro lado David menciona que la mayor dificultad la encuentra en contestar preguntas, por lo que el desarrollo de la

estrategia SRSD podría significar un gran reto para alumnos como David en particular, ya que su empleo implica el uso de preguntas guía; no obstante, si se reduce la cantidad de preguntas o se simplifica el contenido de éstas, relacionándolas con contenido visual, es posible que la tarea de responderlas no sea tan demandante para el alumno.

Uno de los aspectos relevantes encontrados en esta etapa de las entrevistas iniciales, es el manejo del tiempo, pues de acuerdo con los participantes, las producciones que se les solicitan se elaboran en un máximo de una sesión (50 minutos), de no ser así, las docentes les permiten entregar sus trabajos pero con una penalización en puntaje por el retraso, esto ha generado una necesidad de completar los productos durante la clase a como dé lugar, implicado con ello que los alumnos tiendan a copiar el trabajo de otro compañero para obtener el puntaje completo, comportamiento observado en clase con los tres participantes, pero solo admitido en entrevista por David (Ver Figura 3.4).

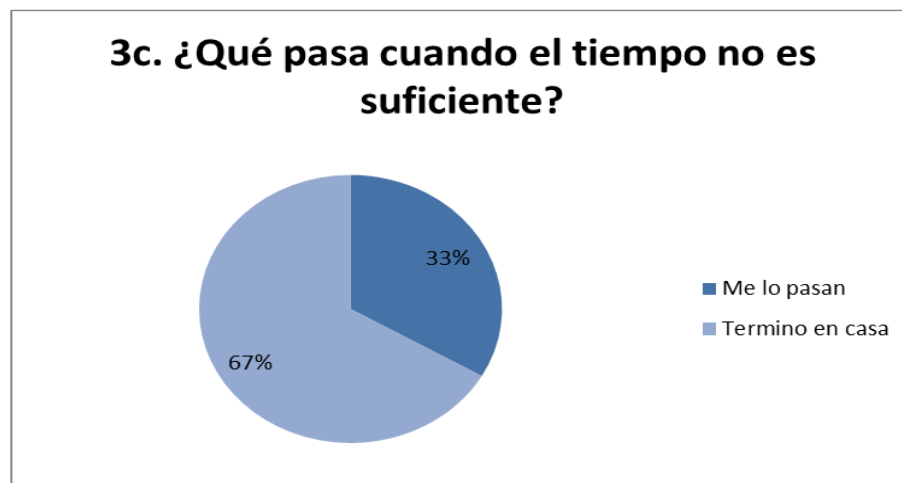


Figura 3.4 Entrevista: Proceso de Producción

Ahora bien, pese a que los tres participantes coinciden en que el identificar el propósito del texto que se les pide redactar podría ser benéfico para realizar la tarea, solo uno de ellos menciona que ha logrado identificar el propósito en producciones previas. Así mismo, los datos arrojan que dos de ellos han revisión entre pares o con ayuda de algún familiar argumentando en ambos casos que lo

hacen porque la persona a la que le piden el apoyo es la persona que, en su perspectiva, conoce más acerca del uso de la lengua y les puede decir que hacer en cada caso, no solo señalar sus errores.

Además, el 67% de los alumnos comenta que la docente de grupo corrige sus escritos de forma verbal, sin embargo, el 33% de ellos menciona que la docente realiza correcciones y provee de retroalimentación a los alumnos al mismo tiempo cuando realiza el monitoreo de los equipos durante la clase, lo que podría dificultar que los alumnos recuerden el tipo de modificaciones que debieran realizar a sus escritos en la etapa de edición, ya que al explicitarse de forma verbal, los comentarios podría desaparecer de la memoria de los alumnos o simplemente no figurar ahí pues no debemos olvidar que los participantes tienen un déficit de atención, lo cual limita enormemente su capacidad de retención.

Es importante destacar que la mayoría de los participantes no solo no reciben las recomendaciones por escrito de forma constante, sino que en ocasiones tampoco se les regresan sus borradores, lo cual interfiere directamente con el proceso de producción escrita, obliga a los alumnos a realizar el trabajo nuevamente y evita que se realice la coevaluación espontánea, puesto que esta no es promovida por las docentes de manera regular. No obstante, los alumnos de la D2 enfatizaron el hecho de que cuando se les llega a regresar su borrador o incluso los productos de bimestre, ellos simplemente los desechan, por lo que se hace necesario implementar una de las estrategias para recolección de evidencias como el portafolio o bien un folder de producto en el cual los alumnos puedan tener a la mano tanto los borradores que muestren el avance en el proceso de producción, como el producto final.

Durante la tercera parte de su entrevista, los participantes manifestaron un cierto descontento por recibir ayuda de la docente de apoyo (PU), ya que en su opinión esto los exhibe, contrario a lo que ellos aseguran desear (Ver Figura 3.5), independencia e igualdad.

2b. ¿Te gustaría que el equipo de U.S.A.E.R. te apoyara en el aula?



Figura 3.5 Entrevista: Diferenciación

Sin embargo, David considera que es benéfica la ayuda que recibe de la docente de apoyo, pero que solo lo solicita de forma personal cuando le hacen falta trabajos, por lo que se puede inferir que el alumno considera que el apoyo que la U.S.A.E.R. le proporciona es una vía para obtener beneficios como el recibir prórrogas para entregar sus trabajos. También, los tres comentan que no les gustaría que se les asignaran actividades de diferente índole, ya que no se sentirían iguales que los demás, y Rosa incluso comenta que “algunas pueden ser más divertidas que otras, o munas más aburridas que otras”. Esta es una de las razones por las que la diferenciación debería plantearse como una alternativa para la enseñanza del idioma con el grupo entero aunque con variaciones necesarias para que los aprendizajes esperados puedan realmente ser alcanzados por los alumnos con TDAH, de esta forma, su autoestima puede ser estimulada dándoles la oportunidad de sentir que pueden llegar a alcanzar los mismo objetivos que sus compañeros independientemente de sus NEE.

Además, el desarrollo de la propuesta con todos los alumnos puede suponer una mejora en el aprendizaje de los demás alumnos también, pues las tareas escalonadas consideran las diferencias que existen entre los niveles de preparación de los alumnos, lo que implica que los alumnos con habilidades sobresalientes tendrían atención por parte del docente al igual que los que tienen NEE, en el entendido de que las actividades y materiales que se emplean sean

apropiadamente diseñadas; de esa forma, el progreso del alumno puede verse desde el desarrollo de actividades guiadas hasta el punto en el que el apoyo de la docente, en esencia, ya no sería requerido de forma constante.

Ahora bien, los tres manifestaron tener problemas con la organización de sus tareas y de sus ideas al escribir; comentan que la clase se les hace interesante siempre y cuando las actividades impliquen el estarse moviendo o haciendo algo (como jugar o utilizar materiales de diversa índole), por lo que algunas de las tareas escalonadas se plantearon con base en el uso de juegos que los alumnos ya han empleado en español, con el objeto de no crear confusión cuando se planteen las instrucciones.

En el caso del trabajo colaborativo, cuando se les preguntó a los participantes si les gustaba esa modalidad de trabajo, dos de ellos (David y Rosa) dicen que es benéfico para ellos porque pueden compartir la carga de trabajo con otros, mientras que uno de ellos (Carlos) menciona que prefiere trabajar sólo porque en equipo se distrae con mayor facilidad y no le gusta el conflicto que se crea al tratar de organizar el trabajo pues cada elemento del equipo piensa y quiere diferentes cosas, aunque también subraya que si sabe trabajar en equipo y al igual que Rosa, le gusta elegir a los integrantes del equipo o pares pues él sabe con quién si trabaja y con quién no.

Los participantes también expresaron que si el trabajo es realizado en equipo, generalmente no se les asigna una responsabilidad individual por parte de la maestra, sino que el grupo mismo las establece, y que en ese sentido, a ellos solo se les asignan tareas relacionadas con actividades manuales tales como dibujar, cortar, pegar, etc., en lugar de actividades que muestren en sí lo que está aprendiendo o un grado similar de esfuerzo mental como el de sus compañeros.

3.4.2.1 Perfil de los participantes

En esta sección se hace una detallada descripción de los participantes del estudio creando de esta forma su perfil individual. Dicho perfil se basó en los datos

recabados del cuestionario de datos demográficos así como de la revisión de documentos oficiales como la estadística de U.S.A.E.R y las entrevistas con la docente de apoyo y los alumnos.

David tiene 12 años de edad, y tiene dos hermanos, uno mayor y otro menor. Él está estudiando el primer grado de secundaria, sin embargo, lleva un año de retraso dado que en el nivel anterior su madre decidió que debía recursar uno de los grados, aconsejada por los docentes de la institución a la que asistía, argumentando que no debía avanzar sin tener los elementos suficientes para lidiar con las exigencias que la educación secundaria representaba.

Él vive en una localidad relativamente cercana a la escuela donde estudia, pues le toma solo diez minutos llegar a su hogar utilizando el transporte público colectivo de forma autónoma. No obstante, su madre visita la escuela regularmente, cada miércoles tiene reunión con la docente del área de psicología y la trabajadora social para dialogar los avances y dificultades que se le presentan durante las clases. Su situación económica no es precaria, pero tampoco es estable, su madre tiene una tienda de abarrotes, un negocio que si bien le permite salir a cualquier momento cuando se le solicite en la institución, también le demanda gran parte de su tiempo para atenderlo sin obtener ganancias grandes diariamente.

David presenta una Discapacidad Intelectual (DI) junto con su TDAH y que han mermado su desarrollo en las asignaturas que implican una gran complejidad para su comprensión y desarrollo en general. Sin embargo, pese a tener conflictos con la resolución escrita de tareas y trabajos extra clase, no tiene el interés por pedir ayuda al docente, de hecho, si el docente se acerca e intenta guiarlo para llevar a cabo el trabajo David tiende a la confrontación y a faltarle el respeto al docente.

Durante su educación primaria, David fue diagnosticado y atendido por su madre utilizando el Seguro Popular y otras alternativas de atención que logró detectar. Así mismo, le fue proporcionado el medicamento para retener la atención durante la jornada escolar, pero fue discontinuado por algunos años debido a problemas

económicos y a que según comentarios que le hacía a su madre, el medicamento le provocaba náusea.

Ahora bien, en el nivel secundaria, David inició sin la ingesta del medicamento; sin embargo, su actitud, su comportamiento y desempeño académico forzó a los docentes y a la psicóloga de la institución a solicitar que se le diera el medicamento requerido para que pudiese haber un avance con él, ya que como David es un alumno bastante disperso, constantemente pierde la atención y no atiende a las instrucciones cuando se le dan de forma verbal, sus resultados estaban comprometiendo su promoción al segundo grado.

Cuando David trabaja en equipo delega las tareas que le son asignadas a otros miembros del equipo, sobre todo si estas implican redactar. Aparenta haber encontrado beneficios y oportunidades en el hecho de tener una NEE, dado que busca mucho el apoyo del equipo de USAER para obtener prórrogas y cambios en la estructura o extensión de lo que debe elaborar para los maestros de forma constante, principalmente si los trabajos se relacionan estrechamente con redacción.

El inglés para David parece ser un tanto atractivo, ya que él no ha tenido experiencia previa con el aprendizaje del idioma, pese a haber tenido una docente responsable del área en su escuela anterior. No obstante, parece tener un gran interés por aprender el inglés como lengua extranjera.

En el caso de **Carlos**, él tiene 14 años de edad y tiene dos hermanos, sus padres son maestros, su madre es orientador técnico y su padre directivo, por lo que su situación económica es estable. Estudia el segundo grado de educación secundaria. Carlos vive en el centro de la cabecera municipal, la cual está a cinco minutos de la ubicación de la escuela, no obstante, su padres lo llevan y traen de la escuela diariamente. Actualmente, cuenta con un diagnóstico formal de TDAH. El alumno recibe medicamento todos los días para mantenerse enfocado en el trabajo y atento a las indicaciones de los maestros. Gracias a esto es que su conducta es regularmente buena, no obstante, cuando el trabajo es en equipo, no

colabora ni se involucra, por el contrario se distrae haciendo dibujos o platicando con compañeros que se sientan cerca, sobre todo si la actividad implica escribir.

Sin embargo, cuando el trabajo de redacción es parte de una actividad extra clase, el alumno cumple sin problema y con sus producciones son de buena calidad, pero aún son mejoras la que tienen que ver con expresión oral. Su nivel de empleo del idioma es mayor incluso que el de sus compañeros, pues ha recibido clases de inglés desde que era un niño de forma particular y le atraen mucho las actividades en donde tenga que poner en juego el conocimiento que tiene del idioma de forma interactiva.

Finalmente, el caso de **Rosa** es similar al de David dado que tiene una discapacidad intelectual que acompaña su TDAH. Ella tiene 14 años y es hija única, pero debido a la DI que presenta, su actitud corresponde a la de una alumna mucho menor. Ella está estudiando el tercer grado de educación secundaria y ha sido parte de esta institución durante toda su formación en este nivel, por lo que se tiene mucha más información y referencias del desarrollo de su proceso de aprendizaje que en el caso de los otros dos participantes.

Rosa es hija única y su nivel socioeconómico es medio. Su madre es madre soltera y trabaja en una institución educativa como maestra. Sin embargo, Rosa no toma ningún tipo de medicamento para mantenerse concentrada durante las sesiones de clase, por lo que ha tenido una gran cantidad de problemas académicos y de reprobación constante durante su estancia en el primero y segundo grado.

Su actitud inatenta e hiperactiva le ha llevado a grandes conflictos no solo con los docentes y directivos de la institución, e incluso con su propia madre, pero no con sus compañeros con los que maneja una buena relación social y con quienes está en constante conversación durante las sesiones de clase. Ella no tuvo un aprendizaje formal de la lengua inglesa hasta el primer grado de secundaria, por lo que se encuentra en desventaja con los que si recibieron clases previas en la

primaria y esto pareció afectar significativamente su participación y desempeño en el aula.

Rosa rara vez realiza actividades extra clase o trae materiales para trabajar, y cuando lo hace se debe a que su madre tiene que conseguirlos al momento que los necesita. Su DI le ha impedido avanzar al mismo ritmo que los demás alumnos, sobre todo en el área de inglés y específicamente en el desarrollo de la escritura, ya que pierde la atención completamente cuando se le dan indicaciones de lo que tiene que hacer, cuando no comprende alguna de las estructuras no pide ayuda a la docente, sino a un compañero que ella sabe que conoce la lengua pues él ya tiene un nivel más avanzado. Cuando la docente le ofrece ayuda ella la rechaza o la omite y al final termina copiando el trabajo de su compañero y entregándolo como suyo, esperando que la docente no se dé cuenta del engaño.

Cuando alguna actividad de redacción capta su atención, principalmente cuando estas se relacionan con imágenes o bien cuando algún compañero le apoya de forma particular durante la tarea, Rosa tiende a usar el diccionario para buscar las palabras que necesita articular una a una y las coloca siguiendo el patrón de creación de oraciones que se emplea en su lengua materna, lo que le toma todo el tiempo de la clase y por lo que jamás termina los trabajos que se le solicitan. Pareciera que Rosa no encuentra otra función para la escuela más que el ser un lugar de reunión, pues se ve mucho más interesada en la interacción social con alumnos de otros grados y grupos, que en su desempeño académico.

3.4.2.2 Análisis del desempeño docente

El analizar la práctica docente fue una de las tareas más interesantes y a la vez complejas para esta investigación ya que al no compartir la misma opinión para con el desarrollo de la diferenciación las docentes de grupo no mostraron la misma disposición para efectuarla.

Por un lado, la docente del primer grado (D1) mostró desde el inicio la clara intención de prepararse y hacer las adecuaciones necesarias a su práctica con el

objetivo de apoyar el desarrollo de todos los alumnos incluyendo a los alumnos de la estadística de U.S.A.E.R. afirmando durante la entrevista inicial que, la necesidad de que se hagan ajustes razonables es innegable ya que los participantes se encuentran desventaja frente a sus compañeros y que es preciso apoyar su proceso de aprendizaje para lograr los aprendizajes esperados. No obstante, cuando se le cuestionó respecto al tipo de adecuaciones que realiza, la D1 se mostró nerviosa y comentó:

“E:::h (.) alguna de las que he hecho <es> e:l (.) el manejar una (.) bueno, en varias, tenemos tres sesiones a la semana. En una de las sesiones yo (.) como que le pongo mayor atención al alumno que está en estadística de U.S.A.E.R., es:::te <con un vocabulario un poquito más:::> ilustrativo, con mayor y ma- co- más más imágenes, como que me enfoco primero más a que él identifique y no tanto a la escritura, porque <he notado quel::: >problema es en cuanto a la escritura también, entonces es necesario que él identifique al menos (.) visualmente. Es- eso es una, otra al ponerles *listening*, que son audios, e:::h (x) en ese caso e:::h (x) pongo el audio, explico e:h, apoyo a todos los alumnos, pero le pongo un poco de mayor atención a él (.)” (D1, 27/06/17)

Por otro lado, la docente de segundo y tercero (D2) explicó que realiza adecuaciones a su planeación con regularidad, pero también resaltó que no considera que la diferenciación sea viable debido a la cantidad de alumnos y documentación que se le solicita realizar para ejercer su labor actualmente. Asimismo, expresó su postura respecto la inclusión y sus implicaciones:

"(.) Que en primera (.) es (.) doble trabajo para nosotros (.), sea que es unaaaa (.), una tarea más para poder diseñar tu planeación. ↑Si así el planear está complicado para cuarenta y tantos alumnos que tenemos, todavía tener alumnos con NEE pues complica aún más esa situación, en donde tú tienes que, pues que diseñar la misma actividad pero mmm pero encaminando a ese alumno al (.) al ↑ logro de un porcentaje de ese aprendizaje esperado, porque pues no::: no logras al cien por ciento, o sea conocemos por eso que son alumnos con NEE. Entonces, este:::, para mi es una tarea complicada el, el diseñar una planeación de esa manera, con ajustes razonables o con una::: planeación este, ¿cómo se llama? o una ad-, adaptación curricular.” (D2, 24/09/17)

Ambas docentes se encuentran en momentos muy diferentes de su carrera, lo cual puede ser un factor de gran importancia para que sus perspectivas sean tan

diferentes. No obstante, ambas comparten ideas erróneas respecto al cómo diferenciar y a lo que la diferenciación misma significa.

Su punto de vista con relación al proceso de diferenciación puede deberse a la falta de información específica al respecto, o bien por el tipo de apoyos que les son requeridos por parte de la unidad de apoyo de la U.S.A.E.R. En este sentido, es comprensible que ambas hayan llegado a cometer algunas de las acciones que Tomlinson, Brimijoin and Narvaez (2008) define como lo que ID no es (Véase Tabla 3.1), tales como: la individualización, asignar más libros, problemas o preguntas para algunos estudiantes que a otros, pensar que es solo para algunos estudiantes y que representa trabajo extra del currículo, que es un enfoque que mimica a los estudiantes y los hace dependientes, que no puede ser compatible con los estándares curriculares y los aprendizajes esperados, que sólo pueden usar ciertas estrategias para enseñar, que estos alumnos deben trabajar las temática con los docentes de apoyo durante su clase y no con el resto del grupo, y basar la instrucción en un solo tipo de inteligencia o estilo de aprendizaje.

<p>What Differentiation is Not</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Just for students with labels ● Something extra in the curriculum ● An approach that mollycoddles students-makes them dependent ● Incompatible with standards ● Use of certain instructional strategies ● Tracking in the regular classroom ● Assigning students to cross-class groups based on assessment data ● All or mostly based on a particular approach to multiple intelligences ● All or mostly based on learning style preferences ● Synonymous with student choice ● Individualization ● More problems, books, or questions for some students and fewer for others ● Something a teacher does because it's the thing to do ● Something that happens all day every day ● Something a teacher does on that spot when it becomes evident that a lesson isn't working for some students (reactive or improvisational)
--	--

What Differentiation Is	<ul style="list-style-type: none"> ✓ For every student ✓ At the core of effective planning ✓ Teaching up; supporting students in achieving at a level higher than they thought possible ✓ A vehicle for ensuring student success with standards ✓ Use of flexible approaches to space, time, materials, groupings, and instruction ✓ The antithesis of tracking ✓ Within a classroom ✓ Systematic attention to readiness, interest, and learning profile ✓ A balance of teacher choice and student choice ✓ Focuses on individuals, small group, and the class as a whole ✓ Varied avenues to the same essential understandings ✓ Something a teacher does in response to a particular needs of particular human beings ✓ Something that happens when there is a need for it ✓ Something a teacher plans prior to a lesson based on assessment evidence of student needs (proactive)
--	--

Tabla 3.1 Lo que ID es y lo que no.
Adaptada de Tomlinson, Brimijoin and Narvaez (2008).The Differentiated School: Making Revolutionary Changes in Teaching and Learning. Alexandria, VA: ASCD. P.p. 4-5 (Figura1.1).

Ahora bien, para poder analizar el desempeño de ambas docentes, fue necesario recurrir a la observación a través de la rúbrica de diferenciación y el el croquis del aula para identificar los patrones de interacción. Ambos instrumentos se emplearon en dos momentos de la investigación, en la etapa de diagnóstico y en el desarrollo de la propuesta.

En ese respecto, cuando se llevó a cabo la primera observación empleando la rúbrica de observación con la D1, fue muy evidente que la docente había tratado de integrar los elementos que habíamos discutido en una sesión previa respecto a los elementos que contenía la rúbrica. Claramente estableció los objetivos de la sesión de clase y los rectificó al finalizarla; realizó una evaluación previa de los conocimientos de los alumnos y los relación con el tema que habían vista la clase anterior a través de un producto y no un examen. Durante la sesión, la docente cambio de actividades de forma constante pero enfocándose en el estilo visual de aprendizaje y utilizaba solo *display questions* para verificar si los alumnos habían comprendido las instrucciones. Los alumnos no cambiaron de lugar, trabajaron

sentados en sus sillas, sin moverlas, Durante esta sesión se pudo observar que la docente enfocaba su atención de manera significativa en el trabajo con David, lo cual disminuyó el tiempo de la sesión en el que podía observar y apoyar a los demás educandos. Todos los contenidos y materiales eran iguales para todos los alumnos y se utilizaron de la misma forma.

En contraste, durante la primera sesión de observación con la D2, se pudo notar que la docente le permitió a los alumnos realizar su trabajo en equipo, y sí establece el objetivo de la sesión de clase desde un inicio; proporciona guías para que el alumno sepa que debe hacer después de cada parte de la actividad general, pero no evalúa los conocimientos previos de los alumnos al inicio, y al final de la sesión solo sella y registra el trabajo realizado sin realizar algún tipo de evaluación formativa de lo aprendido.

La creación de equipos de trabajo se dio de forma flexible; se emplearon materiales que atendían a las características de los alumnos visuales principalmente; los alumnos tuvieron libertad para moverse dentro de su área de trabajo, y la docente mostró un manejo efectivo de grupo. Además, proporcionó instrucciones claras y creó rutinas efectivas para el trabajo con grupos numerosos, por se puede inferir que está familiarizada con la planeación y promoción del trabajo colaborativo con los alumnos. Sin embargo, las diferencias de los alumnos con desafíos de comportamiento o con habilidades sobresalientes no fueron atendidas, ni se implementó ningún tipo de diferenciación (contenido, proceso o producto) para atender a dichas necesidades; tampoco creó un vínculo entre los temas trabajados en la clase y el conocimiento previo del alumno ni lo conectó con sus intereses.

Cuando se realizó la observación utilizando el croquis del aula, la D1 estaba trabajando géneros literarios, para lo cual integró parejas; en esta ocasión ella permitió que los alumnos decidieran la forma de cómo reunirse dándoles un periodo de tiempo para organizarse. David escogió al compañero con el que se sentía cómo para platicar durante la clase y con quien realizó solo una mínima parte del trabajo solicitado. La PU no se encontraba en el aula durante las

sesiones de observación, así que las interacciones con ella se vieron nulas. Por otro lado, la docente y el participante interactuaron en 14 ocasiones; tres de las cuales fueron realizadas para confirmar si David había entendido las instrucciones y el resto para ayudarlo a realizar el trabajo.

Con relación a las interacciones que tuvo con sus compañeros (Ver Tabla 3.2) , David se comunicó con los compañeros que tenía alrededor de él y lo más interesante es que pese a que la docente de apoyo había recomendado que por ser alumno con TDAH debía estar sentado al frente, preferentemente junto a la profesora, David se encontraba situado hasta el fondo del aula, por lo que para él era fácil salir del foco de atención de la docente cuando estaba con otros alumnos, lo cual le permitió tener 39 interacciones con compañeros cercanos e incluso con otros que se encontraban al otro lado del salón de las cuales 30 fueron para conversar o socializar, pero solo cuatro para pedir ayuda a sus compañeros, dos para preguntarles acerca del trabajo y dos para pedirles le repitieran instrucciones.

Tipo	Motivo	Número de ocurrencias		Sesión 1		Sesión 2	
		Sesión Inicial	Sesión Final	Total por tipo	Porcentaje	Total por tipo	Porcentaje
DE Interacción Espontánea con el Docente	Instrucciones	3	0	11	20.37%	1	3.45%
	Trabajo en Equipo	1	0				
	Ayuda	3	0				
	Conversación	1	0				
	Pregunta	3	1				
DN Interacción No Espontánea con el Docente	Instrucciones	1	1	3	5.56%	3	10.34%
	Trabajo en Equipo	1	0				
	Ayuda	1	1				
	Conversación	0	0				
	Pregunta	0	1				
CM Interacción con Compañeros	Instrucciones	2	0	39	72.22%	25	86.21%
	Trabajo en Equipo	3	0				
	Ayuda	4	6				
	Conversación	28	18				
	Pregunta	2	1				
PU Interacción con personal de U.S.A.E.R.	Instrucciones	0	0	0	0%	0	0.00%
	Trabajo en Equipo	0	0				
	Ayuda	0	0				
	Conversación	0	0				
	Pregunta	0	0				
Total de interacciones por sesión		53	29				

Tabla 3.2 Interacciones en el primer grado

Cuando estaba por terminar la clase y se dio cuenta que la docente comenzaba a calificar el producto, David quiso saber de qué se trataba lo que estaban haciendo y solicitó ayuda a su compañero que estaba a sus espaldas, pero como el tiempo era muy corto, David terminó copiando el trabajo y entregándolo a la maestra, quien de hecho se lo firmó y se lo regreso en ese momento. Uno de los aspectos más relevantes surgidos de la observación de estas interacciones fue el hecho de haber identificado que la relación entre alumno-maestra estaba generando una gran hostilidad por parte del alumno hacia la maestra y precisamente, tenía una base interpretativa pues el alumno reaccionaba impulsivamente debido a la forma en la que la docente se expresaba al momento de dar las indicaciones o cuando establecía verbalmente que ella era la que dictaba lo que se debía hacer. En este sentido, las consecuencias del establecimiento de las relaciones de poder en este caso provocaron que el alumno deliberadamente desobedeciera a la docente, ni siquiera iniciara los trabajos o bien la agrediera o retara su autoridad de forma constante.

En contraste, las interacciones que tuvieron los alumnos de segundo y tercero con su docente de inglés en la primera sesión (Ver Tabla 3.3 y 3.4), fueron mucho más cordiales, ya que pese a que la docente establecía firmemente que ella tenía el control, también solicitaba y promovía el respeto en su discurso áulico frecuentemente.

Tipo	Motivo	Número de ocurrencias		Sesión 1		Sesión 2	
		Sesión Inicial	Sesión Final	Total por tipo	Porcentaje	Total por tipo	Porcentaje
DE Interacción Espontánea con el Docente	Instrucciones	0	1	2	33.33%	3	12.50%
	Trabajo en Equipo	1	1				
	Ayuda	1	1				
	Conversación	0	0				
	Pregunta	0	0				
DN Interacción No Espontánea con el Docente	Instrucciones	0	1	0	0.00%	3	12.50%
	Trabajo en Equipo	0	2				
	Ayuda	0	0				
	Conversación	0	0				
	Pregunta	0	0				
CM Interacción con Compañeros	Instrucciones	0	1	4	66.67%	18	75.00%
	Trabajo en Equipo	2	5				

	Ayuda	0	4				
	Conversación	2	4				
	Pregunta	0	4				
PU Interacción con personal de U.S.A.E.R.	Instrucciones	0	0	0	0%	0	0.00%
	Trabajo en Equipo	0	0				
	Ayuda	0	0				
	Conversación	0	0				
	Pregunta	0	0				
Total de interacciones por sesión		6	24				

Tabla 3.3 Interacciones en el segundo grado

Sin embargo, el acercamiento con los alumnos fue un tanto limitado, ya que las actividades que la docente planeó se enfocaron en alumnos kinestésicos, solicitándoles realizar trabajos manuales para aprender vocabulario (en ambas sesiones), lo que absorbió la total atención de Carlos pero no así en el caso de Rosa. Carlos se quedó sentado en su sitio durante la sesión, conversando con sólo las dos personas que tenía alrededor, una al frente y otra a la izquierda, ya que se encontraba sentado justo en una esquina al fondo del aula. El número de interacciones con la docente de grupo quedó reducido a dos, al igual que los intercambios sociales con sus compañeros y las interacciones propias del trabajo en equipo.

Tipo	Motivo	Número de ocurrencias		Sesión 1		Sesión 2	
		Sesión Inicial	Sesión Final	Total por tipo	Porcentaje	Total por tipo	Porcentaje
DE Interacción Espontánea con el Docente	Instrucciones	0	0	1	7.14%	3	16.67%
	Trabajo en Equipo	0	2				
	Ayuda	0	1				
	Conversación	0	0				
	Pregunta	1	0				
DN Interacción No Espontánea con el Docente	Instrucciones	0	1	2	14.29%	2	11.11%
	Trabajo en Equipo	1	0				
	Ayuda	1	0				
	Conversación	0	0				
	Pregunta	0	1				
CM Interacción con Compañeros	Instrucciones	1	0	11	78.57%	13	72.22%
	Trabajo en Equipo	2	3				
	Ayuda	2	2				
	Conversación	5	6				
	Pregunta	1	2				
	Instrucciones	0	0	0	0%	0	0.00%

PU Interacción con personal de U.S.A.E.R.	Trabajo en Equipo	0	0				
	Ayuda	0	0				
	Conversación	0	0				
	Pregunta	0	0				
Total de interacciones por sesión		14	18				

Tabla 3.4 Interacciones en el tercer grado

En contraste, Rosa trabajó al mismo tiempo que conversaba con sus compañeras de equipo y con otros a los que se levantaba a ver y que se encontraban en diversas partes del aula, teniendo cinco interacciones de conversación con sus compañeras del rededor y dos correspondientes al trabajo en equipo, dos pidiendo ayuda a compañeros en otros sitios, y tres con la docente de grupo que se acercó a ofrecer su ayuda. La docente de apoyo del equipo de U.S.A.E.R. tampoco estuvo presente durante esta sesión por lo que las interacciones con los alumnos fueron nulas.

3.4.2.3 Análisis del proceso de producción escrita inicial

Para comenzar con el análisis de la producción escrita, era necesario considerar la forma en la que el proceso venía dándose de forma natural en el aula antes de la aplicación del método, con el afán de poder contrastar los resultados del desarrollo de la propuesta a la postre, por lo tanto, se empleó la producción narrativa más reciente de los participantes en la clase de inglés para examinar los por menores de la contribución de los participantes que la elaboraron en equipos y los resultados del trabajo individual del que la realizó sin apoyo alguno.

Inicialmente, se analizó un texto muy breve que realizó el alumno del primer grado (David) utilizando el formato de autoevaluación y coevaluación del proceso de producción escrita (Véase Anexo A), el cual consistía sólo de escasos dos renglones acerca de una historia que se le asignó al grupo escribir utilizando expresiones de temporalidad como ***once upon a time***, agregando personajes o animales reales y conectores (tema visto previamente en clase). Como ya había

sucedido anteriormente, según la docente, el alumno no culminó el texto y prácticamente empleo los ejemplos que se habían colocado en el pizarrón para realizar el trabajo, no integró todos los elementos para que su texto fuera comprensible pero si hubo una retroalimentación por parte de un compañero en esta ocasión, quién marcó en su texto dicha falta de elementos y los aspectos que si se habían incluido. No obstante, el trabajo no se le regresó al alumno, por lo que no tuvo oportunidad de corregirlo, lo cual evitó que completara el proceso. Con relación a su autoevaluación y automonitoreo, David manifestó a través del formato que presenta dificultades mayormente en las etapas de *planear*, *organizar* y *editar* del proceso de producción escrita.

En el caso de Carlos, él realizó una tira cómica pero solo produjo algunas frases cortas, ya que los integrantes de su equipo le habían asignado la tarea de realizar los dibujos de la tira cómica, por lo que su producción se redujo considerablemente, y en consecuencia, el compañero que revisó su texto solo comento mayormente acerca de los dibujos y no del texto en sí. En ese sentido, cuando se le pidió que valorara su desempeño empleando una lista de cotejo, los resultados mostraron que el participante considera que sus dificultades en el proceso de producción escrita tienen su origen en la organización, redacción y revisión.

Por su parte, Rosa realizó una historia corta. La participante mencionó que no pudo identificar el propósito del texto que debía redactar y que no le pidió a otro compañero que le revisara el texto después de haberlo finalizado, por lo que el instrumento arrojó que, al igual que Carlos, ella considera que sus problemas esenciales en el proceso de producción escrita se hallan en la etapa de organización y la de revisión, pero no en la redacción porque en su caso si logro completar la tarea aunque el producto careciera de algunos elementos y otros no estuviesen vinculados entre sí.

Con base en los resultados se pudo confirmar que las dificultades que enfrentan los participantes no solo tienen que ver con su falta de atención, organización o seguimiento de su proceso de producción, sino también a aspectos que tienen

que ver expresamente con la organización del trabajo en el aula y específicamente con el trabajo en equipo, ya que su contribución en algunos casos fue mínima debido a la forma en la que se planteó el trabajo en equipo y a cómo se equilibró la carga de trabajo en ese respecto y en otros por falta de guías visuales o instruccionales, el manejo del tiempo o el monitoreo oportuno de su progreso.

La etapa crucial para el desarrollo de un texto y que en este caso no se está atendiendo de manera adecuada, es la de generación de ideas o *pre-writing*, ya que al carecer de vocabulario suficiente para poder iniciar las tareas, los alumnos o bien desisten o copian las producciones de otros. Además, el proceso de producción también se ve truncado en la etapa de edición y revisión porque, de acuerdo a los testimonios de los participantes, las docentes retienen los primeros y únicos borradores del trabajo en muchas ocasiones, por lo que ellos esporádicamente pasan de estas etapas, y como resultado los alumnos no se dan cuenta si sus escritos contienen todos los elementos necesarios para ser entendibles, no tienen la oportunidad de corregir los errores que se les hayan marcado y por lo tanto sus productos finales se perfilan carentes de los mismos elementos y conteniendo los mismos errores.

Las docentes aplicador mencionaron en sus entrevistas que, en su opinión, uno de los mayores problemas que estos alumnos presentan continuamente es el conectar el vocabulario que ya conocen:

“¿Producción Escrita? En primera es la caligrafía, en algunos no en todos, en otras es como que la unión de las palabras, hay ocasiones en que las juntan, las palabras las juntan, o sea eso también como que sería un obstáculo para ellos, el que logren escribirlas. Eh, también el orden de las palabras, bueno de las oraciones. Yo les he puesto ejercicios donde tienen que ordenar la oración, aún no, algunos no logran logrado identificar este, esas pequeñas partes que son lo del sujeto, entonces como que no han llegado estructurar una oración, así bien. Es únicamente se han hecho ejercicios, se ha visto un avance con eh en el caso con esta chica de segundo, eh, eh si se ha visto un avance, sin embargo, hay ocasiones donde no ha no realiza la actividad, tonces es donde se rompe el avance que llevábamos en cuanto a a la escritura y ya no realiza la actividad hasta que después intenta volverlo a hacer, pero si hay como que, hay que estarlos monitoreando para que ellos, puedan realizar la actividad.” (D1, 27/06/17)

De igual modo, la D2 identificó que el organizar las ideas era un reto importante para los participantes a su cargo, ya que de alguna manera, el hecho de que no lo hicieran de forma consistente afectaba la coherencia de los textos que producen, mayormente para uno que para el otro:

Este::: Mmm... Redactar de manera coherente, una redacción coherente, el::: (.) el vocabulario que se tiene no es suficiente, al menos en Eric, o sea con Eduardo yo siento que es menos este detalle, pero bueno, al menos en inglés a lo mejor es más, pero si a Eduardo le pides redactar algo en español, como que es más más fluida su escritura que con la de Eric, tonces a Eric le cuesta más trabajo la fluidez. (D2, 24/09/17)

Por lo anterior, se puede decir que estos problemas de organización, independientemente de lo que escriban y de la cantidad de lo que escriban, implicarían que el lector no pudiera comprender lo que los participantes quieren expresar, por lo que la coevaluación no tendría el efecto o funcionalidad esperada, por lo tanto, es imprescindible apoyar al alumno a identificar la forma en la que debe hilar sus ideas y el vocabulario que conoce para que pueda redactar de forma coherente.

3.4.3 Fase 3: Desarrollo de la propuesta

En esta sección se describe el proceso de puesta en marcha del método de Instrucción Diferenciada, desde la capacitación y acompañamiento otorgado a la docente de inglés, hasta la aplicación de la misma rúbrica de evaluación del proceso de producción escrita que se empleó en la etapa diagnóstico para analizar los cambios que pudieron haberse producido a partir del desarrollo de la propuesta.

3.4.3.1 Sesión introductoria a la metodología de la ID

Se inició esta etapa con la capacitación de las docentes aplicador, llevando a cabo una sesión introductoria de dos horas en el formato de taller, en la que se les dio a conocer los pilares de la ID, las formas de la diferenciación, los aspectos a

considerar para llevarla a cabo y algunos ejemplos de estrategias, técnicas y materiales comúnmente empleados para la diferenciación.

También se les dieron a conocer algunas generalidades del trabajo con alumnos con TDAH y las sugerencias que algunos autores recomiendan emplear en el caso del desarrollo de la escritura. En ese respecto, se entregaron documentos detallados en los que se describían las etapas que implica el modelo de SRSD, diseñado expresamente para enseñar a los alumnos estrategias de autorregulación que les permitan convertirse en aprendices independientes en el proceso de escritura y les explicó el uso de los mnemónicos y organizadores gráficos mostrándoles ejemplos de cómo emplearlos en el aula.

Ahora bien, la sesión introductoria no solo se llevó a cabo con las docentes, sino también se dieron tres sesiones con los participantes de forma particular para trabajar estrategias automonitoreo del proceso de producción, que figura como un gran reto para este tipo de estudiantes. También, era necesario que el alumno conociera la forma en la que podría autorregular su desempeño en el proceso de producción escrita como parte del proceso de diferenciación, para que pudiera contribuir al trabajo en equipo y dejara de copiar solamente lo que otros hacían o se le siguieran asignando tareas que no tenían propósitos lingüísticos. En ese sentido, Zimmerman y Risemberg (1996) mencionan que la autorregulación tiene que ver con pensamientos, sentimientos y acciones auto-iniciadas que los escritores emplean para lograr sus metas literarias, el perfeccionamiento de sus habilidades de escritura o el mejoramiento de la calidad del texto que crean, por lo que se les pidió que reflexionaran respecto al propósito del texto, lo que querían lograr, lo que debían incluir y si lo estaban logrando o no al final utilizando una lista de cotejo para evaluar su texto y los elementos que contenía y para evaluar su desempeño durante el desarrollo de las tareas.

Ahora bien, la autorregulación fue promovida en sí durante las sesiones de clase por parte de las docentes utilizando materiales que facilitarían este proceso para los alumnos, basados en las operaciones metacognitivas descritas por Allal (2000) para autorregular el proceso de producción escrita: la anticipación (en el

establecimiento de metas (con una lista de cotejo y organizadores gráficos), el monitoreo (empleando los *progress rockets* durante las sesiones) y la retroalimentación (realizada por un compañero después de la sesión).

Como parte de la sesión introductoria, se trabajó con los participantes de forma individualizada, atendiendo a la necesidad de que los alumnos comprendieran la naturaleza del género que iban a trabajar y para darles a conocer algunas estrategias de aprendizaje de vocabulario que podrían utilizar de forma autónoma para facilitar su proceso de redacción.

El proceso se llevó a cabo en tres sesiones, durante la primera sesión con los alumnos, se utilizó el *story map*, una lotería, un dado convencional y un *story cube*, para que los alumnos identificaran de forma lúdica, las partes del cuento y algunos de sus elementos (personajes, escenario, problema, solución) atendiendo a la primera etapa del proceso de producción escrita: la generación de ideas, misma que en el caso de estos alumnos se ve limitada por la falta de atención y la falta de vocabulario principalmente en el caso del alumno de primero (David) y la alumna de tercero (Rosa) que también tienen discapacidad intelectual como condición comórbida. Además, habiendo identificado la actitud renuente y retadora del David, se preveía que si se le solicitaba identificar esos elementos por sí solo sin ningún apoyo visual, él simplemente se cerraría a hablar o a participar de la actividad al igual que Rosa, por lo que se decidió implementar materiales conocidos para ellos que pudieran no representar ninguna dificultad en su uso, ya que eran materiales que se habían utilizado varias veces durante su infancia y que implicaban procesos de desarrollo del juego que ellos ya conocían y que no se debían discutir, robándole tiempo de atención al análisis de los aspectos de la narrativa que se pretendía hacer.

Cada participante recibió un *story map* en el que debían dibujar y colocar el nombre del elemento que seleccionaría al azar utilizando la lotería, pues ésta contenía números del 1 a 6, y los nombres en inglés de cada dibujo, que al estar repetidos se podía permitir que el alumno escogiera la opción que fuera de su interés o agrado para llenar algunas de las casillas del *story map*. Posteriormente,

se utilizó el *story cube*, el cual tenía imágenes de escenarios que los alumnos podían utilizar para completar las partes restantes de su *story map*.

En la sesión dos, se les entregó un formato de organizador gráfico de tipo mapamental, que contenía las preguntas guía: WHEN, WHO, WHAT y WHERE (Ver Figura 3.6) y la secuencia en la que debían colocar el vocabulario que había seleccionado al azar previamente para poder escribir una oración, atendiendo con esto a las necesidades de los participantes de organizar sus ideas de forma coherente, como se identificó en la fase de diagnóstico. Con base en la información obtenida a través de la actividad anterior, se les solicitó llenar una tabla siguiendo el circuito observable en el organizador gráfico para que visualizaran su producto (Ver tabla 3.5) y para lograr que los alumnos identificaran que de esa forma podían organizar una oración completa o parcialmente en inglés con menor dificultad.

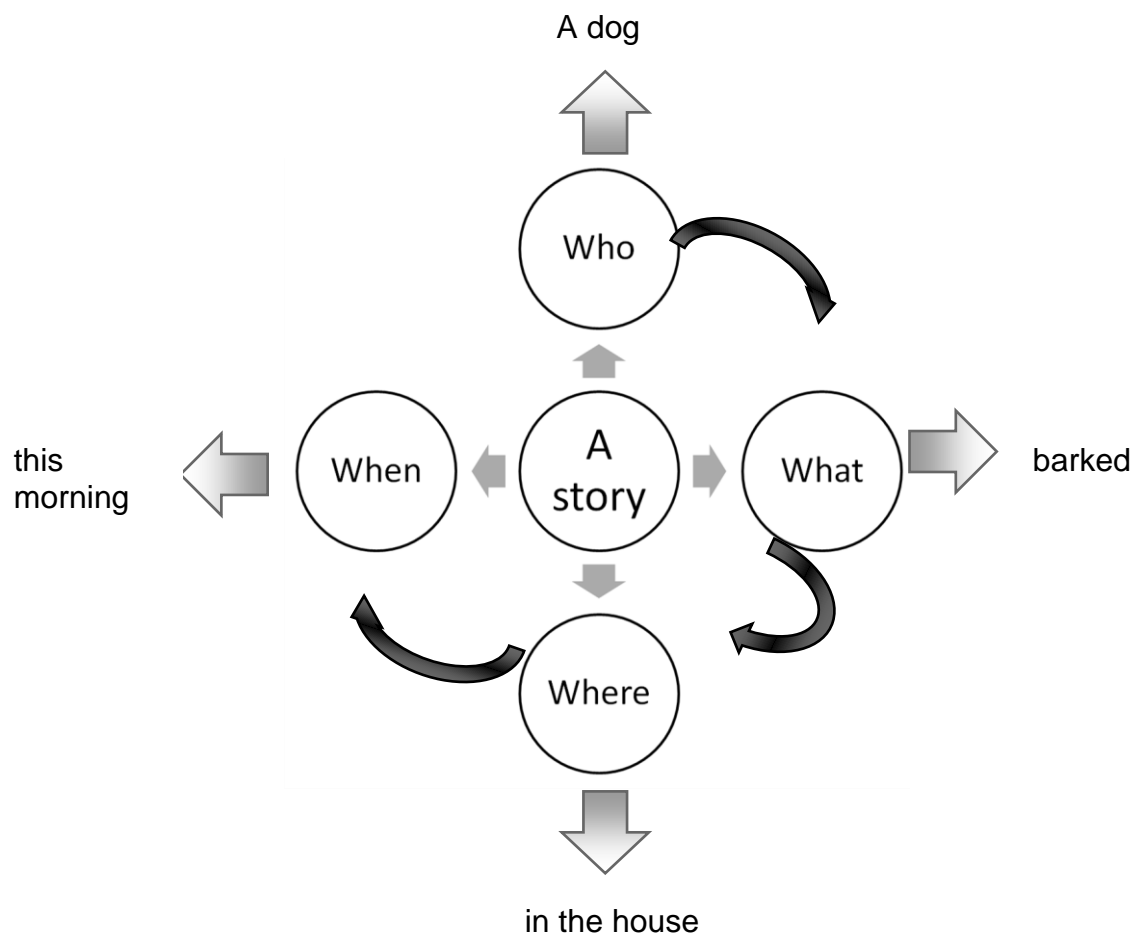


Figura 3.6 Circuito de preguntas guía

WHO	WHAT	WHERE	WHEN
A dog	barked	in the house	this morning

Tabla 3.5 Organización del vocabulario

De esta manera, los alumnos se dieron cuenta de que la organización de las palabras se podía hacer de forma secuenciada y que el vocabulario que ya poseían les podía ayudar para lograrlo. No obstante, también se les permitió colocar las palabras desconocidas en español de forma tentativa para que ubicaran el tipo de palabra que les faltaba, el lugar donde se ubicaría y la importancia de que la conocieran para completar su idea. Finalmente, en la tercera sesión, se les dio un material que contenía preguntas que podían ayudarle a identificar los elementos que debían incluir en textos narrativos como el cuento basadas en el uso de mnemotécnicos comúnmente usados con el modelo SRSD (WWW, WHAT=2, HOW=2), a las cuales se les agregó un elemento visual para que pudiesen asociar rápidamente con lo que la pregunta perseguía (Ver Figura 3.7).

W-W-W WHAT=2 HOW=2

- ① **Who's** the main character? 
- ② **When** does the story take place? 
- ③ **Where** does the story take place? 
- ④ **What** do the main character and others do or want to do? 
- ⑤ **What** happens then? 
- ⑥ **How** does the story end? 
- ⑦ **How** do the main character and other characters feel? 



Figura 3.7 Preguntas para guiar el proceso de producción escrita

Con base en estas preguntas, y utilizando organizadores gráficos para ordenar sus ideas, los alumnos debían elaborar un texto breve, el cual sería evaluado por ellos mismos utilizando una lista de cotejo y el compañero con el que habían estado trabajando en equipo lo revisó y comentó respecto a lo que observó.

3.4.3.2 Planeación conjunta y diseño de materiales

El proceso de diseño de la planeación diferenciada se realizó de forma escalonada. En un primer momento, se llevó a cabo una clase muestra del cómo podrían implementar algunas de las estrategias que se les había sugerido en las sesiones introductorias, debido a que las docentes comentaron que deseaban ver las estrategias que se les proponía directamente en acción para poder identificar los cambios que podrían realizar a las que consideraban podrían llevar a cabo en el aula y podría tener resultados positivos dentro de su contexto y tipo de grupo de alumnos a los que se debía tender.

En segundo momento, se le solicitó a las docentes adecuar e implementar una de las estrategias que se habían modelado y que posteriormente analizaran las ventajas y desventajas de su uso, así como las adaptaciones que podrían realizar a futuro. Posteriormente, se les pidió que diseñar una planificación en borrador para comentarla de forma personal y recibir retroalimentación. De esta forma, organizaron una secuencia didáctica incluyendo las estrategias que consideraron pertinentes para llevar a cabo el trabajo en equipo, partiendo de tareas simples para la enseñanza del vocabulario, hasta acciones más concretas y libres como la redacción de un cuento breve. Asimismo, las docentes elaboraron bosquejos de los ejercicios que incluirían en los materiales a utilizar, los cuales se basaron en algunas de las estrategias propuestas en la sesión introductoria, tales como el

uso de organizadores gráficos, actividades de RAFT y tableros de opciones, los cuales fueron revisados y retroalimentados previo a su implementación.

3.4.3.3 Fotobiografía adaptada

Después a la intervención, se llevó a cabo una adaptación de la técnica de la fotobiografía, por medio de la cual los participantes narraron su experiencia, a través de la selección y uso de las fotografías más representativas del proceso, que fueron tomadas a lo largo de las tres semanas de implementación del método de ID. Según Sanz (2007) la aplicación genera procesos internos que pueden observarse en varias fases, las cuales se podrían resumir en: antes, durante y después y se concentran en instrucciones y selección de las fotos (antes), la narración de la historia con las fotos (durante), en la que se debe considerar lo que ocurre durante la exposición de las imágenes y la narración de las vivencias, y la tercera fase es cuando se concluye (después), en la que se debe analizar qué ocurre después de terminar la descripción de la historia. Los participantes eligieron sólo diez fotografías, las cuales colocaron de forma cronológica en una mesa. La narración se hizo de forma individual y fue grabada para su transcripción y codificación con base en los temas de aprendizaje de la lengua, proceso de escritura y diferenciación.

3.4.3.4 Conferencia docente aplicador- investigador-docente de apoyo

En esta etapa se llevó a cabo una entrevista final con los docentes aplicadores y la docente de apoyo o psicóloga escolar, en la que dieron a conocer su opinión respecto a los resultados observados, a través del desarrollo de la propuesta desde su punto de vista pedagógico y psicológico. La entrevista fue dirigida empleando un guion de 7 preguntas semi-estructuradas con un rango de 1 a 6 preguntas de seguimiento (Ver Anexo C). El instrumento fue piloteado con dos maestras de inglés que laboran en otra institución de la misma zona escolar y

como resultado, el número de preguntas iniciales se redujo a 5, debido a que la información obtenida de esas preguntas en específico, ya era repetitiva.

CAPÍTULO IV

Capítulo IV

Fase 4: Evaluación de la propuesta

En este apartado se evaluará el impacto que la implementación del método de Instrucción Diferenciada tuvo no sólo en el proceso de producción escrita de los participantes, sino también en la práctica de las docentes aplicador. De igual manera, se analizará la viabilidad del uso de éste método con base en las opiniones de los actores del proceso, los docentes de apoyo, como expertos en el tema y los resultados obtenidos a raíz de esta investigación.

4.1 Capacitación de las docentes aplicador

Como primer paso de la capacitación de las docentes aplicador, se llevó a cabo una sesión introductoria y una sesión muestra. Durante la sesión introductoria, las docentes analizaron el tipo de actividades que la DI propone realizar y la forma en la que pueden atender a las NEE de los participantes de forma teórica. Ahora bien, durante la sesión muestra, se mostró de forma práctica, la forma en la que se pueden efectuar algunas de las estrategias de diferenciación; no obstante, se ejemplificaron algunas herramientas didácticas y estrategias a través del trabajo en estaciones de trabajo para desarrollar el trabajo en equipo de forma

escalonada. Las tareas a realizar en cada estación se diseñaron para trabajar desde lo más sencillo hasta lo más complejo.

En la primera estación, se utilizaron juegos de mesa, en donde se introducía el vocabulario y su pronunciación de forma lúdica; el tipo de vocabulario, en esta estación, se enfocó mayormente en los verbos que se utilizarían para describir las acciones en las historias que debían realizar en la estación final. En la segunda estación, se usó un material con apoyos visuales y un ejercicio de asociación semántica; el vocabulario estaba relacionado con escenarios diferentes para que pudieran utilizar el vocabulario aprendido en la primera estación para determinar el tipo de acciones que se pueden realizar en cada lugar.

Posteriormente, en la tercera estación, se utilizó parte del vocabulario aprendido en las dos anteriores y se agregó contenido relacionado con objetos y comida como parte del complemento que usarían para elaborar sus oraciones en el producto final. La tarea consistía en que los alumnos ordenaran cada parte de las oraciones a través del uso de tarjetas que incluían la palabra (nombre de persona, verbo y un tipo de alimento u objeto), una imagen que representara la palabra y un color de tarjeta específico por campo semántico, lo cual permitiría que los alumnos, después de haber hallado el patrón por sí solos, identificaran la estructura sintáctica de la oración sin necesidad de una explicación gramatical.

En la estación número 4 se les pedía que los alumnos relacionaran oraciones ya creadas con las partes del cuento para que pudieran juzgar y organizar el tipo de eventos que pueden a cabo en un el inicio, en el desarrollo y el final de un texto narrativo de este tipo, analizando la problemática identificada y tratando de establecer una solución simple a ese problema al finalizar la historia. En la quinta estación, se le solicitó escribir una historia utilizando como base una secuencia de imágenes y el circuito de relación sintáctica que se había trabajado de forma individual con los participantes en la sesión introductoria, así como una tabla que llenarían con las ideas organizadas de forma progresiva en el circuito, la cual les permitiría observar que podían ser capaces de redactar oraciones completas de forma autónoma.

De igual forma, se ejemplificó el uso de *pomodoros* para controlar el tiempo de las tareas planeadas en el trabajo con las estaciones. Además, se analizaron, de manera particular con las docentes, los materiales y adecuaciones que contenían para su uso con los participantes, las cuales incluían ejemplos de algunas herramientas propias de la ID como los tableros de opciones, los organizadores gráficos y una adaptación de actividades de *RAFT* para proporcionar *prompts* y roles a los alumnos dentro de sus producciones de forma lúdica.

Ahora bien, después de la sesión muestra, se solicitó a las docentes aplicador que intentaran implementar alguna de las estrategias que se habían ejemplificado por su cuenta, sin ser observadas, para darles la oportunidad de ver los resultados de forma objetiva y sin presión de ningún tipo. Posteriormente, se sostuvo una conversación con cada una de las docentes para conocer su punto de vista respecto a la experiencia que habían tenido en sus aulas al implementar la diferenciación.

A partir de esta primera experiencia, las docentes identificaron dos aspectos que debían tener en cuenta para poder planificar este tipo de estrategias en lo subsecuente, el manejo del tiempo y los materiales. Ambas comentaban que los alumnos no terminaban el trabajo en el tiempo en el que se había planeado y que, en el caso de la D1, la actitud de David seguía siendo muy negativa con el trabajo en el aula y que al final solo se dedicaba a copiar el trabajo de los demás. De esta forma, se realizó una segunda aplicación, pero esta vez basada en las fortalezas de los participantes y considerando actividades alternativas y materiales extra que pudieran resolver los problemas que pudieran surgir durante la actividad. Así mismo, se introdujo el trabajo en equipo para el desarrollo de las tareas escalonadas.

Para esta ocasión, se solicitó a las docentes analizar las fortalezas y las debilidades de los participantes a profundidad, así como las posibles causas de su actuar en el aula, no sólo en función de su NEE, sino también de la forma en la que las maestras planteaban sus estrategias de enseñanza. Se les pidió pensar desde la perspectiva de los alumnos a los que querían atender, y con eso en

mente, encontrar las posibles soluciones para los problemas que pudieran enfrentar al momento de redactar.

Las docentes llevaron a cabo la organización de su planificación en función del perfil de sus alumnos, estableciendo el número de etapas o pasos por los que consideraban que era necesario pasar para que se pudiera lograr el aprendizaje esperado deseado. Comenzaron con la elección del vocabulario del contenido a abarcar y que reciclarían durante toda la secuencia didáctica (formato que seleccionaron para esta ocasión). Después, realizaron la elección de tareas escalonadas que emplearían con cada equipo y las que realizarían de forma grupal. Posteriormente, diseñaron el material necesario para cada etapa y determinaron el número de miembros de cada equipo y el cómo los agruparían. Asimismo, las docentes seleccionaron un tipo de apoyo visual para el establecimiento de rutinas de clase y fomento al respeto entre ellos, como la economía de fichas en el caso de la D1 y las listas de cotejo en el caso de la D2. También, las docentes decidieron el tipo de estrategia que emplearían para que los alumnos realizaran el producto final.

En el caso de la D1, la docente optó por el diseño de un tablero de opciones o think-tac-toe menu, en el que especificó el tipo de actividades que podría dar cuenta, aunque a distintos niveles, si el aprendizaje esperado se había alcanzado o no. El tablero consideraba actividades desde las más simples hasta las más complejas y laboriosas, esto permitió que los alumnos tuvieran la opción de elegir la actividad dependiendo de sus fortalezas; de esta forma, la docente centrando su clase en el alumno. En esta actividad David, participante a su cargo, eligió hacer un mensaje de *whatsapp*, que, pese a tener el menor grado de dificultad, él logró elaborar sin copiarle a sus compañeros y con ayuda mínima de la docente, lo que representa un gran avance debido a la resistencia que presentaba para trabajar en esta asignatura, sobre todo si se trataba de un producto escrito.

Es importante destacar, que en esta ocasión la docente tuvo que solicitar el apoyo de los pares de David para que le permitieran realizar el trabajo por él mismo, ya que de acuerdo con sus comentarios, ellos consideraban que al dejarle copiar su

trabajo lo estaban ayudando y eso provocaba que David no realizara ningún esfuerzo por aprender o contribuir al trabajo en equipo. Por ésta razón, se le solicitó a los alumnos que en lugar de permitir que el participante copiara, le apoyaran a corregir el producto que David elaborara, lo cual forzó al participante a realizar las actividades por sí mismo.

La D2 por su parte, se enfocó en el uso de los *pomodoros* para realizar el diseño de su planeación, la cual, al ser analizada y retroalimentada sufrió algunos cambios ya que las actividades que planteaba se enfocaban mayormente en el análisis de las estructuras gramaticales, más que en el desarrollo de la habilidad escrita. Después de la retroalimentación ofrecida a la D2, se pudo observar que la docente empleó estrategias para atender las necesidades especiales de Carlos y Rosa moderando su intervención durante el monitoreo, tales como la revisión entre pares. Ahora bien, con relación al material que diseñó para esta segunda etapa, se podía notar que los ejercicios y uso del vocabulario se había articulado a través de las tareas, aunque las tareas escalonadas nuevamente no fueron determinadas con precisión, ya que pese a que se consideró el perfil de los participantes para su diseño, la docente no consideró el escalonar las tareas para los alumnos con habilidades sobresalientes, lo cual generó que terminaran demasiado pronto y comenzaran a distraerse con facilidad.

Además, nuevamente se omitió el pilar de flexibilidad de agrupamiento de los alumnos, lo cual no favoreció ni el trabajo, ni la actitud de Carlos para el trabajo en el aula. No obstante, la docente mostró mayor interés en el caso de los participantes y su integración con el trabajo en equipo al establecer listas de cotejo como apoyo para el monitoreo de las actividades a realizar. Esto permitió tener un mayor control de las acciones y una visión general del ritmo de trabajo de los equipos. Así mismo, la docente apoyó de manera individualizada a los dos participantes, y monitoreó el trabajo del resto de sus alumnos con mayor eficiencia.

Con relación al uso de los pomodoros, la D2 comentó que adaptó los descansos entre actividades para realizarse de manera conjunta al finalizar el producto, ya que notó que a tratar de parar el trabajo para pasar de una actividad a otra, esto provocaba que no se completaran los productos de cada tarea y se generaba gran distracción. Sin embargo, la PU, quién había observado la segunda ejecución de ésta docente, comentaba que una de las alternativas para solucionar esa inconveniencia podría ser el detener las actividades de forma general para realizar ejercicios de concentración o movimientos de las partes del cuerpo siguiendo sus indicaciones o TPR (*Total Physical Response*) para relajar el estrés entre los alumnos, retomando las actividades después sin mayor problema.

4.2 Observación de la acción docente

Para esta etapa de la investigación se emplearon nuevamente la rúbrica de observación y el croquis del aula para tratar de identificar si existieron cambios en el desempeño de las docentes aplicar y hacer un contraste con los datos recogidos en la etapa de diagnóstico.

En esta segunda sesión, se hicieron visibles múltiples cambios, tales como el establecimiento claro de las metas de la sesión, la vinculación del tema anterior con el conocimiento a tratar durante la sesión, la atención a preguntas, comentarios, la evaluación de los conocimientos previos del alumno, el establecimiento de equipos con mayor flexibilidad, el empleo de un mayor número de apoyos visuales tanto en los materiales del maestro como en los que repartió a los alumnos, pero los cambios más importantes que se percibieron fueron con relación a la forma en la que la docente se relacionaba con el participante 1 y las rutinas de aprendizaje que estableció con su grupo, ya que en un inicio era muy evidente que los alumnos no atendían indicaciones ni escuchaban si quiera a la maestra, ella podía estar parada al frente diciéndoles lo que iban a hacer, pero sus alumnos y especialmente David, la ignoraban completamente.

El alumno tendía a pasar gran parte de la clase platicando entre ellos y dedicaban solo algunos minutos del final de la clase cuando la docente firmaba las libretas

para copiar lo que otros habían realizado sin hacer ningún esfuerzo por efectuar la tarea. No obstante, al emplear estrategias que captaron la atención de los alumnos tales como “silencio total” (levantando la mano) cada vez que los alumnos comenzaban a perder la atención, la docente logro recobrar incluso un poco del control de grupo que parecía perdido (Ver Figura 4.1).

A raíz de la falta de atención que la D1 recibía por parte de los alumnos observada al inicio del estudio, tanto el ambiente de aprendizaje como la relación entre ella y el participante 1 se veía deteriorada hasta el punto en el que sin importar la presencia del observador el P1 le faltaba al respeto con gran descaro a su profesora repetidamente.

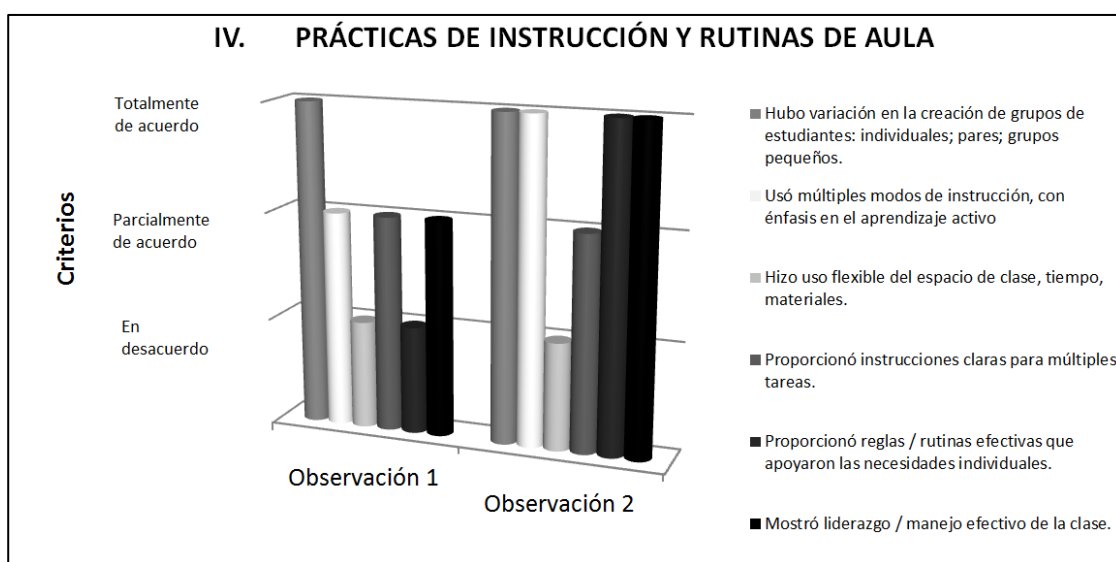


Figura 4.1 Prácticas de Instrucción y rutinas de aula.

Así mismo, la D1 se dejó llevar por sus impulsos y contestaba las rabietas del P1 de la misma manera incluso imitando su voz o sus movimiento, en este punto era claro que el mayor reto de la docente no era la escritura sino más bien la actitud retadora del alumno, la cual impedía que siquiera la escuchara. Sin embargo, durante la segunda observación, el ambiente de trabajo fue visiblemente mejorado (Ver Figura 4.2), la D1 mostró mucha más sensibilidad y respeto por las diferencias del P1, mostraba mayor control sobre sus propios impulsos y en consecuencia el P1 se mostró más accesible; la docente también favoreció sus

fortalezas y lo involucro mucho más en el desarrollo de la clase, disminuyó la atención individualizada hacia el alumno para darle mayor independencia, lo cual era un aspecto que el mismo había enfatizado en la entrevista diciendo que quería trabajar solo.

En cuestión de la diferenciación, se pudo observar un avance pero no tan significativo como se esperaba, ya que el trabajo en equipo no se abordó de manera eficiente debido a la falta de organización para el trabajo colaborativo. Las tareas fueron adecuadas a las NEE del participante pero no a la de los alumnos más avanzados. La dosificación de los contenidos fue adecuada pero la planeación de la secuencia didáctica no incluía una distribución adecuada del tiempo para realizar las actividades debido a que no se consideró el ritmo de trabajo del grupo. Sin embargo, la docente mostró cambios significativos la planeación de los productos a realizar, permitió que los alumnos se involucraran en la selección de estos, ofreciéndoles opciones para efectuar la demostración de su conocimiento conectándolo con actividades interesantes para ellos empleando un tablero de think-tac-toe.

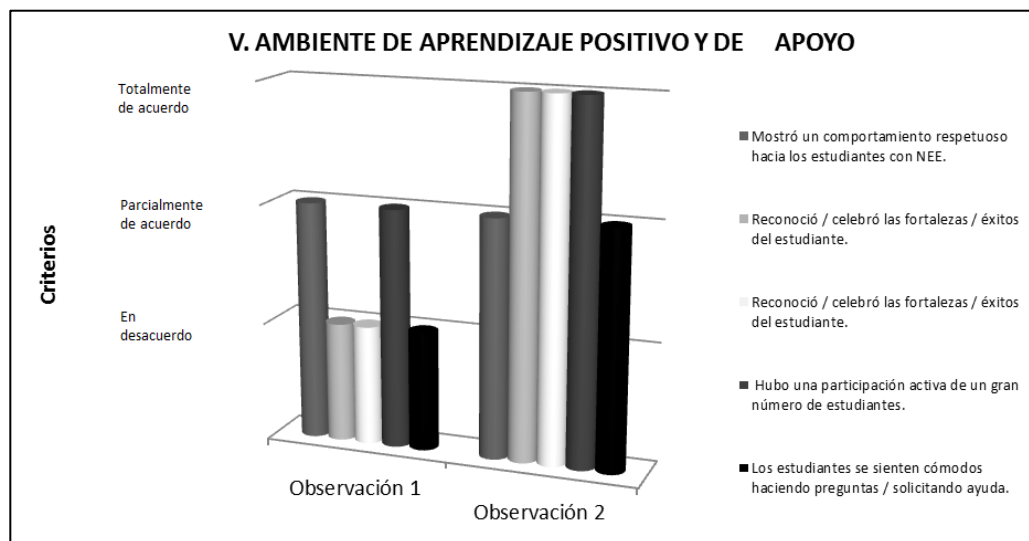


Figura 4.2 Ambiente de aprendizaje positivo y de apoyo.

En la segunda observación, la D1 pareció enfocarse en los aspectos que aún no contemplaba para la diferenciación durante la primera etapa, dejando de lado

algunos otros que son igual de importantes como lo es el establecimiento de metas claras durante la sesión (Ver Figura 4.3).

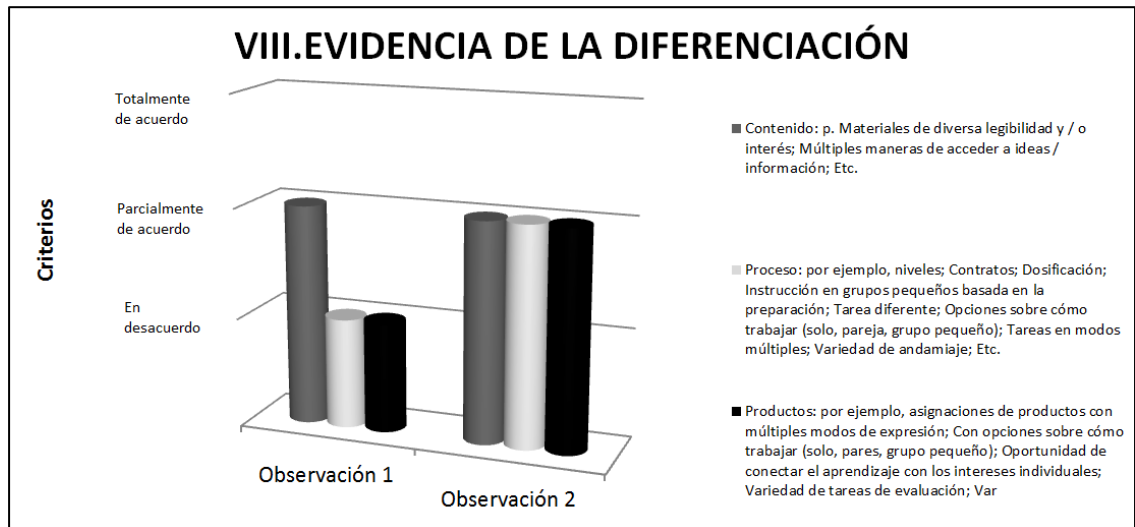


Figura 4.3 Evidencia de la diferenciación

Inicialmente la docente proporcionó guías por escrito respecto a los propósitos de la unidad y los objetivos particulares de la sesión, haciendo que lo alumnos comprendieran lo que se esperaba de ellos. También permitió el análisis de este material en equipo para su discusión, mientras que en la segunda sesión, la D2 no previó ninguna guía o retroalimentación respecto a los objetivos del proyecto. No obstante, la D2 mostró mayor apertura y sensibilidad para con los alumnos con NEE, atendiendo de forma personal a los dos participantes y monitoreándolos con mayor frecuencia, especial a Carlos (Ver Figura 4.4), ya que en contraste con la D1, la D2 no parecía dar ese tipo de apoyo anteriormente.

En este sentido, durante la observación se pudo corroborar que, en efecto, la docente pasaba a monitorear el trabajo de los equipos tal como ambos participantes habían comentado en la entrevista, pero también se pudo notar que el apoyo se le daba a alumnos que no tenían NEE y en escasas ocasiones a los participantes, dejándolos casi enteramente por su cuenta, lo cual, aunado al hecho de que ellos no suelen solicitar el apoyo de la maestra frecuentemente, producía

que o bien no terminaran el trabajo o bien no lo realizaran desde el inicio por la falta de comprensión de lo que debían hacer.

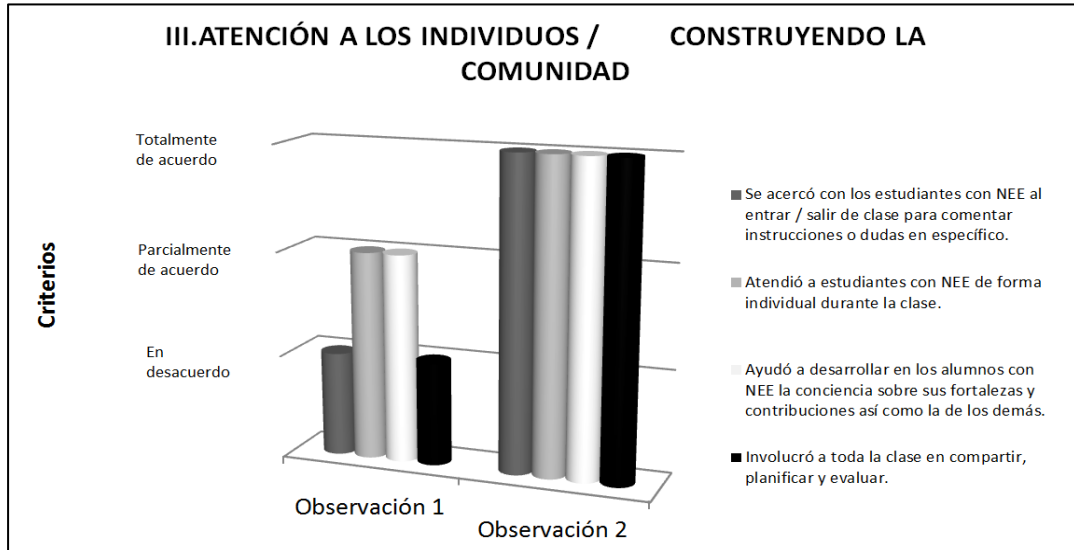


Figura 4.4 Atención a los individuos

En concreto, la D1 no permitía que el alumno intentara realizar esfuerzo alguno por comprender las tareas, la forma en la que debía contribuir al trabajo en equipo o bien lo que se esperaba de él, ya que ella se enfocaba totalmente en él durante las sesiones, y la D2 no proporcionaba suficiente tiempo y atención para la retroalimentación personalizada de Carlos, pero si lo hacía con Rosa (Ver Figura 4.5).

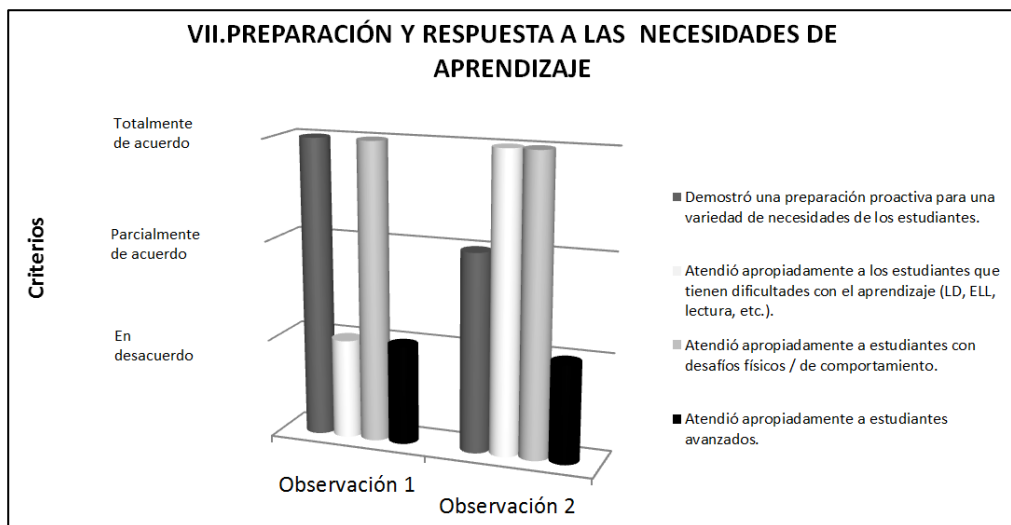


Figura 4.5 Preparación y respuesta a las necesidades de aprendizaje.

En cuanto a la enseñanza, la D2 optó por regular el establecimiento de los equipos designando los miembros y procurando que los alumnos trabajaran con los mismos compañeros durante toda la sesión, lo que para algunos de los alumnos fue benéfico pero para los participantes no lo fue tanto, ya que como habían comentado en su entrevista, a ambos les gusta decidir con quién trabajarán, por lo que su atención se mostró dispersa, no realizaron las acciones que se les solicitaron y al final de la clase solo copiaron el trabajo realizado por otra miembro del equipo. No obstante, la docente si empleó diversos modos de instrucción en el grupo de tercero, pero no así en el de segundo (Ver Figura 4.6); también, hizo uso flexible del tiempo estableciendo periodos de descanso entre actividades y proporcionó instrucciones suficientemente claras para los alumnos del grupo, pero no tan claras para los participantes, ya que ambos mostraban confusión en su rostro y preguntaban a sus compañeros que era lo que debían hacer.

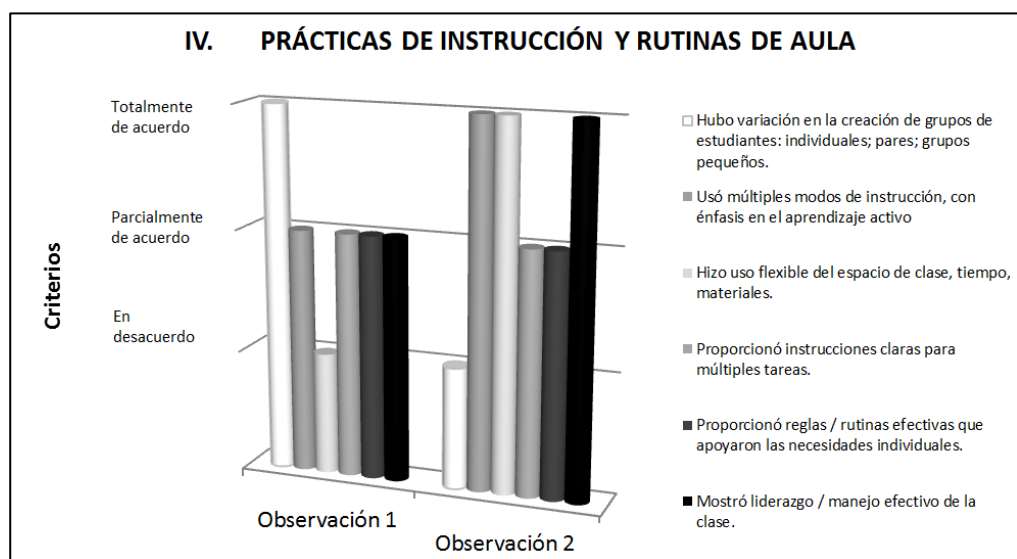


Figura 4.6 Prácticas de instrucción.

Con relación a los grupos de los participantes 1 y 2, existe una gran cantidad de alumnos con habilidades sobresalientes en el área de inglés, los cuales siguieron

sin ser atendidos. La clase se concentró en la secuenciación de las actividades y el manejo del tiempo, pero las tareas no fueron escalonadas apropiadamente, pues los alumnos avanzados terminaron rápidamente por el nivel del manejo de la lengua tan básico que se veía en los materiales y en las actividades planeadas.

La evidencia de diferenciación (Ver Figura 4.7) se vio reflejada en el contenido y el producto, pero no tanto en el proceso, en ambos grados, pero el problema mayor se observaba con Carlos en las tres líneas de diferenciación al inicio del estudio, lo cual se volvió a observar en la segunda sesión, ya que era muy notorio que las actividades se habían sido planeada para un solo perfil, no se dio la flexibilidad en el agrupamiento, pero sí se plantearon actividades enfocadas al canal de aprendizaje predominante en el aula, dando específica atención a los participantes del estudio. Sin embargo, lo anterior demuestra que hasta este punto la docente aún tenía dudas respecto a cómo realizar las tareas escalonadas, pero también es importante señalar que sí existieron cambios en su desempeño y la atención que le prestaba a los alumnos con NEE, cosa que en primer lugar parecía insuficiente, por lo que se puede decir que desde esa perspectiva si se hubo un avance, lo cual también se corroboró al aplicar el croquis del aula.

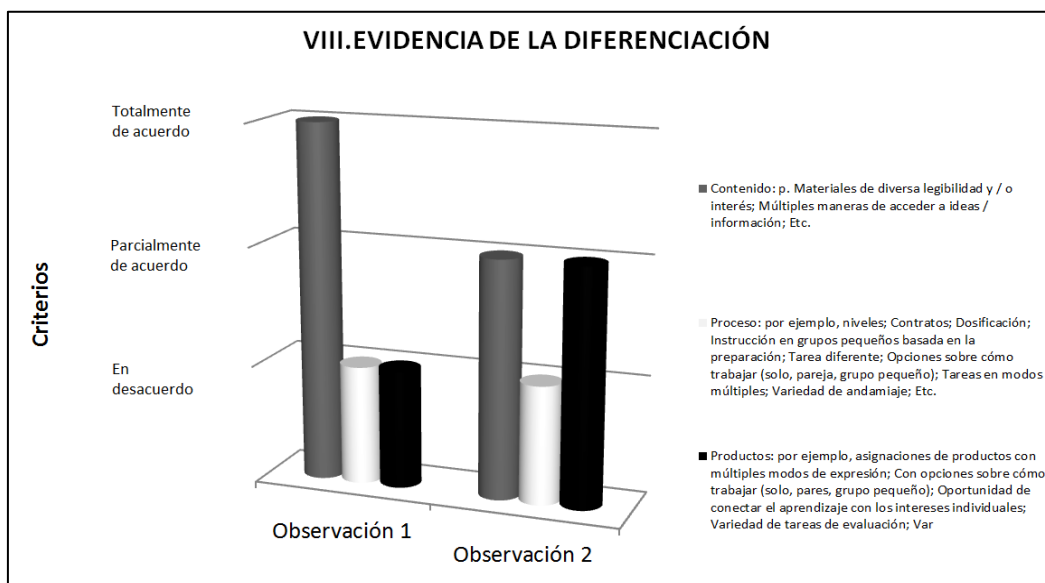


Figura 4.7 Evidencias de la Diferenciación

Ahora bien, durante la segunda sesión de análisis de patrones de interacción, se pudo notar un cambio significativo mayormente en el actuar de las docentes de grupo, lo que aparentemente también causó cambios en el actuar de los estudiantes (Ver Figura 4.8 y 4.9). En ese tenor, es importante mencionar que al hacer la comparación entre sesiones se puede observar que la D1, quién tenía la tendencia a personalizar la atención que le daba al alumno de forma excesiva, redujo significativamente el número de ocasiones en las que ayudaba al alumno de manera personal en la segunda sesión, lo cual permitió que las interacciones con su equipo de trabajo aumentaran.

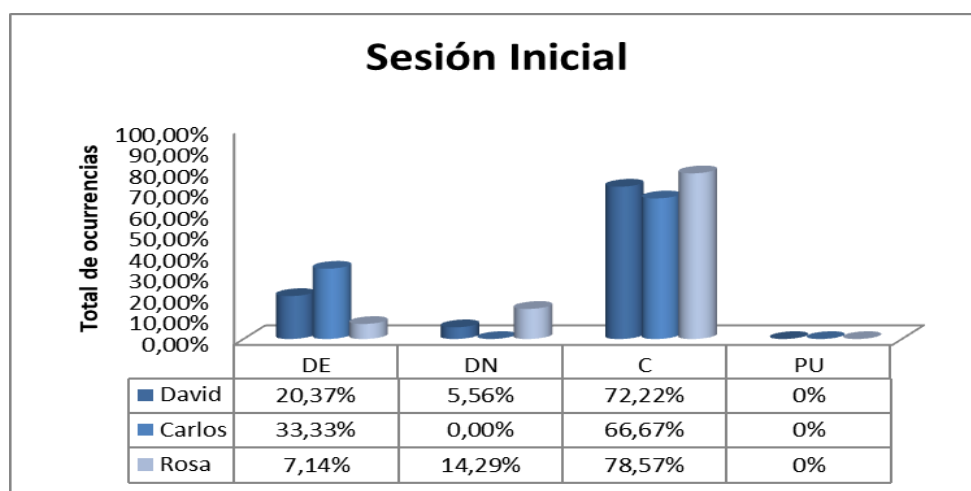


Figura 4.8 Interacciones en la primera sesión.

Sin embargo, es preciso subrayar que los intercambios sociales aun persistían, pero el número redujo en gran medida, pues de registrar 28 interacciones de conversación al principio, ahora solo se habían dado 18. Así mismo, las solicitudes de ayuda aumentaron en cantidad, pero se redujeron las de solicitud de instrucciones y preguntas de apoyo, ya que el material que se le había proporcionada incluía guías visuales que potenciaban que el alumno pudiera trabajar de forma independiente, lo cual favoreció su confianza y desempeño en la creación del producto solicitado.

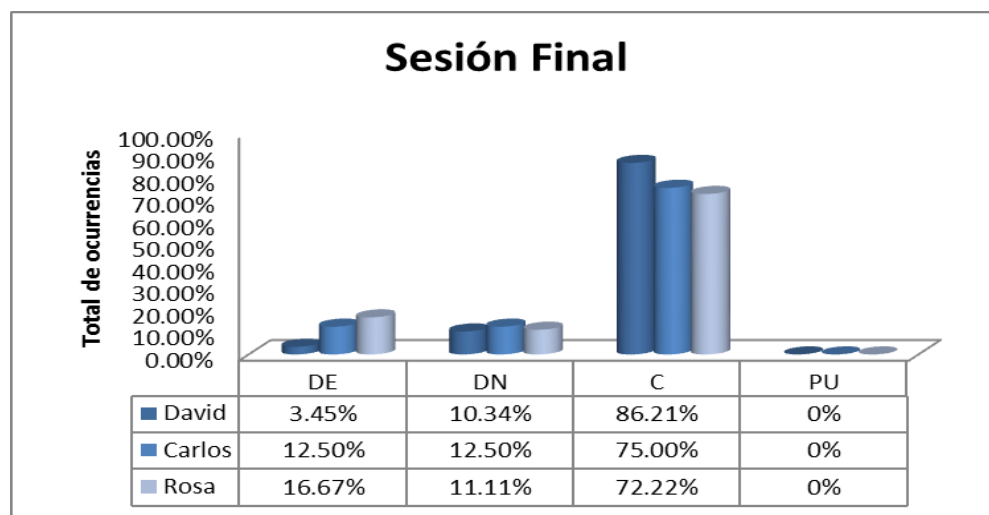


Figura 4.9 Interacciones en la segunda sesión.

El cambio también se vio reflejado en el desempeño de la D2, ya que contrario a la D1, la docente tendía a proporcionar insuficiente apoyo personalizado a los participantes. El monitoreo lo realizaba de forma general, resolviendo las dudas de aquellos que le preguntaban o solicitaban el apoyo, tal como los participantes lo manifiestan en su entrevista inicial. No obstante, si comparamos las gráficas de la sesión inicial y la sesión final, se puede observar que en ambos grados el cambio en este sentido fue significativo, balanceando la cantidad de interacciones espontáneas y no espontáneas que realizaba con ambos alumnos, lo cual también causó efectos en el actuar de los alumnos con sus grupos de trabajo, haciendo que los alumnos solicitaran el apoyo de sus compañeros con más frecuencia y reduciendo el número de interacciones de conversación. En este sentido, es posible percibir que la propuesta si modificó la organización del trabajo en el aula y que esto permitió que las docentes se movieran un poco de los extremos en los que se encontraban, apoyando a los alumnos cuando realmente lo necesitaban y fomentando la toma de responsabilidad de los alumnos en su proceso de aprendizaje.

4.3 Análisis del proceso de producción escrita final

Después de las sesiones de trabajo individual con los alumnos, se les solicitó que elaboraran un breve cuento empleando un material didáctico que incluía un poster

que retomaba el mnemotécnico POW, para que recordaran el orden de las acciones que debían realizar por cuenta propia, un organizador gráfico para la etapa de generación de ideas, en el cual se incluían preguntas guía y la división de las partes del cuento como se habían trabajado con el *story map*, el circuito de asociación sintáctica y la tabla que también habían trabajado en clase con las docentes y algunas imágenes en las que podían basarse para seleccionar los elementos a incluir en su texto de forma autónoma.

Los participantes emplearon dos tipos de lista de cotejo para evaluar su desempeño durante esta actividad; la primera relacionada con el número de elementos que incluyeron en el cuento, y la segunda, relacionada con el proceso que llevaron a cabo para redactarlo.

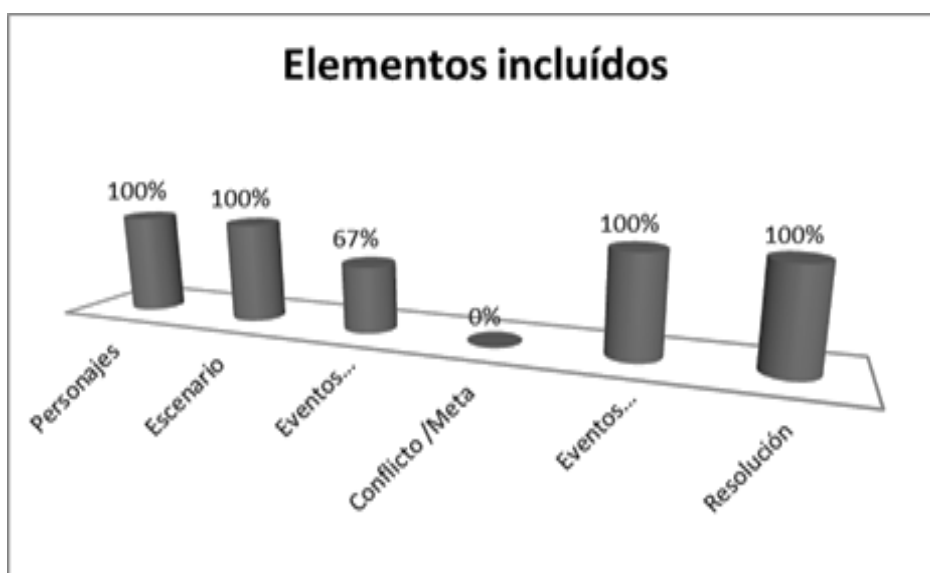


Figura 4.10 Elementos de la narrativa incluidos.

Es preciso señalar que pese a que se esperaba que los alumnos pudieran expresarse con mayor fluidez después de la intervención, los participantes lograron redactar cuentos bastante breves, en los que se podía observar que la falta de vocabulario fue aún una limitante de peso para continuar escribiendo; sin embargo, se pudo notar que, aunque de forma muy escueta, los participantes lograron integrar un mayor número de elementos de la narrativa que en un inicio no estaban presentes, tales como el lugar, la causa y la resolución del conflicto

(Ver Figura 4.10), aunque el 100% de los participantes reportaron en su lista de cotejo que no habían incluido la descripción adecuada del conflicto pero el 67% consideró que si habían descrito las causas del conflicto.

Ahora bien, con relación al proceso de producción escrita en sí, los participantes utilizaron una lista de cotejo (Ver Anexo B), al inicio y al final del estudio, para señalar las acciones que llevaron a cabo en cada etapa del proceso de producción escrita, así como las que definitivamente no realizaron. Con base en ésta, se pudieron identificar, en un primer momento, las etapas que se debían reforzar durante la propuesta. Así mismo, para poder hacer un análisis del proceso de producción de forma también se efectuó retroalimentación entre pares, con el afán de atender a las últimas etapas del proceso y para comparar la perspectiva de los participantes, con la del lector (los revisores).

Los resultados mostraron inicialmente (Ver Figura 4.11), que en la etapa de planear, la totalidad de los participantes reconocen haber escrito sus ideas relacionadas con los personajes de sus historias; sin embargo, sólo uno de los tres revisó textos modelo antes de elaborar el primer producto, y dos lo hicieron durante el desarrollo de la propuesta en el aula para elaborar el segundo producto.

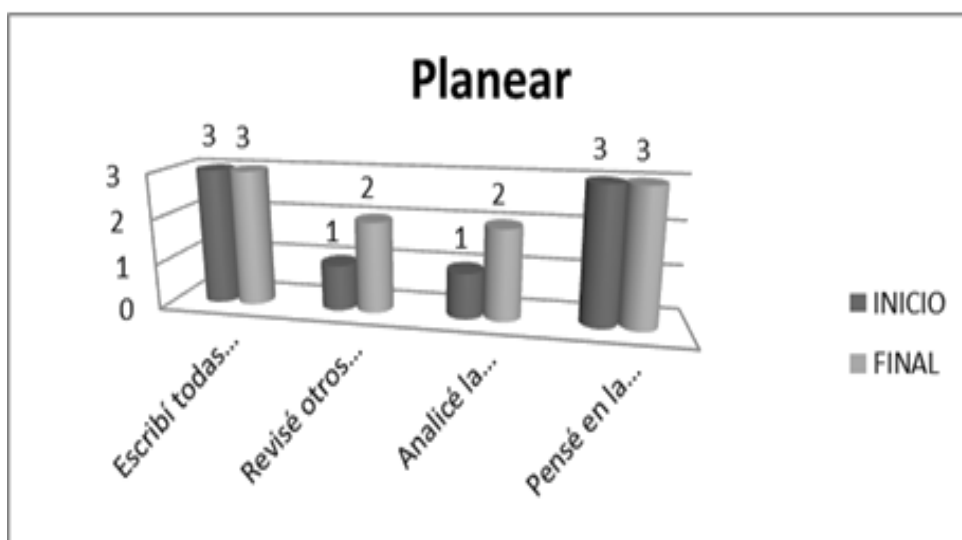


Figura 4.11 Etapa de planeación.

Del mismo modo, el 100% de los participantes asegura haber tomado en cuenta las ideas que necesitaban integrar en sus textos, en ambas ocasiones, para poder hacer que sus posibles lectores comprendieran el contenido de manera general.

En relación a la etapa de organizar (Ver Figura 4.12), los participantes señalaron que durante su primer trabajo, no hicieron uso de ningún organizador gráfico que pudiera orientar el establecimiento de una secuencia lógica de sucesos; sin embargo, en la segunda producción, el 100% de los participantes empleó un organizador gráfico en alguna parte del proceso de redacción, ya fuera para la estructura sintáctica de las oraciones o bien para la clasificación de las partes del cuento o los eventos incluidos en el texto.

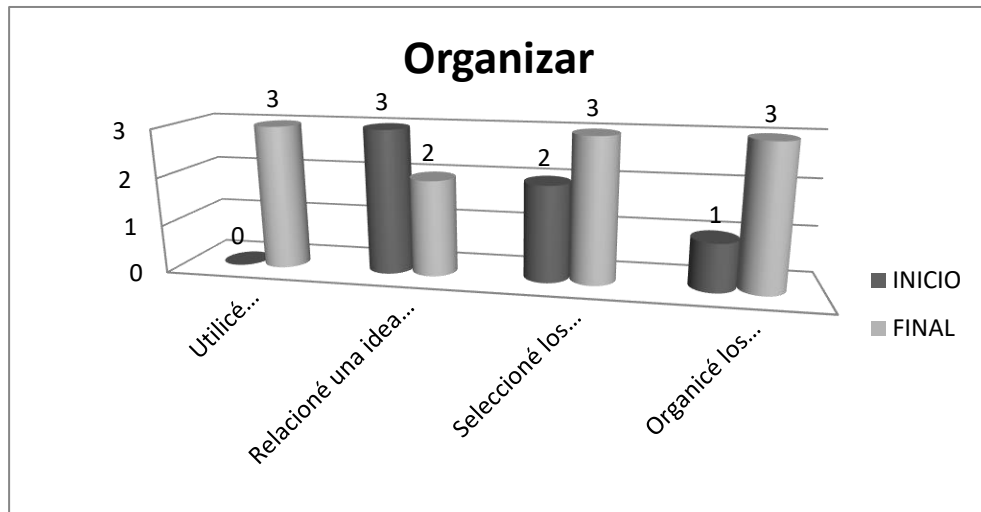


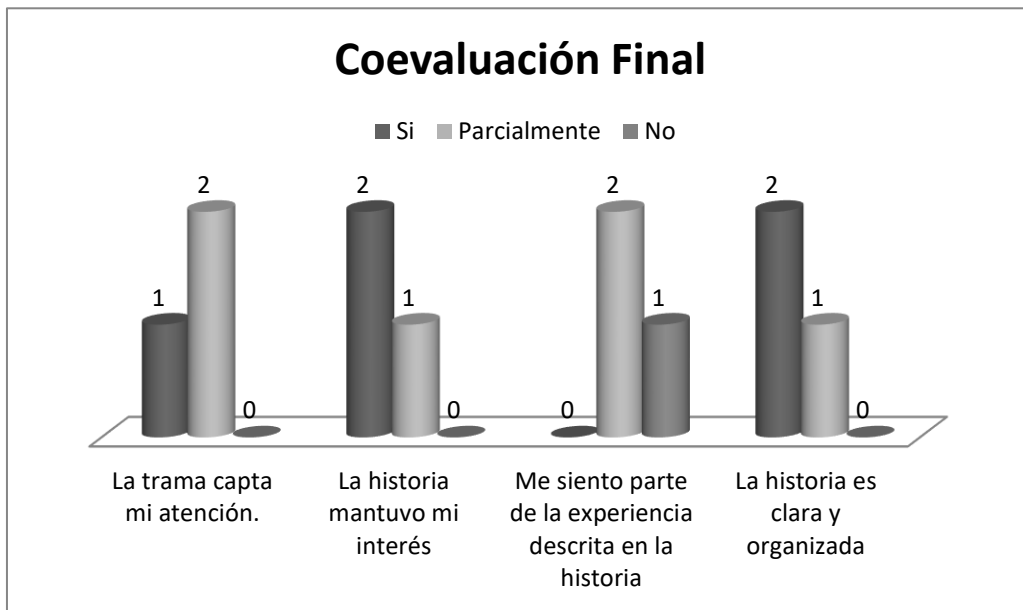
Figura 4.12 Etapa de organización.

No obstante, cuando se le pidió a sus compañeros evaluar las producciones de los participantes (Ver Figura 4.13) y proveerles de retroalimentación al respecto, solo uno de los revisores consideró que la trama del primer texto le era interesante; dos de ellos expresaron que había mantenido su interés durante toda la historia; tres de ellos comentaron que sí se sentían parte de la experiencia descrita, pero solo dos dijeron que la historia era clara y estaba organizada.



Figura 4.13 Coevaluación inicial.

En contraste, cuando evaluaron la segunda producción (Ver Figura 4.14), los tres revisores comentaron que la trama captaba su atención y su interés aunque a diferente nivel; sin embargo, solo dos comentaron sentirse parte de la experiencia de forma parcial, cuando en la primera producción los tres opinaban lo mismo.

**Figura 4.14 Coevaluación final.**

No obstante, pese a que el número de revisores que consideraba que había suficiente claridad y organización seguía siendo el mismo, en realidad sí hubo un

cambio, ya que la mayoría de los revisores ubicaba su respuesta en el criterio de parcialmente en el primer texto, mientras que en esta ocasión, la mayoría se ubicaba en un concreto sí. Ahora bien, en la etapa de escribir (Ver Figura 4.15) se puede observar que en un inicio, solo uno de los participantes escribía sus oraciones sin detenerse a pensar en los errores que cometía, cuando en la etapa final, el número de participantes se incrementó a 2.

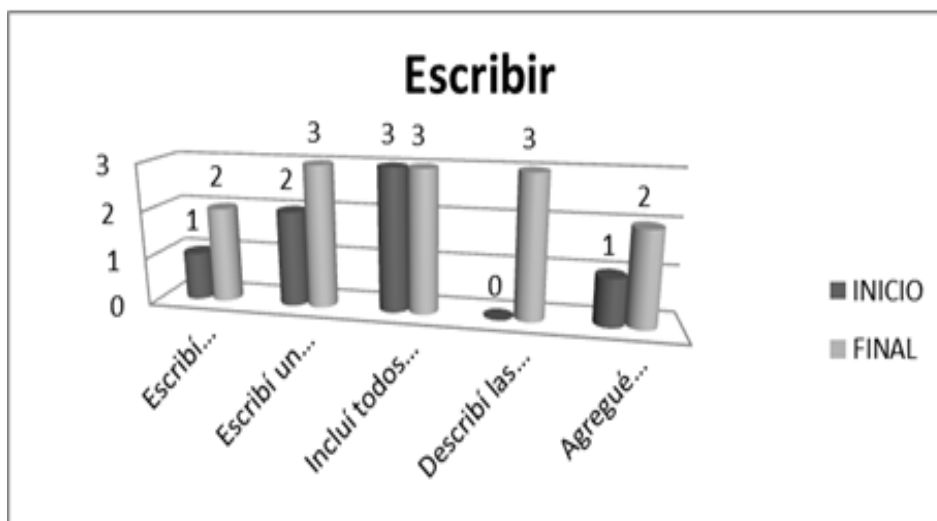


Figura 4.15 Etapa de Escribir.

Este resultado puede deberse al hecho de que en la segunda ocasión, los alumnos ya sabían que sus producciones serían analizadas para este estudio. Además, uno de los participantes notó que en su primer producto no escribía los párrafos pensando en el propósito que tenían dentro de su texto, así como no integraba ejemplos o detalles que enriquecieran la descripción que hacía. Sin embargo, la mayoría de los participantes consideraron que se logró redactar un texto que incluía detalles que identificaban a sus personajes, y la totalidad expresó que se habían integrado todas las partes esenciales del cuento.

En la etapa de revisión (Ver Figura 4.16), el número de participantes que identificaban el propósito del texto, así como los aspectos a mejorar; que reemplazaban palabras, reorganizaban sus ideas y que analizaban o discutían esas modificaciones con un compañero se incrementó de 2 a 3, ya que en esta

ocasión, se les asignó un compañero revisor, que pudiera apoyarlos en ambas etapas.

Ahora bien, el formato que utilizaron los revisores incluía una sección de preguntas abiertas, en la cual ofrecieron sus comentarios en ambas ocasiones, al inicio y en la etapa final. En el caso de David, su revisor comentó que en su primera producción le sugería agregar más personajes que pudieran ayudarlo a resolver el problema trazado en la trama, o bien que el personaje principal hiciera un ejercicio de reflexión respecto al problema o se ofreciera una moraleja.

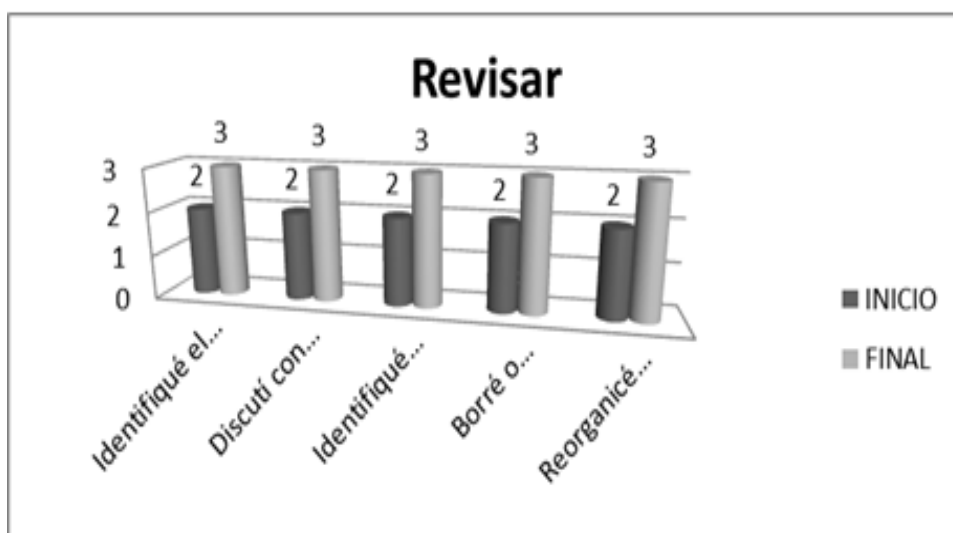


Figura 4.16 Etapa de Revisar.

También, le hizo observaciones muy específicas como la falta de título, de una frase introductoria y remarcó errores gramaticales concernientes uso incorrecto de los verbos en pasado simple que David había empleado. Sin embargo, las observaciones que registró en el segundo producto, versaban principalmente en la ampliación de los detalles con relación a los personajes, el lugar de los hechos y su apariencia, por lo que se puede decir que David había hecho caso de su recomendación (Ver Figura 4.17) y había anexado un mayor número de personajes, aunque aún debía trabajar aún más en la descripción de los personajes.

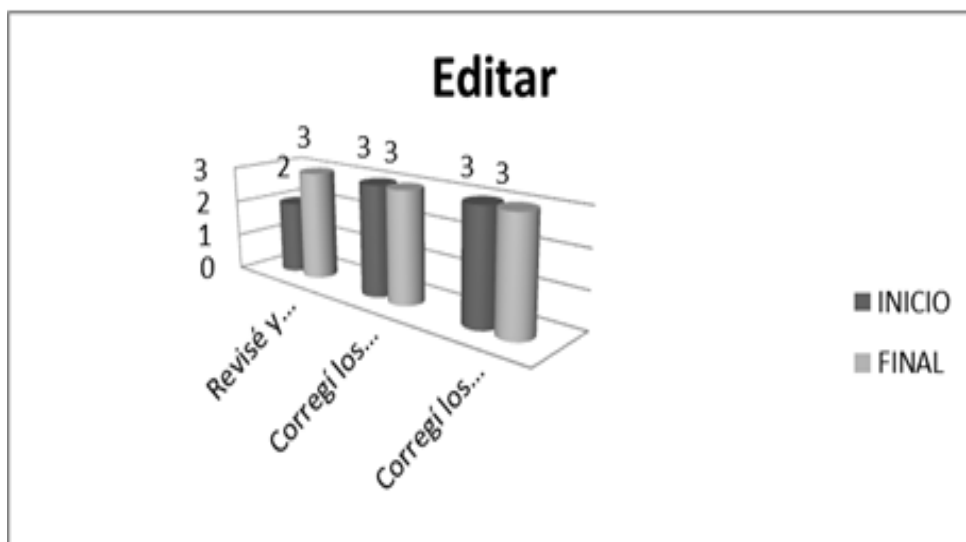


Figura 4.17 Etapa de Editar.

En el caso de Carlos, las recomendaciones que su revisor le dio en un inicio eran limitadas, ya que el trabajo que había realizado se efectuó en equipo y Carlos realizó poco trabajo de redacción, pero en la segunda producción, su revisor comentó que debería incluir eventos finales que lo guían hacia el desenlace de la historia, ya que en su perspectiva, era necesario conectar la descripción del conflicto con los pasos para llegar a la resolución de éste. El revisor de Rosa comentó que en un inicio que el texto no era atractivo para el lector y que debía mejorar su ortografía y caligrafía, ya que podía comprender lo que quería decir, pero con mucha dificultad. Cuando el revisor analizó el segundo producto, los comentarios nuevamente se enfocaron en la ortografía y la caligrafía, sin comentarios adicionales acerca de la organización del texto o los elementos que se incluían, por lo que la retroalimentación no le permitió valorar si había un avance en ese sentido o no.

En ese sentido, pese a que pareciera que Carlos y Rosa no atendieron las recomendaciones de sus revisores, es necesario subrayar que la retroalimentación proporcionada no les permitía modificar aspectos relacionados con el proceso de producción, el cual fue el foco de esta investigación, por lo cual es comprensible que en su autoevaluación lo alumnos hayan manifestado que si revisaron y corrigieron sus escritos como parte de la etapa de editar, aunque no

de la manera en la que su revisor, especialmente en el caso de Rosa, lo había expresado. Finalmente, en la etapa de publicar el 100% de los participantes manifestaron que no seleccionaron una forma para dar a conocer su texto, dado que esto no se les planteó dentro de las actividades que realizaron en el aula.

4.4 Análisis del impacto de la implementación del método

Durante la sesión de retroalimentación, las docentes comentaron que habían observado una mejora en algunos de los aspectos negativos que habían observado en el trabajo con los participantes, principalmente la actitud desafiante de David y su desdén para con la redacción en general en esta asignatura, así como la actitud desinteresada de Rosa y su dependencia para con los alumnos que ella sabía que podían hacer el trabajo por ella, pero también resaltaban que habían notado que algunas otras actitudes para con el trabajo no habían cambiado, como la pasividad y renuencia al trabajo en equipo de Carlos. En ese sentido, la D2 comentó:

“Eh::: que los alumnos, en uno de ellos principalmente, me refiero a Carlos, aún le cuesta mucho trabajo a pesar de que sea por instrucciones. O sea, de que él termina una instrucción y luego siga con la otra, le cuesta mucho trabajo. De hecho, yo siento que::: a pesar de que él tiene::: pues este::: una necesidad especial, siento que él::: le falta también interés, motivación ¿ajá? El trata de concluir el trabajo, pero ya nada más copiarlo, cuando él ya se siente, vamos este, estresado de que: "ya no hice las cosas", ya nada más lo copia. Siento que, había que trabajar más con él y aparte incluirle una, actividades para motivarlo::: o::: incluir algo motivacional, porque siento que él ya, también tiene que ver con el interés de que él tiene para la clase. Con esta niña Rosa, pese a que le cuesta entender el idioma, si se hace por instrucciones, ella sigue instrucción por instrucción, lo intenta hacer, aunque no lo concluye; lo intenta hacer, pero::: de manera::: mmm::: vamos, no consciente exactamente de lo que significa en el lenguaje ¿sí? Ah::: trata de concluir las actividades, aunque de forma lenta, si ella ya se atrasó, pide apoyo con algún compañero y el compañero ya le explica, no así como que::: ya lo hace todo a la mera hora, no, si lo hace pero lo hace más lento. En cuestión de las diferencias que he visto, ella ya se preocupa más, aparte de que hemos hablado, hemos tenido más contacto con, con su mamá, este siento que eso le ha ayudado mucho, porque ya tienen como mayor interés por hacer las cosas.” (D2, 23/03/18)

Cuando se le hizo la misma pregunta a la D1, ella comentó que el mayor cambio observado en David, radicaba en el hecho de que el alumno ya lograba redactar

por sí mismo, aunque no escribía textos extensos o completaba todas las fases del proceso de producción escrita, pero ya lograba trabajar de forma autónoma, lo cual, en su perspectiva, ya era un gran avance considerando sus características, pero principalmente su actitud renuente para con el trabajo en clase. En ese sentido la PU, como psicóloga de la institución comentó, en concordancia con la D1, que había observado cambios en los tres alumnos que participaron en el estudio, aunque de diferente manera, explicando:

“Okay, bueno, este::: observé los tres grupos dentro de los que se tuvieron a los chicos. En el caso de los alumnos que son atendidos por la D2, pude observar mejoras, este::: más en un alumno que en otro ¿ajá? En el caso del alumno hombre, este, pude observar que se involucraba más en el trabajo, este::: lo vi trabajar un poco más en la clase, este::: fue progresivo también su avance, porque, bueno las actividades estaban, eran accesibles para el alumno en cuanto al contenido y también, este::: en la programación de tiempos y también en la forma de trabajo. En el caso de la alumna, bueno, está un poquito más marcada la situación de la, del déficit de atención y, si pude observar que, la alumna si, si trabajaba eh::: pero era un poquito más la parte del copiado hacia sus compañeros, más que la parte autónoma del aprendizaje que pude observar en el otro alumno, el intentarlo, el esforzarse por hacerlo, ella lo vi como un poquito más dependiente de su equipo de trabajo, que, que ella poder participar en cuanto a, a la parte del trabajo en equipo. En el alumno de primer grado, pues también vi este::: ahí si vi un poquito más de a, del avance, este::: porque, el alumno estaba muy renuente en un principio, primero desde a la asignatura, a la al docente, este, ya en estas últimas sesiones, pude ver un poquito más el, la parte de el involucramiento de la maestra hacia el trabajo del alumno, más, más específico el apoyo, este, si observe que, aunque aún sigue teniendo deficiencias en cuanto a vocabulario y escritura, el alumno bueno se esfuerza y ya entiende un poco más las, las instrucciones, es capaz de ya, de ya iniciar y desarrollar este, el trabajo que se designa en la clase, tal vez todavía no lo concluye, porque no, creo que no se ha llegado todavía a ese punto, pero ya inicia y tiene un desarrollo. Este, también he visto que en cuanto a la actitud del alumno en esa clase, pues se ha visto favorecida por la estrategia, porque pues tal vez este, quiero pensar que::: la renuencia a veces a la asignatura pues es, era la dificultad a veces que tenía para entenderla y para saber lo que tenían que hacer y pues, la verdad es que la estrategia ha favorecido a que, a que pues el alumno comprenda más este, lo que debe de hacer y tenga más elementos para poder desarrollar la actividad.” (PU, 23/03/18)

Ahora bien, cuando se les cuestionó respecto a los cambios en el proceso de producción escrita de los participantes, la D1 explicó que notaba que ahora David ya podía seguir una secuencia y que al saber que actividades debía realizar

primero y cuales después, el alumno ya lograba realizar la actividad consistentemente aunque no la finalizara. Además, la D1 agregó que consideraba que éste cambio era favorable, ya que, en un inicio, el trabajo con el alumno se enfocaba estrictamente en el aprendizaje de vocabulario pero que ahora el alumno ya podía producir frases e incluso ya intentaba conectar algunas. No obstante, también subrayó que en el tema de la identificación del problema y la solución como parte de los elementos narrativos que se trabajaron, aún se tenían algunas dificultades:

“Eh::: ((suspira)) cuando a la solución de problemas yo siento que si esta::: siendo todavía (.) a como un poco incompleto, debido a que es como que más complejo para él, este ya identificar el problema, hacer una solución y todo eso, como que sí pero ya poco a poco lo está logrando.” (D1, 22/03/18)

También comentó que algunas veces excluía el lugar donde se realizaban los eventos, pero que consideraba que con los materiales que se le habían proporcionado, él podría llegar a identificar los lugares y las acciones que se realizan específicamente en esos lugares más adelante. En ese sentido, la PU comentó su punto de vista respecto a cómo se efectuó el proceso de producción escrita y el impacto que ella como observador percibió en el desempeño de los participantes:

“Sí. Bueno, la verdad de las actividades que vi: me agradó mucho porque eran, pues, bueno como la metodología la, lo proponía eran progresivas ¿ajá? si pude ver, ahí sí puedo decir que a pesar del trabajo en equipo pude ver más avances en la parte de la escritura en tercer grado. Quiero pensar que por las mismas habilidades que ya han venido desarrollando, si los veía como que un poquito más, de, tener la habilidad hasta la búsqueda de las palabras en el diccionario; este, tal vez la docente le decía (.) como, como, se pronunciaba y ella ya sabía cómo escribirlo, eh, lo pude ver un poquito más suelta la parte de, de la parte, bueno la parte de la escritura, o sea más, más::: (.) autónoma. En primero y en segundo grado, tal vez la falta de un poquito de vocabulario, de los elementos de la oración para, para la parte escrita dificultaba a lo mejor que los alumnos escribieran como tal un texto, pero si vi que había varios avances en lo que era la, la formación de oraciones ¿ajá? Las últimas sesiones que sí observé eran ya que esas oraciones se convirtieran en un texto. Sin embargo, los alumnos en el uso de conectores, este, si había como (.) cierta dificultad. Bueno yo lo observaba que bueno a veces proviene de que en español, no lo saben, este, utilizar, o sea no lo saben, cual es la función de un conector, entonces tenían las oraciones, tenían, este, sus oraciones

pero juntarlas a través del uso de estos elementos, se estaba, fue un poquito más complicado que el tercer grado.” (PU, 23/03/18)

Con relación a la forma en la que se le pidió producir, David explicaba en la narración de la fotobiografía que la docente, les ofreció cuatro opciones distintas de redacción para que escogieran la que ellos querían realizar, sin embargo, cuando se le preguntó qué había escogido el, el alumno comentó que la D1 le había asignado realizar un mensaje de *whatsapp* y que él no tuvo la oportunidad de escoger. No obstante, en entrevista la D1 comentó que el alumno no solo escogió la actividad del menú, sino que también logró realizar la tarea sólo con un mínimo apoyo de su revisor dentro del equipo y supervisión de la D1:

“Pues se tomó nada más en cuenta que, o sea que cada, cada integrante del equipo tenía como que una misión para elaborar el producto, elaborar el trabajo, sin embargo, al final, como varios tomaron esta diferente opción al elaborar el menú eh::: la retroalimentación se quedó en que::: entre ellos se pueden apoyar y si yo no lo sé, entonces me va a apoyar el y entre ellos pueden trabajar en conjunto para lograr hacer una actividad, lo que al chico le sirvió para apoyarse de, de sus compañeros en algún momento.” (D1, 22/03/18)

La PU corroboró lo dicho por la D1, pues se encontraba observando la sesión ese día, sin embargo, durante la conferencia se le hizo el comentario a la PU que los participantes habían trabajado de forma individual en apoyos muy específicos para resolver tratar de proveerles de estrategias de aprendizaje de vocabulario, organización de ideas y estructuración tanto de estructuras sintácticas como de los elementos del cuento en específico. No obstante, ella resaltaba que pese a que la propuesta estaba bien fundamentada, era pertinente al tipo de necesidades de los alumnos con TDAH en general y que los apoyos individuales eran específicos aun así podrían ser desafiantes para alumnos con discapacidad intelectual y que por lo tanto se debían hacer adecuaciones aún mayores:

“A lo mejor, déjame pensar en una actividad de primero, que que pase, la maestra les pide que este, les diera la estrategia de menú y el alumno tenía que elegir su opción para poder elaborar su escrito. Él elige la opción de un mensaje por-*whatsapp* ¿ajá? Sin embargo, un apoyo específico para el alumno hubiera sido que él en su momento contara con, este, un formato, para que el solo complete el

texto o::: por ejemplo, porque porque por ejemplo, les pidió que hicieran el celular, con él, con el chat adentro ¿no? Entonces el alumno se va y pierde más tiempo en elaborar el celular que lo que es el proceso específico que es el texto ¿ajá? ese puede ser un apoyo específico. Otro apoyo específico puede ser que, tal vez, aunque ellos ya repasaron verbos una clase anterior, la maestra le diga: "con estos 5 verbos, tu elabora la conversación" ¿ajá? Esos son los apoyos específicos que van a favorecer que, con la misma estrategia que se aplica a todo el grupo y que responde a la necesidad del grupo y del alumno, él tenga más elementos para poder responder." (PU, 23/03/18)

Ahora bien, cuando se le preguntó a la D2 respecto a las diferencias que logró observar durante el desarrollo de la propuesta, ella comentó:

“Eh::: que los alumnos, en uno de ellos principalmente, me refiero a Carlos, aún le cuesta mucho trabajo a pesar de que sea por instrucciones. O sea, de que él termina una instrucción y luego siga con la otra, le cuesta mucho trabajo. De hecho, yo siento que::: a pesar de que él tiene::: pues este::: una necesidad especial, siento que él::: le falta también interés, motivación ¿ajá? El trata de concluir el trabajo, pero ya nada más copiarlo, cuando él ya se siente, vamos este, estresado de que: "ya no hice las cosas", ya nada más lo copia. Siento que, había que trabajar más con él y aparte incluirle una, actividades para motivarlo::: o::: incluir algo motivacional, porque siento que él ya, también tiene que ver con el interés de que él tiene para la clase.” (D2, 23/03/18)

Lo anterior es una muestra de la necesidad que existe de establecer el perfil de los alumnos para poder realizar la diferenciación, puesto que lo que puede funcionar para uno, es posible que no funcione para otros; en el caso específico de Carlos, el trabajo en equipo no favoreció su proceso de aprendizaje, y esto también puede deberse a la forma en la que se le planteó, ya que uno de los pilares de la ID es que el agrupamiento sea flexible, sin embargo, durante el desarrollo de las tareas escalonadas planteadas, la D2 estableció grupo fijos, los cuales debían realizar las actividades del proyecto con los mismos compañeros durante las tres sesiones de clases como lo explica Carlos durante la narración de la fotobiografía. Sin embargo, la D2 explicaba las razones que tuvo para actuar de esa forma tenía que ver precisamente con el de los participantes durante las sesiones de trabajo en equipo que ella había observado:

“Se venía trabajando por, por lo regular en el trabajo en equipo se venía haciendo por afinidad, que ellos eligieran, pero desafortunadamente, a veces las personas que ellos elegían no les, no, no se no se recibía ningún apoyo o ninguna mejoría; entonces lo que hicimos fue este:: vamos, colocar a los alumnos con personas que tuvieran un mayor dominio en la redacción y que aparte de eso, estuvieran dispuestos a apoyarles, más que nada, porque hay jóvenes que tampoco les gusta ayudar a compañeritos que tienen alguna dificultad. Entonces, se les trababa de colocar con, con compañeros que les apoyaran en la realización de cada una de las instrucciones, o que les orientara a seguir cada una de las instrucciones que se, que se les planteaban, y así de esa manera, fue como:: a:: a ellos se les hizo un poquito más, un poquito más, eh:: más entendibles la actividad, más orientada, a pesar de que (.) pues, vamos, por ejemplo con este niño Carlos no hay mucho interés, pero si había ese apoyo de los demás compañeros y como que le exigían, porque de hecho cuando:: pasaban a revisar la actividad, aunque era un trabajo en equipo, ellos tenían que concluir su propia actividad, y al final, bueno yo siempre les hacía hincapié de que:: no se les revisaba si alguno de sus compañeros faltaba de hacerlo; entonces, si alguno de ellos faltaba, obviamente, pues ellos tenían que este:: que apoyarle en realizar y terminar para que pudieran ir y, y este:: ser evaluados ¿no?” (D2, 23/03/18)

En el caso de Rosa, el trabajo en este formato fue benéfico, ya que al tener buenas relaciones sociales con sus compañeros, su actitud no impidió que realizara las actividades, por el contrario, el hecho de que no estuviera trabajando con las personas a las que siempre escogía como miembros de su equipo permitió que aportara al trabajo a diferencia de otras ocasiones. Al respecto, cuando se le preguntó a la D2 si el trabajo en equipo había sido benéfico o si había entorpecido el proceso, ella comentó que para el caso de Rosa el trabajo en equipo si había dejado resultados positivos en contraste con lo sucedido con Carlos:

“Ah, en algunas ocasiones, cuando fue por afinidad, entorpeció. Cuando se hizo por afinidad entorpeció, porque por ejemplo con este niño Carlos, este, siempre se reunía con compañeritos que, pues, no:: no:: eran de de mucho apoyo y al terminar todos trataban de copiar solamente la, la actividad con otro equipo, entonces eso no le ayudaba a él. Y cuando se empezó a hacer por, o sea hora sí que a incluir a tutores, que:: con mayor nivel académico, este:: se le apoyó de cierta manera, se sentía la presión, el sentía la presión de que tenía que hacer la actividad, a pesar de que:: muchas veces solamente la copió. Cuando se sentía super presionado hizo, por copiarlo para no afectar a sus demás compañeros y:: con Rosa este:: con Rosy pues siempre fue como:: aunque haya sido por afinidad siempre fue como el apoyo de con quien estaba, apoyarle a ella. Inclusive a veces ella tenía que exigir a otros que estaban en su equipo, que no trabajaban.” (D2,

23/03/18)

Ahora bien, cuando se le cuestionó si había notado cambios en el proceso de producción escrita de los alumnos, en contraste con la D1 y lo percibido por la PU, la D2 comentó:

“Ah::: cambios notorios, siento que no, cambios notorios siento que no, porque vamos, todavía::: a lo mejor ya identifican algunas, ciertas partes como gramaticales, pero si les cuesta trabajo redactar o llegar a concluir una oración por ellos mismos. Siempre tiene que haber como algunos elementos que les puedan apoyar para poder realizar su, su oración, o su escrito. Sin embargo, que de ellos solos salga, siento que no.” (D2, 23/03/18)

Esta misma perspectiva fue la que sus alumnos percibieron de su trabajo en el aula, pues al cuestionar a Carlos respecto a la percepción de cambios en la forma de enseñanza de su maestra, el alumno contestó que en realidad no identificaba cambios visibles más allá del establecimiento de tiempos de receso durante el desarrollo de actividades, y que su maestra ya se acercaba más para monitorearlo; también comentó que los materiales, en su opinión, eran muy parecidos a los que normalmente emplea, aunque mejor explicados, por lo cual se puede asumir que la falta de los cambios consistentes, en el caso de Carlos, pueden deberse no solo a un problema de motivación, sino también al diseño de las actividades planeadas o al de los materiales empleados, no así en el caso de Rosa, quien expresó que los materiales que se le habían dado apoyaron su autonomía en la redacción de su producto, tal como lo describe durante la explicación de la fotobiografía cuando se le preguntó si creía que los materiales o las actividades podían servirle para redactar mejor:

“Sí, porque, pues ya tengo como una guía ¿no? porque antes me quedaba así ((gesto)) y antes no podía hacer historietas y apenas nos puso s hacer una la D2 y si logre hacerla.” (P3, 22/03/18)

Los materiales retomaban el vocabulario y estructuras que la docente empleó desde el inicio hasta el fin de la intervención, agregando una gran cantidad de

apoyos visuales, pero sobre todo introduciendo estrategias de aprendizaje de vocabulario, tales como las redes de asociación semántica y vacíos de información, sugeridas durante las sesiones de planeación conjunta, ya que una de las principales limitantes para con la redacción de los alumnos, que no sólo fue admitido por los alumnos, sino que también fue señalado por las docentes en entrevista, fue la falta de vocabulario necesario para comenzar las tareas de producción escrita que se les asignaba. Asimismo, los materiales que las docentes usaban en clase se relacionaban estrechamente con los empleados en las sesiones individuales con los alumnos, lo cual permitió que los participantes tuvieran un referente previo y así se facilitara el uso de estos materiales durante la clase sin necesidad de la intervención de las docentes, tal como lo explica Carlos:

“Eh::: después nos puso una actividad parecida y::: una clase más, la última clase que tuvimos, luego ya no vino la Profa. y si me ayudó eso. Yo ya llevaba ese conocimiento de, que::: o sea, que tenía que hacer cuando decía eso, porque decía el *what, where, when*, creo que si eran esas tres y pues ya lo supe realizar.” (P2, 22/03/18)

David, por su parte agregó que el uso de imágenes en los materiales le facilitaba recordar el significado de las frases que se emplearon para que identificara los elementos que debían incluir en las historias y Rosa mencionó que el hecho de que las docentes les pidieran a sus compañeros que la dejaran tratar de hacer las cosas sola le permitió lograr realizar las actividades por sí misma.

En relación con manejo de las tareas escalonadas, la D2 explica que, al igual que lo observado durante las sesiones de clase, las tareas escalonadas se diseñaron sin considerar a los alumnos avanzados, por lo que se produjeron algunas complicaciones que no se habían previsto como que:

“A lo mejor ah::: eh::: en ellos no se concluyó el producto tal cual, como nos hubiera gustado verlo, pero sí influyó mucho, porque::: se les fue más fácil a ellos, vamos, captar la idea de lo que se quería hacer en cada una de las, de las, de las tareas escalonadas y no era tan, tan globalizado, era de manera específica y ellos entendían que se tenía que hacer en ese momento. Entonces, se les daba la pauta

de que ellos hicieran la primera tarea, se les daba tiempo, la hacían y luego hasta que no se concluyeran esa, realizaban la otra, entonces de esa manera pienso que, o sentí que a ellos se les hacía más fácil; hasta inclusive, mmm... No perdían el tiempo en estar distrayéndose en otras cosas, captaba la atención. Porque o sea, esta niña Rosa, es mucho de hablar y mucho de e::: estar platicando de otras cosas, entonces ella se enfocaba, ella estaba pendiente de lo que íbamos a hacer después.” (D2, 23/03/18)

Ahora bien, en la opinión de la PU, quién es encargada del área de educación especial de la institución y quién revisa las planeaciones de las docentes, así como sus propuesta de ajustes razonables para atender las necesidades de los alumnos de la institución, también observó cambios en la forma de enseñar ambas docentes diciendo que se pasó de un enfoque centrado en el docente, a uno centrado en el alumno:

“Sí. Si, bueno, pasamos de la parte eh (.) Pues se escuchara un poquito mal , pero tradicionalista de que::: la maestra explica a la clase y que los alumnos toman nota a la parte en que ellos sean un poco más autónomos en su, en su aprendizaje. Si yo también vi un poquito más la, la situación en que (.) la maestra tenía más tiempo de orientar a los alumnos con, como, con ciertas dificultades, porque los alumnos eran eh:: ah:: autónomos en sus actividades, ellos determinaban qué hacía cada quien, cómo participaba y también qué tenían que hacer para lograrlo en el tiempo y la forma en la que la maestra lo estaba pidiendo. Entonces, creo que si favoreció la parte en la de, de lo que es la enseñanza, dentro de, de la asignatura.” (PU, 23/03/18)

No obstante, también comentó que ambas docentes comentaron sus inquietudes con ella respecto a la dificultad de planear bajo este tipo de enfoque, ya que el tiempo era la limitante principal, dado que los alumnos no lograban terminar las actividades planeadas y que los proyectos, en consecuencia, se extendían al menos una sesión más, como lo expresaba la D1. Así mismo, ambas docentes mencionaban que aunque el desarrollo de este tipo de actividades implicaba una inversión importante de tiempo tanto para la planeación como para la ejecución en el aula, la propuesta si respondía a las necesidades de los alumnos y que al menos, en el caso de la D1, ella estaba considerando seguir planeando de esta forma:

“Si, si corresponden a sus necesidades tanto individual para él, como para el grupo, eh::: pero, eh:::, si se aún tenemos que seguir tomando algo que ellos ya sabían, que ellos ya habían trabajado anterior, ir como que mezclando estas nuevas actividades de la propuesta con lo que ellos ya conocen para que no sea como un, un cambio, o sea total, y ya poco a poco ir implementando de más, porque esta vez solo se aplicaron algunas. Eh::: usted nos hizo favor de, de compartirnos más de ellas, entonces yo estoy tomando en cuenta para mis siguientes planeaciones retomar estas que ya aplicamos, más las otras que este son, en apoyo igual a la inclusión del chico.” (D1, 22/03/18)

En el caso de la D2, la docente comentó algunos de los aspectos positivos que logró identificar en la propuesta pese a considerar que para desarrollar este tipo de trabajo se tiene que recurrir nuevamente al apoyo de la U.S.A.E.R.:

“Ah::: a la planeación, el aspecto positivo es que ya no se planea de manera generalizada y de cierta manera, tenemos que observar, o nos::: o nos::: se forza al docente a que tenga que ver las necesidades del alumno, en específico con los alumnos que tienen necesidades especiales. Esa es una ventaja, o algo positivo que yo le veo, en cuanto a la enseñanza, que hasta para nosotros es más fácil identificar por ejemplo, a través de las tareas escalonadas, quien lo hace y quien no, quien termina y quien no termina y llevar una y dar una evaluación así de manera::: de *scanning*, así rápida, en el aula, de quienes si están trabajando, de quienes si están atentos y de hecho, el trabajo, el trabajar de esta manera el grupo está más al pendiente ((chasquea dos veces de forma rápida)), esta todo el tiempo trabajando y no::: (.) no damos pauta a que::: empiecen a realizar otras cosas a::: a que se distraigan en otras situaciones, sino que se enfocan en lo que deben estar haciendo. Por eso yo::: difiero en los espacios de tiempo, de *breaks* que se les dan, yo solamente en esa cuestión difiero, en que si se les dé un tiempo, a lo mejor puede ser a la mitad o al final, cuando ya hablamos que ya este:::, que ya de alguna manera, se esforzaron y que ya se lo ganaron.” (D2, 22/03/18)

Con base en lo anterior se puede decir que la D2, al igual que la D1 y la PU, reconocen los beneficios de llevar a cabo este tipo de propuestas, pues permite que el docente centre su atención en las necesidades de los educandos y las estrategias que la ID propone, pueden ser sujetas a cambios, tales como las adaptaciones que ambas docentes realizaron a la organización del tiempo en el aula, con base en el conocimiento del ritmo de trabajo tanto de los participantes, como de los alumnos, así como su experiencia en el trabajo diario con ellos.

Conclusiones

Con base en la evidencia recolectada y la retroalimentación recibida tanto por los participantes, como los docentes de lengua y de apoyo a la educación inclusiva, involucrados en este estudio, fue posible identificar tanto los aspectos favorables como los desfavorables surgidos a raíz de la implementación de la ID en la producción escrita de textos narrativos con alumnos con TDAH. Uno de ellos tiene que ver directamente con la postura que el docente tiene respecto a la inclusión

educativa, ya que para que ésta en realidad se dé, tiene que haber un cambio de actitud frente al reto que el trabajar con un alumno con una NEE representa. Si el docente no tiene disposición o interés de cambiar sus esquemas respecto a lo que ser maestro implica, de informarse respecto al tipo de NEE que sus alumnos tienen y al cómo puede ajustar sus actividades a dichas necesidades de aprendizaje, entonces los alumnos que tienen limitaciones no tendrán posibilidades de alcanzar los objetivos del plan y programas en cuestión, lengua extranjera en este caso.

Ahora bien, a través de este estudio se pudo identificar que la experiencia frente a grupo del docente, el tipo de condición comórbida que algunos presentaban aunado a su TDAH, la actitud de los participantes, así como la de los docentes en interacción dentro del aula, la comprensión de los aspectos fundamentales de la ID y el tiempo tanto de planeación como para la ejecución de las actividades, fueron factores que influyeron de alguna manera en la obtención de resultados positivos y negativos al finalizar el trabajo con los participantes.

Por un lado, se pudo observar que la docente con menor experiencia (dos años de servicio) frente a grupo fue la que más disposición mostraba para con el desarrollo de las actividades, para realizar cambios a su planeación, el diseño de materiales e incluso para las sesiones de retroalimentación, mientras que la docente con más años de servicio mostraba mayor rigidez para el cambio en el tipo de actividades y organización dentro del aula, principalmente si éstas implicaban tomar un mayor tiempo para su realización, ya que al tener más grupos que la otra maestra, su tiempo para la planeación, evaluación y actividades administrativas se reducían en gran medida. Es por ello que los cambios favorables en cuestión de enseñanza y planeación fueron más notorios en la D1, que en la D2. No obstante, la D2 logró balancear el tiempo de monitoreo del proceso de producción, la retroalimentación y el apoyo individualizado durante las sesiones de clase, fomentando y manteniendo un clima de respeto a las diferencias y NEE entre sus alumnos, lo que permitió que trabajaran en equipo sin

distraerse y estableciendo una organización más explícita del trabajo, especificando lo que se esperaba de ellos.

En contraste, el hecho de que la D1 tuviera dificultades de comunicación con sus alumnos, pero principalmente con David, limitaba en gran medida el trabajo en el aula, ya que la actitud desafiante y agresiva del alumno impedía que pudieran estar incluso en el mismo, por lo que para poder obtener resultados positivos en el desarrollo de la escritura, antes se tuvo que modificar la forma en la que la D1 enfrentaba los problemas actitudinales del alumno. Derivado de esto, y una vez establecido un ambiente más cordial de trabajo en el aula, David se mostró más accesible para el trabajo individual y grupal, con lo que podemos concluir que la actitud del maestro puede tener tal influencia en el actuar del alumno, que de la forma en la que es percibida por ellos puede depender, en gran medida, el éxito o el fracaso de la planificación.

De igual forma, se pudo observar que los cambios más notorios se dieron en los alumnos que no tenían problemas para trabajar en equipo; mientras que el alumno que desde el inicio subrayó que le gustaba trabajar de forma individual, se volvió pasivo y renuente para con el trabajo a diferencia de lo observado en las primeras etapas del estudio, por lo que se puede decir que la importancia de establecer el perfil de aprendizaje de los alumnos con NEE es de suma importancia para la identificación de las estrategias o metodologías que se emplearán para satisfacer dichas necesidades y con base en estos perfiles, determinar el tipo de apoyos y adecuaciones que requiere cada alumno. Esto no quiere decir que se deba hacer una planeación individualizada para poder efectuar la diferenciación, sino que para poderla realizar, es necesario tomar en cuenta las características de los alumnos para planear las actividades que cada escalón que decidamos colocar, dependiendo del número de grupos que se quieran establecer de acuerdo a los perfiles de aprendizaje.

Sin embargo, también es importante destacar que, pese a que si existieron avances en la redacción, aún no se logró que los alumnos completaran todas las actividades que se les asignaron, aunque esta dificultad podría resolverse

realizando modificaciones mayores en la cantidad de actividades que se planean por sesión de acuerdo al ritmo de trabajo del grupo y ponderando las actividades que tengan relación directa con los aprendizajes esperados de la unidad de estudio en cuestión.

En relación con el proceso de producción escrita específicamente, se pudo concluir que, los participantes pudieron redactar de forma autónoma empleando organizadores gráficos como herramientas para organizar sus ideas con lo que resolvieron algunos de sus problemas en la etapa de planeación y organización del proceso de producción escrita; También, les permitió identificar una forma más clara de organización sintáctica de las oraciones, asociando preguntas guía como *who, what, where, when*, con el vocabulario que se trabajaba tanto de forma grupal como de forma autónoma. Asimismo, el uso de imágenes para la representación del significado de las preguntas más complejas, permitió que los participantes lograran identificar la mayor parte de los elementos que debían integrar en las historias que se les solicitaron realizar. No obstante, se pudo comprobar que tanto el alumno de segundo como la de tercer grado pudieron redactar textos más extensos, agregando detalles acerca de los personajes e estableciendo con mayor facilidad el problema y la solución en el cuerpo de su texto, a pesar de la brevedad de éste, debido a que contaban con mayor vocabulario que el alumno de primero. Es necesario proveer al alumno por un material que pueda englobar un vocabulario básico con apoyos visuales que elimine la primera barrera que alumnos como David tienen de no intentar producir textos debido a la falta del vocabulario necesario.

El apoyo de un revisor permitió que los participantes identificaran las áreas de sus escritos que podrían mejorar de forma más específica. También se pudo identificar que la autoevaluación y la coevaluación de las producciones escritas correspondían y mostraban con ello que el proceso se había completado en su mayor parte, aunque la etapa de publicación se dejó de lado ya que los textos de los alumnos no pudieron compartirlas con nadie más que con sus compañeros de equipo. Por todo lo anterior, es posible concluir que la ID, tal como la PU explicaba

en su entrevista final, es un enfoque muy bien planteado, y bien dirigido puede verse como una alternativa viable para el trabajo con alumnos con y sin NEE. No obstante, este enfoque implica un gran compromiso para ambos actores del proceso educativo para que dé resultados positivos, principalmente en procesos tan minuciosos y de gran esfuerzo cognitivo como lo es la escritura.

Además, es importante no perder de vista que este enfoque no solo implica la atención de los estudiantes con NEE, sino también de los que no las tienen; por lo cual, el diseño adecuado de las tareas escalonadas es determinante para que todos los alumnos tengan oportunidad de aprender. De igual forma, es importante recordar que, la ID permite que el docente tenga una gran cantidad de opciones que no necesita aplicar en una sola etapa, sino que puede ajustar, retomar o descartar con base en las características distintivas de su contexto de trabajo, así como las características de los educandos, de tal suerte que pueda encontrar las estrategias que realmente le sean funcionales.

Con base en lo anterior, es posible comprobar la hipótesis inicial, ya que los tres participantes manifestaron que las estrategias que se emplearon a nivel individual facilitaron el proceso de producción escrita, aunque el trabajo en equipo solo benefició a dos de los participantes, precisamente porque se planteó de igual forma con todos los participantes dejando de lado que uno de ellos había expresado su desagrado por el trabajo en equipo. Se puede concluir que la aplicación de la diferenciación permitió que las docentes analizaran las implicaciones de sus propuestas de actividades, observaran los efectos durante la aplicación de éstas y evaluaran sus resultados al término en función de los límites de los participantes y los avances del grupo en general, por lo que su práctica se vió fortalecida. Además, la diferenciación también permitió que los alumnos se independizaran de sus profesoras y tomaran responsabilidad de su aprendizaje en lugar de verlo como un proceso unidireccional en el que no se espera que participen o que deban contribuir.

Referencias

- Adams, C. & Pierce, R. (2006). *Differentiated Instruction: A Practical Guide to Tiered Lessons in the Elementary Grades*. Waco: Prufrock Press: 19-22.
- Adelman, C., & Walker, R. (2003). *A Guide to Classroom Observation*. Routledge. Pp. 7-10.
- Allal, L. (2000) *Metacognitive regulation of writing in the classroom*. In Camps, A. & Milian, M. (Eds.) *Metalinguistic activity in learning to write*. Amsterdam University Press.
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo Hacer Investigación Cualitativa. Fundamentos Y Metodología*. México, D.F.: PAIDÓS. Pp. 105-121.
- Amstrong, J. (2008). *Acts Of Teaching: How To Teach Writing: A Text, A Reader, A Narrative*. Westport: Teacher Ideas Press. P.p. 62-111.
- Ariza, A. *The Process- Writing Approach: An Alternative To Guide The Students' Compositions*. Profile issues in Teachers' Professional Development. (August 15th, 2005) N. 6, pp. 37-46. Universidad Nacional de Colombia. [disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/1692/169213801004.pdf>]
- Barrio del Castillo, I., González, J., Padín, L., Peral, P., Sánchez, I., & Tarín E.(2011). *El estudio de casos*. Métodos de Investigación Educativa. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Pp. 1-15.
- Barwick, J. (1999). *Targeting Text: Narrative, Poetry, Drama, Upper Level*. New South Wales: Blake Education. Pp. 4-59.
- Benjamin A. (2002) *Differentiated Instruction. A Guide For Middle And High School Teachers*. New York: Routledge.
- Benjamin A. (2013) *Differentiated Instruction Using Technology. A Guide For Middle And HS Teachers*. New York: Routledge.
- Blaz, D. (2006). *Differentiated Instruction. A guide for Foreign Language Teachers*. New York: Routledge.
- Bula, O. (2011) *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder in the EFL Classroom: A Case Study*. Innovaciones Educativas. Año XIII. N. 18, Pp. 23-33. [disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/5181308.pdf>]
- Calatrava, J. (2008) *Teoría de la narrativa: una perspectiva sistemática*. Madrid: Iberoamericana-Vervuert. Pp. 115-226.

- Carr, J. & Bertrando, S. (2012). *Teaching English Learners and Students with Learning Difficulties in an Inclusive Classroom*. A Guidebook for Teachers. San Francisco, CA: WestEd. Pp. 34-109.
- Creswell, J., (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. California: SAGE. Pp. 37.
- DeRuvo, S. (2009) *Strategies for Teaching Adolescents with ADHD. Effective Classroom Techniques Across the Content Areas*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Díaz, A. (2009) Aproximación al texto escrito. Didáctica y Escritura, Editorial Universidad de Antioquia. Pp. 25- 27
- Duff, P., (2008). *Case Study Research in Applied Linguistics*. New York: Taylor and Francis Group. Pp. 27.
- Flanders, N. (1970). *Analyzing Teaching Behavior*. Estados Unidos: Addison – Wesley. Publishing Company. Pp. 28-29.
- Ferris, D. & Hedgcock, J. (2014) *Teaching L2 Composition: Purpose, Process, and Practice*. New York: Routledge.
- García De Vinuesa, F., González, H. y Pérez, M. (2014) Volviendo a la normalidad. La invención del TDAH y del trastorno bipolar infantil. Alianza Editorial. Pp.
- García, F., (2004). *Recomendaciones Metodológicas Para El Diseño De Cuestionarios*. México: Limusa. Pp. 19.
- Girón, J. (1993). Introducción a la explicación lingüística de textos. Iniciación Universitaria. Madrid: Edinumen. Pp. 23-41.
- Gutiérrez, E. (2007). *Técnicas e Instrumentos de Observación de Clases y su Aplicación en el Desarrollo de Proyectos de Investigación Reflexiva en el Aula y de Autoevaluación del Proceso Docente*. Congreso internacional de la asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera (asele) alicante, 2008. Págs. 336-342. [disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3189672>]
- Gleason, M., & Isaacson, S. (2001). *Using the new basals to teach the writing process: Modifications for students with learning problems*. Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties, 17, 75-92.
- Harmer, J. (2004). *How to Teach Writing*. England: Longman. Pág. 3-84.
- Jefferson, G. (1984). On the organization of laughter in talk about troubles. In: J. Maxwell Atkinson & John Heritage (Eds.), *Structures of Social Action*:

- Studies in Conversation Analysis (pp. 346-369). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kvale, S., (2011). *Las Entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Lee, S. (2006). *Teaching Writing Genres Across the Curriculum: Strategies for Middle School Teachers*. Greenwich: Information Age Publishing Inc. Pp. 24-29
- Lucio-Villegas, E. (2011). *Investigación y Práctica en la Educación de Personas Adultas*. Valencia: Llibres. Pp. 85-87.
- Martínez, P. (2006). *El Método De Estudio De Caso. Estrategia Metodológica De La Investigación Científica. Pensamiento y Gestión, No. 20, 167-193.*
- Masmitjá, G., Amador, J., Arrollo, A., Martín, A., Contreras, C., Salsench, B., Mena, B., Salat, L., Saumell, C. & Badia, A. (2014) Deficits de Atención y Transtornos de Conducta. Barcelona: Editorial UOC.
- Mora-Flores, E. (2009). *Writing Instruction for English Learners: A focus on Genre*. California: Corwin Press. Pp. 1-40.
- Nation I.S.P. (2009) *Teaching ESL/EFL Reading And Writing*. New York: Routledge.
- O'Meara, J. (2010) *Beyond Differentiated Instruction*. California: Corwin.
- Ortega, A. & Torres, S. (1994) Consideraciones Metodológicas de la Producción Escrita en el Aula de Español como Lengua Extranjera. ASELE. Congreso Internacional, Acta IV. España. Pp. 301-312.
- Postic, M. & De Ketele, J. (1992). *Observar Las Situaciones Educativas*. Madrid: Narcea. Pp. 55
- Reid, R and Lienemann, T. (2016). *Self-Regulated Strategy Development For Written Expression With Students With Attention Deficit/Hyperactivity Disorder*. Vol. 73 S.I. 1. Council for Exceptional Children. United States. Pp. 53-68.[disponible en: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/001440290607300103>]
- Rief, S. (2016) *How to Reach and Teach Children and Teens with ADD/ADHD*. California: Jossey-Bass. A Wiley Brand.
- Richards, J. & Lockhart, C. (1994) Estrategias de Reflexión Sobre la Enseñanza de Lenguas. Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 11-27.

- Sanz, F., (2007). *La Fotobiografía: Imágenes e Historias del Pasado Para Vivir Con Plenitud El Presente*. Barcelona: Kairos. Pp. 67-76.
- Salatas, H and Wolfgang, S. (2010). *Metacognition, Strategy Use, and Instruction*. New York: The Guildfor. Press. Pp. 240-241.
- Spencer, L. (2005). *A step by step guide to narrative writing*. New York: The Rosen Publishing Group. Pp. 4-38.
- Tomlinson, C. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms (2nd ed.)*. Reston VA: ASCD.
- Tomlinson, C. (2008). *The Differentiated School: Making Revolutionary Changes in Teaching and Learning*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development. Pp. 108-118.
- Tomlinson, C. (2014) *The Differentiated Classroom. Responding To The Needs Of All Learners*. Virginia: ASDC. Pp. 83-86.
- Tomlinson, C. & Murphy, M. (2015). *Leading for Differentiation: Growing Teachers Who Grow Kids*. ASCD.
- White, R. and Arndt, V. (1991) *Process Writing*. Essex: Addison Wesley Longman.
- Wormeli, R. (2006). *Fair Isn't Always Equal: Assessing & Grading in the Differentiated Classroom*. Portland, ME: Stenhouse. Pp. 65-66.
- Yuni, J., & Urbano, C. (2006). *Técnicas Para Investigar 2*. Córdoba: Editorial Brujas. Pp. 80-85.
- Zimmerman, B. & Risemberg, R. (1996) *Research For The Future. Becoming a Self-Regulated Writer: A Social Cognitive Perspective*. Contemporary educational psychology 21. Pp. 1-29.

NEXOS

Anexo A.

Instrumentos empleados en la fase de diagnóstico



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
FACULTAD DE LENGUAS



ASUNTO: Solicitud de
Consentimiento.

Estimada (o) Sr. (a)

Padre o Tutor
P R E S E N T E

Por medio de la presente, la que suscribe, **Profra. Ivonne Citlalli Tinoco Benites**, me dirijo a usted con el objeto de solicitar su consentimiento para que su hijo (a) _____ tome parte de un estudio de carácter lingüístico que se llevará a cabo en la Esc. Sec. Ofic. No. 0886 "Agripín García Estrada", como parte de mi proceso de formación y desarrollo profesional docente en la Maestría de Lingüística Aplicada desarrollada en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx).

El título del estudio es Instrucción Diferenciada para la producción de textos narrativos en inglés con alumnos con TDAH, y el objetivo central de esta investigación es analizar la funcionalidad del método de Instrucción Diferenciada como alternativa para responder a las necesidades de adaptación del proceso de producción escrita para el alumno. El proceso de recolección de datos se llevará a cabo a través de la observación (no participante), la fotobiografía, un cuestionario y una entrevista, que a su vez implicarán, en algunos casos, la grabación de audio y video, con el objeto de identificar y analizar a profundidad los cambios generados en el desempeño por escrito del alumno en el área de inglés como lengua extranjera.

Me permito resaltar que este protocolo de consentimiento permite garantizar que los datos que se recaben durante la investigación y que podrían identificar a su hijo, serán de carácter confidencial, por lo que se le asignará un nombre ficticio tanto a su hijo como a la institución en la que se llevará a cabo el estudio. Me comprometo a mantener los resultados de la investigación disponibles para su revisión durante y después de haber llevado a cabo el proceso, Así mismo, se le concederá una copia del informe final para su revisión. Sin más por el momento, y reafirmando mi total disposición para la aclaración de cualquier duda o inquietud respecto al proceso de la investigación, le agradezco su total disposición y apoyo.

ATENTAMENTE

Lic. Ivonne Citlalli Tinoco Benites

Tel. Part. 7221239631
Email: citlaivi2@gmail.com

Toluca Méx., a _____ de _____ del 201 _____



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
FACULTAD DE LENGUAS



FIRMA DEL CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____ padre o tutor del alumno (a) _____ que estudia en el _____ grado, grupo _____ de la Esc. Sec. Ofic. _____, otorgo mi permiso para que mi hijo (a) tome parte del proyecto de investigación Instrucción Diferenciada para la producción de textos narrativos en inglés con alumnos con TDAH, dirigido por la Profra. Ivonne Citlalli Tinoco Benites con pleno conocimiento del proceso que se llevará a cabo y de las normas de confiabilidad que se me han descrito.

Firma del padre o tutor

Fecha y Hora



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
FACULTAD DE LENGUAS



CUESTIONARIO DE DATOS DEMOGRÁFICOS

Este instrumento pretende obtener datos de tipo demográfico para realizar un análisis socioeconómico de los participantes del estudio: Instrucción

Diferenciada para la producción de textos narrativos en inglés con alumnos con TDAH. Pese a que las respuestas deberán ser escritas, el proceso será guiado verbalmente por el aplicador.

1. ¿Cuál es tu nombre completo?

2. ¿Qué edad tienes?

3. ¿Cuántos hermanos tienes?

4. ¿Dónde vives?

5. ¿Vives con tus padres, con solo uno de ellos o con algún otro familiar?

6. ¿A qué se dedican tus padres o la persona con la que vives?

7. ¿Cuál es tu teléfono?

8. ¿Cuántas recámaras tiene tu casa?

9. ¿Cuántos baños tiene tu casa?

10. ¿Vives cerca de la escuela?

11. ¿Cuánto tiempo tienes para hacer tus tareas en casa?

12. ¿Tienes computadora o Internet en casa?

13. ¿Cómo te vas a la escuela?

14. ¿Cuentas con algún tipo de seguro médico?

15. ¿Hay algún medicamento que tomes todos los días? ¿Cuál?



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
FACULTAD DE LENGUAS



ENTREVISTA No. 1 PARA EL DOCENTE DE GRUPO

Este instrumento fue diseñado para guiar la aplicación de la entrevista inicial a la docente de inglés como lengua extranjera, quien participa como docente aplicador en el estudio: Instrucción Diferenciada para la producción de textos narrativos en inglés con alumnos con TDAH, con el fin de rescatar el punto de vista de la docente

de lengua respecto a la clase de adaptaciones que se han realizado para atender a las NEE de los participantes en la producción de textos narrativos.

Pregunta	Pregunta de Seguimiento
1. ¿Qué opinas de las adaptaciones curriculares y los ajustes razonables que se deben realizar a las planeaciones para alumnos con NEE?	a) ¿Qué tipo de adaptaciones has realizado este ciclo escolar? b) ¿Qué tipo de apoyo consideras necesaria para diseñar tu planeación adaptada para trabajar con los alumnos con TDAH?
2. ¿Elaboras planeaciones diferentes para atender a cada tipo de NEE o integras adaptaciones globales?	a) ¿Qué tipo de adaptaciones globales consideras que benefician a la mayoría o a todos los alumnos con NEE? b) ¿Cuáles han tenido buenos resultados con alumnos con TDAH?
3. ¿De qué manera organizas el trabajo colaborativo en el aula?	a) ¿Cómo organizas el tiempo y el material que se les reparte? b) ¿Cómo evalúas las actividades? c) ¿Qué opinas del desempeño de los alumnos con TDAH en esta modalidad?
4. ¿Qué tan frecuentemente asignas tareas extra clase a tus alumnos?	a) ¿Qué pasa cuando la entregan parcialmente terminada o no la entregan?
5. ¿Cuándo das instrucciones sólo lo haces de forma verbal o utilizas algún tipo de apoyo visual?	a) ¿Qué tipo? b) ¿Cómo te das cuenta si los alumnos con TDAH han comprendido lo que deben hacer?
6. ¿Qué tipo de actividades planeas para la producción escrita?	a) ¿Qué tipo de textos elaboran? b) ¿Empleas organizadores gráficos? c) ¿Qué problemas se les presentan recurrentemente a los alumnos con TDAH durante estas actividades? d) ¿Qué apoyo extra les brindas?
7. ¿Los docentes de USAER te han apoyado durante las sesiones?	a) ¿Qué tan frecuentemente? b) ¿De qué manera? c) ¿Qué tipo de apoyos se te han solicitado? d) ¿Qué tipo de sugerencias te han hecho?



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
FACULTAD DE LENGUAS



LISTA DE CÓDIGOS DE TRANSCRIPCIÓN

La presente lista de códigos empleados en la transcripción de las entrevistas es una adaptación de los incluidos en las convenciones de transcripción de Jefferson (1984) descritas en Jefferson, G. (1984). On the organization of laughter in talk about troubles. In: J. Maxwell Atkinson & John Heritage (Eds.), Structures of Social

Action: Studies in Conversation Analysis (pp. 346-369). Cambridge: Cambridge University Press.

Símbolo	Nombre	Uso
=	Signo de igual	Cambio de turno con interrupción
(.)	Micropausa	Una pausa breve, normalmente menos que 0.2 segundos
(...)	Pausa larga	Pausa larga, más de 0.5 segundos
↑	Flecha hacia arriba	Precede una subida marcada de entonación
↓	Flecha hacia abajo	Precede una bajada marcada de entonación
,	Coma	Indica una subida o bajada temporal en la entonación
>texto<	Símbolo de mayor que / menor que	Indica que el texto entre los símbolos se dijo de una forma más rápida de lo habitual para el hablante
<texto>	Símbolo de menor que / mayor que	Indica que el texto entre los símbolos se dijo de una forma más lenta de lo habitual para el hablante.
MAYÚSCULAS	Texto en mayúsculas	Indica grito o expresiones más sonoras que el resto
<u>subrayado</u>	Texto subrayado	Indica palabras o partes de palabras que son acentuadas por el hablante
:::	Dos puntos	Indican la prolongación del sonido inmediatamente anterior
(())	Doble paréntesis	Anotación de actividad no-verbal
(x)	Paréntesis sencillo con una X	Duda o tartamudeo



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
FACULTAD DE LENGUAS



TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA INICIAL A DOCENTE APLICADOR No. 1

A continuación, se presenta la transcripción de la entrevista inicial hecha a la docente aplicador del primer grado, con el propósito de conocer de qué manera se ha guiado el proceso de producción escrita de textos narrativos con los alumnos con TDAH, en la asignatura de inglés como lengua extranjera

ENTREVISTA No. 1- Docente de inglés como LE (1^{er} Grado)

I: Buenos días eh::: (x), la presente entrevista se basa en el estudio del efecto de la instrucción diferenciada del proceso de producción escrita en inglés, con alumnos con TDAH. Sería muy útil el tener su opinión respecto al proceso de enseñanza y a otros pormenores sobre su práctica docente. Sus::: datos serán confidenciales y serán transcritos y codificados para su análisis. Su nombre será utilizado en documentos oficiales pero al momento del análisis se utilizará un pseudónimo. Mmm (...)¿Alguna duda?

D1: Mmm (.) No. (Sonríe)

I: Muy bien mmm (...) bueno, comencare preguntando: ¿Cuál es su opinión acerca de las adaptaciones curriculares y los ajustes razonables que se deben realizar a las planeaciones para los alumnos con Necesidades Educativas Especiales?

D1: Okay, yo ehh (...) por una parte si estoy de acuerdo en que haya esas adecuaciones <porque::: > los alumnos las necesitan, entonces no están como <qu:::e> en::: la misma situación que el resto, >entonces si necesita que haya esas adecuaciones para lograr que ellos alcancen un (.) aprendizaje.< Ya::: (...) >no importa si no sea el esperado que marca el programa, pero sí que lleve un aprendizaje y <que sea> es:::te en::: coherencia con lo que el resto de los alumnos están (.) aprendiendo.

I: Mm ¿Qué tipo de adaptaciones has realizado durante este ciclo escolar?

D1: E:h (.) alguna de las que he hecho <es> e:l (...) el manejar una (.) bueno, en varias, tenemos tres sesiones a la semana. En una de las sesiones yo (.) como que le pongo mayor atención al alumno que está en estadística de U.S.A.E.R., es:::te <con un vocabulario un poquito más::: > ilustrativo, con mayor y ma- co- más más imágenes, como que me enfoco primero más a que él identifique y no tanto a la escritura, porque <he notado quel::: >problema es en cuanto a la escritura también, entonces es necesario que él identifique al menos (.) visualmente. Es- eso es una, otra al ponerles *listening*, que son audios, e:::h (x) en ese caso e:::h (x) pongo el audio, explico e:h, apoyo a todos los alumnos, pero le pongo un poco de mayor atención a él (...)

D1: = para que no se me distraiga, no se levante y <este es:::te> en por todos lados, porque <suele::: > pasar=.

I: Hmm, eh::: (...) comprendo (aclara garganta) ¿Qué tipo de apoyo consideras que es necesario (...) que::: tu obtengas para diseñar (.) la planeación adaptada para trabajar con niños con TDAH?

D1: Okay, yo creo que estaría bien que hubiera un, no sé, un documento o::: algún programa que sea especial para ellos, que nos a, que nos apoyen a nosotros como docentes, que tengamos esa herramienta para no buscarlo al nada más <y divagar> y andar es:::te pensando que si esto le a

sirve realmente al alumno o no, sino que tener una herramienta más clara (.) para trabajar con ellos.

I: Entien- (aclara garganta) do. ¿Elaboras planeaciones diferentes para (.) atender a cada tipo de Necesidad Educativa Especial o::: integras adaptaciones globales?

D1: Ah::: Son adaptaciones globales. Se ha::: he hecho la planeación en general ↑ y únicamente se pone como una observación, como una nota, que habrá una es:::te adecuación para::: los alumnos y::: únicamente es general.

I: ¿Qué tipo de adaptaciones globales consideras que benefician (.) a la mayoría de los alumnos?

D1: A la mayoría ↑ cuando, ¿se refiere a lo que es:::, a todo el grupo en general <o los::: niños::: (...)?>=

I: = a los niños con Necesidades Educativas=

D1: =ah okay, mmm (.) en general yo creo que::: (x) serían como que::: el material que utilizamos (.) a la clase ↑, eh::: en cuanto a que ellos visualicen a lo que ellos puedan como que tener presentes (...) en cada una de las clases, como que eso lo podrían aportar varios, aunque las situaciones son diferentes ↑ (.) como que ellos podrían aprovecharlo más, eh::: en cada uno de::: (.) <los aprendizajes.> ((agacha la cabeza))

I: ((aclara garganta)) Y::: ¿Cuáles de estas han tenido buenos resultados específicamente con los que tienen TDAH?

D1: Ah:::, he observado que (.) las adaptaciones que he útil- utilizado no siempre son favorables, entonces eh::: la que si note que::: fue un poquito más ↑, fue en la práctica de::: (.) cuando observamos lo del clima, en futuro, donde::: como el::: los alumnos estaban como que más allegados al contexto real ↑ entonces como que ellos este::: lograron como que mayor identificación, mayor rendimiento en las actividades y::: sobre todo cuando realizamos actividades eh::: lúdicas, es ahí donde ellos también logran incluirse este:::(...) en las actividades que realizamos grupales (...) <pero:::> con una atención especial.

I: Mmm (aclara garganta) ¿De qué manera organizas el trabajo colaborativo en el aula?

D1: (...) (x) ¿en el grupo al::: formar es:::te el trabajo colaborativo <o::: en específico con los . ↓ (niños)?>

I: Eh::: ambos.=

D1: =. ↓ ¿ambos?

I: Cómo lo organizas con el grupo y específicamente con ellos.

D1: Okay. Yo este:: he organizado este:: (.) el trabajo colaborativo ↑. Siempre busco que:: se sientan los niños en confianza ↑ (.) para que puedan elaborar el trabajo. Hay alumnos que están eh:: en la estadística, entonces yo busco que (...) no estén juntos ellos, sino que estén en:: en diferentes equipos para que puedan ser apoyados por sus compañeros, en el caso de que yo no pueda estar con ellos, en cad- por cada uno. Una:: ocasión lo hice, donde junte los de la estadística ↑ en un solo equipo y yo me puse a trabajar en trabajo colaborativo con ellos, pero como que note que no era muy:: muy este, benéfico para todos, porque estaba nada más con ellos y:: al resto del grupo como que lo descuidé un poquito, entonces esa fue como que una dificultad. Entonces, al estar ellos con sus compañeros, entonces sus mismos compañeros me podrían apoyar a mí en:: el:: trabajo con ellos.

I: Amm, mmm (...) ¿Cómo organizas el tiempo y el material que les que les (.) dotas?

D1: Eh::, en el tiempo yo::, (x) eh::, lo dejo eh::, primero inicio con lo general, eh:: ya después cuando los alumnos ya están trabajando entonces yo (.) voy, me acerco con los chicos de la estadística, y ya como que les doy un tiempo, es entre clase, no es ni al inicio ni solo al final, sino que es en ocasiones es ah:: ya que estamos realizando la actividad y ya voy con ellos, en ocasiones al final, pero siempre, por lo regular es a:: como a media clase, ya que los alumnos, el resto del grupo ya están trabajando. La verdad no sé si esa:: esa (...) acción este bien o:: me esté equivocando en realizarla, porque si, como que:: siento como que un poco de dificultad al decir: ahora me voy con esta persona, pero el resto del grupo ya tiene claro lo que va hacer, pero como que al inicio de la clase si descuido un poco el tiempo aprovechado para (...) para ellos. ↓

I: Ah, pero entonces le das, digamos, una atención individualizada a los=

D1: =en ocasiones Si. Ah, en ocasiones si porque lo requiere. Ah:: en ocasiones ellos realizan el trabajo:: (...) con alguien más ↓, pero cuando no se puede, entonces yo les dedico un tiempo. ↓, pero no siempre el tiempo alcanza porque son 50 minutos, entonces hay, en ocasiones en el que el tiempo no (.) no alcanza, es por eso que le decía que si estaría bien que hubiera una herramienta donde nos apoyara más (...) en esos casos. ((sonríe mientras habla))

I: ¿Qué opinas del desempeño de los alumnos con TDAH en esta modalidad, en:: la de trabajo en equipo?

D1: Ah:: (...) En ocasiones el trabajo en equipo a ellos los beneficia porque ellos se incluyen, trabajan, como que:: logran tener mayor actividad en la clase; sin embargo, hay ocasiones como que:: ellos (.) llegan con ganas de no hacer nada, entonces quieren que el resto del equipo lo haga. ↑ Ento- como ↑ yo no puedo hacerlo, que mis compañeros lo hagan, le di-, ya ocasiones donde pasa eso, entonces eso no es:: una, como una:: una:: buena::, como un buen resultado del trabajo con ellos.

I: ¿Qué acciones crees que (.), en ese sentido, deberían realizarse para para procurar que estos alumnos en efecto trabajen?

D1: Ah::: pues::: lo que se me ocurriría en este momento sería que ellos trabajaran juntos, los de la estadística, sin embargo, como lo comente anterior, creo que el maestro tendría como que una dificultad. O sea, se beneficiarían ellos, pero como que el maestro para atender al resto del grupo, ahí habría como que una contradicción en ello, entonces yo creo que sería como que buscar la, alguna herramienta que los favorezca a ellos, al trabajo con ellos.

I: Muy bien, ¿cómo evalúas las actividades eh, que se realizan en equipos?

D1: Buen- tenemos una una rúbrica para todo el grupo. Yo de esa rúbrica tomo en cuenta la disposición que haya tenido a la clase, el esfuerzo que él haya tenido para elaborar las actividades, el resultado que se obtuvo, si él trabajó o no se toma en cuenta en esa rúbrica, donde los puntos más importantes son los valores eh, el que haya este participado en en el trabajo, en el caso de que ellos no participen tanto, pero si yo me doy cuenta de que logran realizar la actividad, entonces con eso se toma en cuenta en la rúbrica y ya se le asigna un puntaje o una, ya sea bueno o malo.

I: ((aclara garganta)) mmm, ¿qué tan frecuentemente asignas tareas extra clase a tus alumnos?

D1: Eh, por lo regular es una vez a la semana, en ocasiones son dos, por el hecho de que es necesario de que ellos ref- refuercen lo aprendido en clase. Lo que he notado con los alumnos de la estadística es que no realizan las tareas o quieren que sus compañeros al llegar a la clase como que se los pasen, siendo que son, en ocasiones, diferentes. Si he notado que no hay apoyo en ese sentido, en el que realicen los trabajos extra clase.

I: ¿Qué pasa cuando la tarea es entregada de forma parcial o, o terminantemente no la, no la realizan?

D1: Eh, en ese caso yo insisto en que la deben elaborar, incluso les digo y si tienen dudas y quieren que les vuelva a explicar, ahí estamos, yo les digo, yo les puedo apoyar, siempre y cuando ustedes también tengan el, como que la responsabilidad de querer hacerlo. Eh, luego si he tenido ocasiones en que me dicen, es que no, no sé, no le entiendo, tonces, te vuelvo a explicar, hay una segunda oportunidad de entregar la tarea y no, o no la realizan nuevamente, o la realizan a la mitad o, o solo un avance, con eso yo me doy por bien, eh ya que es u- un avance, el problema es cuando no entregan nada.

I: ¿Cuándo das instrucciones solo lo haces de forma verbal o utilizas algún tipo de apoyo visual?

D1: Eh, en ocasiones si he utilizado apoyo visual, no siempre, pero en ocasiones si, en ocasiones les pongo analogías, donde ellos, donde se puedan basar, donde puedan tener un referente para para elaborar su actividad.

I: ¿Cómo te das cuenta si los alumnos con TDAH han comprendido lo que deben hacer?

DL: Eh, es cuando empiezan a realizar la actividad y cuando ellos me comienzan así como que a preguntar, cuando ellos dicen; ¿si estoy bien?, digo entonces ya va como que avanzando en su trabajo, ya va entendiendo lo que tenemos que hacer, entonces cuando ellos me van preguntando, yo, como constantemente monitoreo el trabajo, entonces yo me voy dando cuenta si en realidad está elaborando el trabajo o no. Como me he basado últimamente eh más en que ellos identificaran vocabulario, identificaran algunas partes, no sé, de un, de una oración o algo así como que cosas un poco más sencillas que al resto del grupo, entonces como que ahora es más sencillo que de me dé cuenta si de verdad lo están logrando o no.

I: Ah, eh, ¿los alumnos te solicitan entonces el apoyo?

D1: No siempre, porque hay ocasiones que yo los veo sin hacer nada, estoy entrevistando o hablando, explicando alguna o, algún tema o así, ellos tienen su trabajo o les indico lo que deben de hacer y no lo están haciendo, entonces este, ellos como que no hacen nada, veo que se levantan, entonces es cuando yo, hablo con ellos, por favor a su lugar, tienen trabajo, para que no se interrumpa también lo de la clase, terminando de que estoy hablando ya me acerco ¿porque no estabas haciendo la actividad? y ya este, y ya ellos ya me, ya me pueden decir.

I: ((aclara garganta)) ¿Qué tipo de actividades planeas para la producción escrita?

D1: Eh, con ellos eh en específico, así como planear algo en específico para ellos en lo de escritura, no, lo he hecho así muy en general, pero hemos trabajado lo que son los eh códigos donde podemos elegir de número a letra y así, como códigos de escritura. Eh ponemos el código numérico, lo que es este, en el abecedario y ellos ya para que vayan encontrando las palabras, o que ellos acompletan, bueno que completan lo que es la palabra. Se les da las palabras así como con missi (missing) con letters y ellos la acompletan. Pero así que ellos redacten o tengan así una escritura así bien, la verdad no lo he llevado a cabo.

I: ¿Qué tipo de textos elaboran en general? O sea todos los alumnos.

D1: Son ora- son oraciones, por ahorita son en primer grado, oraciones simples, eh nada más utilizando lo que son los sujetos, el verbo, su complemento, umm opiniones también han, han realizado, pero así son, son cosas sencillas no tan complejas.

I: ¿Empleas organizadores gráficos?

D1: Eh, SI, si, especialmente en cuanto al, para formar las oraciones en tiempos verbales, les he pedido que elaboren sus gráficos, tienen algunos ejemplos en sus cuadernos y otros que me han entregado que son, este, gráficos, para lograr que este, entiendan un poquito más la estructura de de las oraciones.

I: ¿Qué problemas consideras que se les presentan recurrentemente a los alumnos con TDAH durante estas actividades? Me refiero a las de producción escrita.

D1: ¿Producción Escrita? En primera es la caligrafía, en algunos no en todos, en otras es como que la unión de las palabras, hay ocasiones en que las juntan, las palabras las juntan, o sea eso también como que sería un obstáculo para ellos, el que logren escribirlas. Eh, también el orden de las palabras, bueno de las oraciones. Yo les he puesto ejercicios donde tienen que ordenar la oración, aún no, algunos no logra- han logrado identificar este, esas pequeñas partes que son lo del sujeto, entonces como que no han llegado a a estructurar una oración, así bien. Es únicamente se han hecho ejercicios, se ha visto un avance con eh en el caso con esta chica de segundo, eh, eh sí se ha visto un avance, sin embargo, hay ocasiones donde no ha no realiza la actividad, tonces es donde se rompe el avance que llevábamos en cuanto a la escritura y ya no realiza la actividad hasta que después intenta volverlo a hacer, pero si hay como que, hay que estarlos monitoreando para que ellos, puedan realizar la actividad.

I: Eh, ¿Los docentes de U.S.A.E.R te han apoyado durante las sesiones de clase?

D1: SI, bueno, yo he solicitado su apoyo, eh si ha ido la maestra a, en pocas ocasiones, me parece una o dos que fue, que fue cuando yo le pedí el apoyo, pero en lo que más me ha apoyado es en las adaptaciones, donde nosotros como que tomamos las adecuaciones para ellos. No han sido en todas las sesiones, no han sido todas las semanas, pero si ha habido ocasiones en las que ellos nos apoyan y nos dan las ideas también para que nosotros tengamos así como una idea clara de cómo trabajar con ellos o algo más preciso para ellos.

I: ¿Pero entonces ellos no han estado atendiendo a los alumnos durante las clases?

D1: ¿Dentro de la clase?

I: Sí.

D1: Eh, hay en ocasiones donde trabajan con ellos pero es fuera del salón. O sea, se le da la actividad y ellos como que trabajan en individual con la maestra. Yo he notado que la maestra trabaja mucho así como que, poniéndole a principal atención a al alumno, entonces eso sí, si lo he visto mucho, que le presta atención individual al alumno.

I: ¿Crees que eso funciona?

D1: Eh, Sí, porque así este el alumno como que dice: entonces yo si tengo, tengo la oportunidad de aprender, tengo alguien que este el pendiente, entonces yo si he visto que como que un avance, con el trabajo de las maestras de U.S.A.E.R.

I: ¿Consideras que el apoyo que te brindan podría tener desventajas?

D1: ¿Desventajas a la clase en general?

I: Al aprendizaje del alumno.

D1: Ah al aprendizaje del alumno. Eh, por un lado podría ser que, como las actividades que trabajan con ellas son un tanto más sencillas, más así como de un nivel más abajo, igual y ese podría ser el obstáculo, que los alumnos aprendan, pero aprendan a un nivel más bajo que el resto. Entonces, si esto, aquí en la educación tenemos que ver la inclusión a todos, que todos vayan aprendiendo y entonces como que sí, lo que ellos trabajan si es un poquito más, más sencillo, pero igual nos enfocamos a lo del programa a relacionarlo.

I: Ah, comprendo, ah, ¿qué tipo de apoyos se te ha solicitado de su parte? de, o sea, ¿qué tipo de apoyos, el equipo de U.S.A.E.R. te ha pedido que le des al al alumno, aparte de los ajus=

D1: =aparte de los ajustes es la atención al alumno, el no dejarlo así a, o sea trabajar con los demás y dejar así como de que, a no no me importa no hago nada, entonces nos han pedido a como docentes que, que tengamos en cuenta la situación del alumno, que este que llevemos a cabo las adecuaciones y no solo las planteemos, sino que las llevemos a cabo y eh y que estemos así como que al pendiente del trabajo con ellos.

I: ¿Y específicamente en el rubro de evaluación?

D1: Se ha acercado la maestra a soli, bueno a preguntar a solicitar qué es lo que le vamos a evaluar, para que en base a lo que nosotros les vamos a evaluar, ellos puedan trabajar un poquito y favorezcan al alumno, el aprendizaje del alumno y no quede su evaluación así como de que, a no hizo nada, a no aprendió nada o aprendió muy poco, sino que ellas como que trabajan con, en base a lo que nosotros les decimos, trabajan con el alumno para mejorar su desempeño.

I: Eh, eh ¿qué tipo de de sugerencias se te han hecho específicas para el trabajo con, con la producción escrita, por parte de la U.S.A.E.R? o ¿no se te han hecho?

D1: La producción escrita, más bien hemos visto la, en general, no nos hemos enfocado así en tanto a solo la escritura, sino que ha sido más en general. Las veces que hemos trabajado, hemos hablado de situaciones en general del aprendizaje, el que él logre identificar, de que logren este al realizar las actividades, pero así un tanto en específico en escritura, ummm NO.

I: Muy bien! Bueno, este es el fin de nuestra entrevista, le agradezco mucho que nos haya permitido obtener este tipo de datos que van a fungir como base elemental para el estudio y (no comprensible 23:44).

(23:52) FIN DE LA GRABACIÓN (UNA DE UNA)
FECHA DE APLICACIÓN: **27/06/17**
FECHA DE TRANSCRIPCIÓN: **03/07/17**



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
FACULTAD DE LENGUAS



TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA INICIAL A DOCENTE APLICADOR No. 2

A continuación, se presenta la transcripción de la entrevista inicial hecha a la docente aplicador del segundo y tercer grado, con el propósito de conocer de qué manera se ha guiado el proceso de producción escrita de textos narrativos con los alumnos con TDAH, en la asignatura de inglés como lengua extranjera

ENTREVISTA No. 1- Docente de inglés como LE (2º y 3º Grado)

I: Buenos días, aum, esta entrevista será grabada para ser analizada después, ehh... a... se te harán algunas preguntas, si tienes dudas puedes parar para hacer comentarios. En este caso, todos los datos que se recaben de esta entrevista serán de eh considerados confidenciales ¿tienes alguna duda al respecto ahora?

D2: No ((ríe)).

I: Muy bien. Comenzaré esta entrevista preguntado, ¿qué opinas acerca de las adaptaciones curriculares y los ajustes razonables que se deben realizar a las planeaciones para los alumnos con NEE?

D2: (.) que en primera (.) es (.) doble trabajo para nosotros(...). O sea que es unaaaa (.), una tarea más para poder diseñar tu planeación. ↑ Si así el planear está complicado para cuarenta y tantos alumnos que tenemos, todavía tener alumnos con NEE pues complica aún más esa situación, en donde tú tienes que, pues que diseñar la misma actividad pero mmm pero encaminando a ese alumno al (.) al logro ↑ de un porcentaje de ese aprendizaje esperado, porque pues no::: no logras al cien por ciento, o sea conocemos por eso que son alumnos con NEE. Entonces, este:::, para mí es una tarea complicada el, el diseñar una planeación de esa manera, con ajustes razonables o con una::: planeación este, ¿cómo se llama? o una ad-, adaptación curricular.

I: ¿Qué tipo de si curriculares has realizado durante este ciclo escolar?

D2: Mmm... (.) ↑ primero realizar es diagnóstico ¿no? Realizar el diagnóstico de los chicos que necesitan el apoyo, en este sentido. Eh::: inmediatamente después de eso:::, me di a la tarea de investigar en que consistían cada una de esas... ah... NEE ↓ ¿sí? me di a la tarea de investigar en que consistían cada una de ellas- y ↑ qué recomendaciones o que alternativas para poder adaptarlas a tu planeación y ponerlas en práctica con ellos. Entonces, vario, por ahí le me prestaron un librito, me puse a leerlo y ese libro me decía cómo trabajar con los alumnos, con los alumnos que tienen NEE y muchas de ellas era::: empezando por dar las instrucciones de las actividades ↑ cómo dar las instrucciones a cada uno de esos niños. Ah, algunos de ellos dándoles el material visual, otros

apoyándoles con imágenes para que ellos se orientaran a desarrollar la actividad a través de imágenes y::: este (.) moviendo al alumno de lugar, que no tuviera distractores ¿aja?, tratando de que el alumno no tuviera distractores y mantener el::: el::: su atención en lo que era la clase o a la actividad a desarrollar.

I: Okay ((aclara garganta)) ¿Qué tipo de apoyo consideras necesario para diseñar tu planeación adaptada para trabajar con los alumnos con TDAH?

D2: (.) ((respira profundamente)) pues::: considero que el apoyo debe ser de una persona eh::: especializada↑ en::: en este tipo de NEE. Que::: esa::: persona me diera el acompañamiento↑ para que me ayudara a trabajar con el alumno, porque pues realmente este::: es brindarle mayor tiempo de tu atención↑, brindarle a lo mejor eh::: quitarle minutos a los demás para atenderlo a el, de manera::: personal, o::: no sé, como se ll- como se llama tutor- tutorada. Yo siento que si falta mucho::: muuu- mucho apoyo por parte::: ahora sí de nuestras autoridades para poder trabajar con estos chicos, porque se supone que::: a eso va la inclusión pero necesitamos mucho apoyo de::: por parte de una persona que este altamente capacitada↑ de alguna institución que brinde::: el::: que ↑ vamos que brinde alternativas de trabajo para desarrollarlas con ellos.

I: ((aclara garganta)) ammm ¿Ese apoyo no se los da la U.S.A.E.R?

D2: ↑ ¡Sí! Sí, sí, nos los da. De hecho, o sea tenemos incluso hasta las::: nos cronogramaron horas específicas para poder pasar a U.S.A.E.R. ↑ Si se nos brinda, pero una persona... siento que no, no es suficiente para todos los alumnos con ese problemita que tenemos, entonces este::: ella tiene que atender ahorita la estadística si no mal recuerdo son creo 18↑ entons ↓ y ella tiene que atender a ¡todos!↑, entonces ella no puede estar con todos los maestros horas clase al mismo tiempo. ¿no? O sea si, si::: ella nos ha brindado este::: material, material tanto escrito ((golpea su mano contra la mesa firmemente)) como audiovisual ((golpea su mano contra la mesa nuevamente con mayor firmeza)) para poder analizarlo, pero siento como que hace falta (.) a ↑ lo mejor también porque::: uno no lo exige o no lo pide pero siento como que hace falta como que otra persona ah... bueno que este alumno tiene::: este::: problemas de vista o de lenguaje, entonces... una personita que se dedique más en sí, en específico a cada uno de estos alumnos. ↓

I: ¿Durante la sesión o fuera de ella?

D2: ↑ ¡Tanto durante la sesión como fuera de! ((golpea su mano contra la mesa firmemente)) o sea, porque no tampoco va a estar todo el tiempo con nosotros, ¿no? o sea ((se molesta)) eso sería como que:::=

I: =ahí va mi pregunta de hecho, am... ¿entonces los docentes de U.S.A.E.R. te han apoyado durante las sesiones?

D2: ¡Sí! o sea si, si si, la la maestra de U.S.A.E.R. sobre todo ↑ ¡hoy! porque::: ↓ ya vez que incremento el equipo de U.S.A.E.R. pero::: sobretodo ella ha pasado a::: a darnos acompañamiento a apoyarnos con el alumno incluso cuando es la aplicación de exámenes. Cuando es la aplicación de exámenes ella nos a apoyado a aplicarle el examen al ↑ alumno. ↓ O sea a orientarlo, no tanto que que::: le diga las respuestas, ¿no?, sino lo orienta para que el alumno::: ↑ comprenda mejor las ↓ instrucciones y responda a lo que se le está preguntando y darle el tiempo, porque no es el mismo tiempo en el que el alumno con NE este::: realiza un examen a los demás no se les tiene que dar más tiempo.

I: Y, pero, durante las sesiones de clase este ¿se ha visto el apoyo de forma individualizada?

D2: Ah sí, si se ha visto el apoyo porque te digo, va::: este::: como que se... vamos, se::: incluye a la clase, pero de cierta manera se va acercando al alumno para que este también no sea como, como un tanto evidenciado ¿no? que se ↑ note que el alumno a lo mejor tiene algún detalle, algún ↑ problema y los y los otros compañeritos pues::: este::: no se vea como que se esta::: vamos, como que su atención es personalizada, ¿no? porque tiene un problema o por comentarios de ese tipo.

I: ¿Qué tipo de apoyos has solicitado tú? específicamente.

D2: ¿En específico? eh::: en primera::: este::: el acompañamiento (.) con los chicos, yo si creo que es el (.) apoyo que más he solicitado, el el acompañamiento para que mmm... nos apoyen con esos alumnitos.

I: Derivado de esto ¿te han observado?

D2: ↑ ¿Quiénes?

I: Eh::: alguna alguno de los miembros de U.S.A.E.R.

D2: Mmm... ↑ Sí han estado en la clase, <o sea en realidad, así como que::: observándome a mí:::> o sea::: directamente a mí, aja; o sea si han observado la clase, de cómo se desarrolló el alumno, de cómo interactuó con los demás chicos y... de cómo es la atención de ↑ mí hacia él.

I: ¡Ajá! Es ese es el tipo de observación al que me refería. Eh::: porque derivado de eso eh::: puede ser que te hayan provisto de::: sugerencias, ¿te han dado sugerencias?

D2: Sugerencias tanto en la planeación este::: ya sea que::: me den sugerencias para revisarr mi planeación o am::: este::: en la clase, o sea en la clase o sea pues haz esto con el alumno, que te parece esta idea, o sea si me han hecho sugerencias y me han apoyado también con primer grado en la organización de las asambleas, de asambleas con los chicos.

I: ¿Qué son las asambleas?

D2: Pues es un::: es una::: es un::: una hay como::: mmm... como a cómo te diré (.) Es una reunión, en donde los chicos se sientan alrededor del aula, en ella se exponen todas las situaciones

problemáticas que se viven en el salón día con día. Entonces se expone ahí si hay acoso escolar, si hay alguna situación de: de este: como se llama de violencia de agresión física, verbal o psicológica y: se expone al alumno que lo hace y ese alumno piensa (.) o decide acciones, toma acciones para que ya no lo vuelva a hacer y aparte pide una disculpa a nivel grupal para quien haya ofendido. Entonces esas esas son las asambleas como para intercambiar eh: no para juzgar, sino para exponer, exponer las problemáticas que se viven en el salón y darles entre todo el grupo una alternativa de solución y evitar con esto que haya más conflictos.

I: Mmm... ehMM: ¿Elaboras planeaciones diferentes <para atender a cada tipo de NEE o integras adaptaciones globales?

D2: Mmm...no, o sea: no planeo de manera=

I: =adaptada.

D2: Adap... o sea si se incluyen los ajustes, pero: <así tal cual, una planeación no>, o sea lo he hecho en los exámenes, en los exámenes si he adaptado los exámenes a un alumno que: que tiene alguna situación, pero tanto así la planeación no.

I: ¿Pero sí haces ajustes razonables?

D2: Sí o sea los ajustes razonables si los incluyo porque se colocan, aunque no debería nos han dicho que no debería de ser pero yo si los incluyo los nombres de los chicos para identificarlos, la problemática que tienen y este: los ajustes que se hacen con, con ellos.

I: ¿Cuáles de esos ajustes han tenido buenos resultados con los alumnos con TDAH en específico?

D2: ¿Con TDAH en específico? Como (Rosa) (...) este... pues: siento que ella ha logrado enfocarse más a las actividades porque a él le constaba mucho: ¿no puedo decir nombre? ¿Sí? Bueno estoy hablando de (Rosa). Ella en un inicio prácticamente no hacía nada ¡NADA! nada: O sea se levantaba, andaba por ahí distraendo a sus compañeros en el aula, el hecho de que hayamos hecho la adaptación de cambiarlo de lugar, mantenerla hasta enfrente, mantener su atención cerca de mí, eso ha ayudado mucho. Incluso a ella se le ha brindado el material impreso a ella en específico para que no pierda tiempo en estar pasándolo: porque le cuesta mucho trabajo eh: que tú que tú a lo mejor le dictes una instrucción y ella la capte. Entonces o...o sea de que tienes el material a ver analízalo y este: ya se ha enfocado más, ha entendido su papel de lo que tiene que realizar y ya no es tanto de levantarse, ya no se levanta tanto ya se enfoca en las actividades. Todavía hay detalles, no quiero decirte con esto que ya lo hemos logrado, pero sí, si ha tenido un buen avance la verdad.

I: Am... ¿de qué manera organizas el trabajo colaborativo en el aula?

D2: ¿De qué manera? Se ha trabajado mucho en equipo sobre todo con ese grupo de 3°A porque tienden a ser muy::: solidarios, entonces este::: el trabajo en equipo ha hecho que esos alumno se::: se les impulse, ¿si me doy a entender?

I: mju...

D2: O sea se les impulse que ::: se los apoyen o les exijan, inclusive cuando he hecho los equipos a esos alumnitos, como por ejemplo a (Rosa) la pongo de representante de equipo para que ella dirija las actividades y eso ha hecho que ella se incluya aún más y que sus compañeros entienda que ella también puede hacerlo y que tiene la misma capacidad que los demás.

I: Y en el caso de::: de 2° A

D2: ¿De quién?

I: De Carlos de 2° A

D2: Eh::: en cuestión de trabajo colaborativo con él ha sido complicado porque él mismo se resiste, él mismo se pone barreras. Con él si hemos batallado con el trabajo en equipo, de hecho él ha decidido ↑ varias veces trabajar solo, por lo mismo de que eh::: él mismo no se::: él se pone límites o barreras, ↑ trabaja, ahora me trabaja mejor ahorita me trabajó mejor a pesar de que la asignatura era en inglés trababa de realizar todos sus trabajos, pedía apoyo pero solamente a quienes sentía confianza, porque el grupo no se ha prestado (.) para incluirlo.

I: Este::: ¿cómo organizas el tiempo y el material para el trabajo colaborativo?

D2: ¿Del trabajo colaborativo? Se organiza con base en las tareas que van a desarrollar, ¿sí? O sea se::: a cada integrante de equipo en primera se le designan tareas diferentes, tareas para que puedan cumplir con su producto o con lo que tengan que hacer. Los ↑ materiales para estos chicos se les da por lo regular en impreso, material fotocopiado se les distribuye por igual. Solamente con aquellas personitas que a lo mejor tienen un problema visual si se los, se los adaptamos a una a un ¡vaya! A un tamaño considerable, eso es en cuanto al tiempo y a los materiales.

I: ¿Cómo evalúas las actividades?

D2: Ah::: He querido evaluarlas por equipo pero siempre se me ha dificultado, por::: que siento que es una manera injusta (.) de evaluarlos por equipo, aunque ellos tienen que aprender a trabajar en equipo sí, pero más que nada yo veo, yo... lo que tomo en cuenta es la disposición para el trabajo en equipo, que tú lo incluyas, que tu aceptes sus ideas, que los demás del equipo atiendan a lo que su compañero o que, vamos, que lo hagan participe de, para mí eso es disposición para trabajar en equipo. Pero en cuanto ya a una evaluación de... de de de, como te d- de cumplimiento de una organización de tare, de si de tareas y de elaboración de trabajos, ya no lo hago por equipo; me cuesta mucho por hacerlo por equipo porque lo veo de manera injusta, entonces trato de realizar los equipos incluyendo a personas que tienen NEE con gente que tiene un, por lo menos una persona que tenga un, si un buen rendimiento académico.

I: ¿Qué opinas del desempeño de estos alumnos en esa modalidad? De los alumnos con TDAH, en general, ¿crees que les beneficia?

D2: Sí, si les beneficia, porque eh eh:: desde el momento que se integran en equipo ellos se sienten forzados a realizar las actividades, porque saben que sus compañeros los van a estar criticando, los van a estar este:: de cierta manera hasta evaluándolos que tanto hacen, ¿qué hizo? Hizo poco hizo mucho y entre ellos mismos valoran el desempeño de sus compañeros, y si y yo lo he visto mucho con (Rosa), si ella hizo su mejor esfuerzo y trabajó, los mismos compañeros del equipo le aplauden y eso hace que incremente su autoestima.

↑ No así en el mismo caso de (Carlos), no así en su mismo caso de (Carlos), porque:: repito, el trabajo en equipo, el trabajo colaborativo no se ha logrado con él, de que se incluya, que los demás que se dé la pauta de que valoren su esfuerzo.

I: ¿Crees que tal vez lo que pasa en el trabajo en equipo la crítica constructiva y no constructiva pueda tener que ver con el hecho de que no quiera trabajar en equipo?

Sí, pero sobretodo yo siento que más que nada tiene mucho que ver el:: el autoestima que tiene el niño (.) porque a diferencia de (Rosa), siento que su autoestima está más elevada que la de (Carlos), entonces este:: a él si le afecta el qué dirán, a él si le preocupa que no lo haga bien y que los otros le critiquen, así lo siento yo.

I: Entonces:: en este caso específico ¿consideras que para los casos como el de él el trabajo en equipo aun así sería benéfico o sería contraproducente?

D2: Pues yo siento que:: que puede ser contraproducente, para él puede ser contraproducente, porque a él si le afecta si le afecta demasiado lo que tu pienses (.) de él, el que tú la critiques y eso hace que:: mm... vamos, él se ponga más barreras para hacerlo con entre pares o con otros compañeros y est-, prefiere hacerlo solo para no recibir esas crítica, no recibir y se pone en un estado emocional donde ya no quiere avanzar, donde se estanca, me dijeron como que ya no puedo hacerlo y ya no lo hago. Eso es lo que he visto con él.

I: ¿Qué tan frecuentemente...? Eh:: ahora en otro tema, ¿qué tan frecuentemente asignas tareas extra clase a tus alumnos?

D2: ¿Qué tan frec...? ¿A todos? ¿Por igual?, pues:: muy seguido, continuamente, ya sea que tengan que complementar una actividad o para iniciar otra, pero es... es... es... muy seguido.

I: ¿Qué pasa cuando los con TDAH, o sea estos dos alumnos, no la entregan o la entregan parcialmente?

D2: ¿Qué pasa de qué yo les baje calificación o cualquier cosa?

I: Sí.

D2: Con (Rosa), bueno con ambos, solicito que la hagan en:: en el momento de la clase, le pido que la terminen en la clase. Con (Rosa) le he pedido a otra compañerita que la apoye, que la oriente mientras yo estoy con trabajando con los demás, pero no dejar que se pase porque eso ayuda a que (Rosa) vaya cayendo más en el confort a pesar de que (Rosa) tenga su problema, su NEE ella es:: tiende a caer en el confort, o sea de que pues no me la revisa o no me dijo nada por eso desde ese momento procuro que haga la tarea ahí, que haga lo que pueda hacer pero le pido el apoyo a otra compañerita que se:: que la actividad que estoy realizando con los demás ella la va a hacer en un dos por tres.

I: Y y:: a raíz de esta estrategia ¿el cumplimiento de (Rosa) se ha visto beneficiado o...?

D2: Si se ha visto beneficiado porque incluso::: antes yo la tenía que corretear y ahora es ella quien me corretea para entregarme sus trabajos o me dice, ↑ mañana le prometo que ya le traigo el trabajo y lo hace, aunque a lo mejor no es al tiempo, pero la alumna está preocupado por, no lo deja así como eh no lo hice pues no pasa nada ¿no? Entonces ella ya se mentalizó que aunque sea hoy o mañana ella ya lo tiene que entregar.

I: ¿Y::: con Carlos?

D2: Y con él ::: este, con él lo que he hecho, es de que::: que lo termine en la clase pero solo, ya que si tiene dudas me pregunte a mí porque no suele preguntarle a nadie más, es de que yo solito y no le pregunta a nadie más, lo ha hecho solo y ya me pregunta a a ↑ mí o si la actividad que vamos a hacer es más prioritaria (.) la llamo: ¿por qué no hiciste la tarea? Y dejo que la::: que la hace para la siguiente clase.

I: ¿Cuándo das instrucciones solo lo hace de forma verbal o utilizas algún apoyo visual? Y si usas un apoyo visual, ¿qué tipo de apoyo es?

D2: ¿Qué tipo de apoyo es? Este::: por lo general es de manera oral (.) pero si veo que no han entendido, utilizo el pizarrón (.) para dar un ejemplo de lo que tienen que hacer, lo hago a través de un ejemplo para que entiendan mucho mejor lo que van a hacer y y::: del material visual haya hay algunas veces que he utilizado imágenes, nada más.

I: ¿Cómo te das cuenta de que los alumnos con TDAH han comprendido lo que deben hacer?

D2: Amm::: cuando::: veo que ya no están enfocados en su trabajo, si ellos no están enfocados en su trabajo, están levantados o están platicando (.) no entendieron, no entendieron, porque les da mucho esto de que, sobre todo con (Rosa), de levantarse, yo veo que cuando si la alumna no sabe qué hacer, ella va y pregunta, ella va y pregunta, hecha relajo, pregunta y se vuelve a sentar. Y con (Carlos), simplemente (.) se pierde, no hace la actividad o::: le cuesta trabajo empezarla o hasta que hasta que vamos rectificamos preguntándole si si entendió o no entendió y el: pues no no entendí o él pregunta, suele preguntarme a mí, maestra es que no le entendí, me puede explicar y ya le explico de manera personal.

I: ¿Y esto pasa de manera frecuente?

D2: Mm...pues sí, con él si pasa muy frecuentemente.

I: ¿qué tipo de actividades planeas para la producción escrita?

D2: Con (Carlos) (.) con Carlos este::: hemos trabajado la producción de textos como es la autobiografía en inglés que le costó muchísimo trabajo realizarla, le costó muchísimo trabajo. Con (Rosa), con (Rosa) hemos planeado actividades audiovisuales en las que ella ha escrito sus reflexiones de::: de de esas actividades audiovisuales para que él pueda redactar porque, en sí (Rosa) no es muy dada a dar respuestas largas, son muy cortas sus ideas, entonces a veces hasta cortadas o ¿cómo se le llamaría? (.) O sea de que no son entendibles.

I: ¿Qué tipo de textos consideras que se les facilitan más escribir a tus alumnos en la asignatura de inglés?

D2: ¿Qué tipo de textos? Mm...

I: ¿Argumentativos, narrativos? Mm...

D2: Pues yo siento que::: con este con este niño (Carlos), le es más fácil los narrativos como los cuentos, pero ayudándole con imágenes, o sea y en donde tanto no que tenga que narrar todo ella, sino que se le apoye con imágenes y que sean frases cortas, no un texto completo.

I: ¿Empleas organizadores gráficos?

D2: En inglés ↑::: pocas veces los he utilizado, sin embargo con (Rosa) los he utilizado más pero le cuesta mucho trabajo realizarlos, incluso con (Rosa) este::: porque porque::: le cuesta trabajo identificar a lo mejor la información específica para un organizador gráfico, entonces con (Rosa) se le ha este::: como siempre se le ha puesto como un tutor para que le oriente. En alguna ocasión, lo que se hizo con (Rosa), lo que se hizo fue darle el organizador gráfico para que lo fuera hilando lo fuera hilando, para que le fuera dando forma, porque así identificar las ideas o la información específica o jerarquizar la información para realizar, para realizar el organizador gráfico (.) no, hasta eso no se ha logrado, hasta eso tenemos ese ese problemita de hecho.

I: ¿Qué problemas se les presentan recurrentemente a los alumnos con TDAH durante estas actividades? Aparte de lo que ya mencionaste de (Rosa).

D2: Este::: Mmm... Redactar de manera coherente, una redacción coherente, el::: (.) el vocabulario que se tiene no es suficiente, al menos en David, o sea con Carlos yo siento que es menos este detalle, pero bueno, al menos en inglés a lo mejor es más, pero si a Carlos le pides redactar algo en español, como que es más más fluida su escritura que con la de David, tonces a David le cuesta más trabajo la fluidez.

I: Pero con Carlos, en el área de inglés ¿Qué problemas son mucho muy marcados aparte de la coherencia?

D2: El uso de los tiempos verbales, uu... es complicadísimo para él, el::: el conocer o el saber en qué tiempo va el a redactar porque los confunde, los mezcla, a lo mejor mezcla el pasado con el presente, o sea hace (.) hace una revoltura.

I: ¿Qué apoyo extra les brindas? En este caso por ejemplo.

D2: ¿Qué apoyo extra les...? Pues sinceramente, sinceramente, extra (.) no ha habido ese apoyo, porque::: no habido como ese tiempo para dar, la verdad te soy sincera no, así como darles tiempo extra para trabajar con ellos (.) pues no (.) o sea lo que se hace se hace en clase y a lo mejor se le deja una actividad que le ayude a reforzar, pero no es lo mismo a que tu estés con él en tiempo extra y le estés explicando, le estés aclarando dudas porque en su casa él lo hace como puede, en su casa lo hacen como pueden y no es lo mismo como en una tutoría o una atención personalizada fuera de clase.

I: Eh::: eh le agradezco haber proporcionado la información para el desarrollo de este estudio y le reitero que los datos se tratarán de forma confidencial. Muchas gracias.

(36:29) FIN DE LA GRABACIÓN (UNA DE UNA)

FECHA DE APLICACIÓN: 24/09/17

FECHA DE TRANSCRIPCIÓN: 28/09/17



ENTREVISTA No. 1 PARA EL DOCENTE DE U.S.A.E.R.

Este instrumento pretende guiar la aplicación de la entrevista inicial a la psicóloga del equipo de U.S.A.E.R., quien participa en el estudio: *Instrucción Diferenciada para la producción de textos narrativos en inglés con alumnos con TDAH*, con el objeto de identificar su perspectiva profesional respecto a la aplicación del tratamiento.

Pregunta	Pregunta de Seguimiento
1. ¿Cuántos años tiene de servicio?	a) ¿Trabajó en esta institución desde su primer año de servicio o en alguna otra?
2. ¿Cuál es el propósito de la Unidad de Apoyo de U.S.A.E.R.?	a) ¿Qué acciones se llevan a cabo con los docentes específicamente? b) ¿Qué tipo de acciones se llevan a cabo con los alumnos?
3. ¿Cuáles son las dificultades más recurrentes que se encuentran para llevar a cabo la diferenciación de la instrucción con los docentes?	a) ¿Qué dificultades presentan los docentes? b) ¿Qué dificultades presentan los alumnos con TDAH en específico? c) ¿Qué acciones se han implementado para resolver estas dificultades? d) ¿Cuáles han tenido éxito y cuáles no? e) ¿Por qué?
4. ¿De qué forma se ha involucrado la U.S.A.E.R. en el proceso de aprendizaje del inglés con los alumnos con TDAH?	a) ¿Se han hecho visitas de acompañamiento en clase de inglés? b) ¿Qué tipo de acompañamiento se le brinda al alumno y al profesor? c) ¿Qué acuerdos se han tomado con los docentes? d) ¿Qué acuerdos se han hecho con los alumnos? e) ¿Qué apoyos se han solicitado de parte de los padres de familia?
5. ¿El equipo de U.S.A.E.R. cuenta con terapeuta de lenguaje?	a) ¿Cuáles son los obstáculos más frecuentemente encontrados por los alumnos con TDAH en la redacción de textos en inglés? b) ¿Con qué frecuencia se brinda apoyo individualizado a los alumnos con TDAH en la redacción de textos en inglés? c) ¿Qué estrategias se ha sugerido a los alumnos realizar para facilitar su producción escrita?
6. ¿Qué tipo de apoyo se le brinda al docente para las planificaciones?	a) ¿Qué sugerencias se le han brindado al docente para abordar la producción escrita con los alumnos con TDAH? b) ¿Se han revisado las adaptaciones hechas por los docentes a sus planificaciones? c) ¿Las adaptaciones que realizan los docentes corresponden a las NEE de los alumnos con TDAH?
7. ¿Qué tan frecuentemente se observa al alumno y al docente?	a) ¿Existe correspondencia entre las adaptaciones realizadas en la planificación y las observadas en el aula? b) ¿Se ha dado retroalimentación a los docentes después de ser observados?



TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA INICIAL

A continuación, se presenta la transcripción de la entrevista inicial llevada a cabo con la docente de apoyo de U.S.A.E.R, con el objetivo de conocer su punto de vista respecto al quehacer docente en el aula de inglés, el desempeño de los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y los por menores de las acciones efectuadas por éste equipo en beneficio del proceso producción escrita en inglés, específicamente, de los participantes en la asignatura Lengua Extranjera.

ENTREVISTA No. 1- Psicóloga de U.S.A.E.R.

I: ¡Buenos días! eh:: esta entrevista forma parte del estudio al que se le invitó a participar, el estudio se titula: La Instrucción Diferenciada para la producción de textos narrativos en inglés con alumnos con TDAH. Como parte de esta investigación me gustaría conocer su perspectiva. ¿Esta lista?

PU: Sí claro.

I: ¿Tiene alguna duda?

PU: No ninguna.

I: Entonces comenzamos. Eh:: ¿Cuántos años tiene de servicio?

PU: En este ciclo cumplo 5 años de servicio.

I: EH:: ah:: ¿Estos años de servicio fueron trabajados en esta institución desde el primer año o estuvo trabajando en alguna otra institución?

PU: Eh:: He trabajado los cinco años en el mismo servicio de Educación Especial, sin embargo, el primer año estuve cumpliendo la función de la:: en el equipo interdisciplinario como:: responsable del área de psicología. En el:: segundo año fue cuando ya me incorporé como docente de apoyo a la institución.

I: Muy bien. ¿Cuál es el propósito de la unidad de apoyo de U.S.A.E.R.?

PU: Pues es brindar asesoría, orientación y acompañamiento a los docentes, padres de familia y alumnos, para pues realizar y llevar a cabo prácticas, culturas y políticas inclusivas dentro de una institución.

I: Eh::¿Qué acciones se llevan a cabo específicamente con los docente eh:: de la institución?

PU: Una parte importante pues si sería la asesoría. Eh:: en el caso de los docentes, se les brinda mmm... la información sobre las características y las necesidades educativas del alumno y se le orienta en sobre las estrategias metodológicas que puede realizar con él, así como juntos se evalúa lo que es la competencia curricular del alumno para determinar el nivel de aprendizaje que éste va a tener durante el ciclo escolar.

I: Entiendo, eh:: ¿qué tipo de acciones muy específicas se llevan a cabo con los alumnos?

PU: Eh::: en el caso con los alumnos, eh::: la::: eh::: el::: mmm::: el modelo que se sigue es un modelo ecológico, en el cual se consideran pues todos los contextos que sería el áulico, el escolar y el socio-familiar. En es... específicamente se trabajan actividades grupales, en las que el alumno es::: te pues este está incorporado a las actividades de aprendizaje. Estas actividades pues son diferenciadas ¿aja? acordes, pues a su estilo de aprendizaje, a su ritmo, eh::: a las necesidades que él presenta y::: eh::: también se trabaja de forma individual en lo que sería el aula de de apoyo, eh::: dándole actividades ya específicas, mmm... no sé cómo para recuperación, para apoyos específicos, por ejemplo de lenguaje, apoyos específicos de psicología, qué no se deben de trabajar o que no se::: no se tiene que trabajar en grupo, sino que específicamente hacia el alumno.

I: Ah, okay. Ammm... ¿Qué dificultades presentan los docentes? Amm ¿Cuáles son las dificultades mayores, digámosle eh::: (.) que se presentan con mayor frecuencia para llevar a cabo la diferenciación con los docentes? o sea, en el aula.

PU: Eh::: pues yo creo que una parte importante también ha sido la::: aceptación. Yo creo que los docentes tienen el a::: al hecho de que los alumnos, que un alumno con discapacidad o con alguna condición este incorporado a la escuela regular. Creo que ha sido difícil por:::que::: este, pues bueno, el los maestros no tienen la formación específica en lo que sería la educación especial, entonces una parte también importante (.) ha sido eh::: los tiempos en los que ellos puedan brindarle una atención personalizada ah::: al alumno y brindarle atención (.) al grupo es:::te; entonces creo que esa ha sido una de las mayores dificultades para ellos organizarse, en cuanto el tiempo que tienen efectivo de clase para brindar apoyo a la::: a las dos partes, al grupo y al alumno que en en específico.

I: Eh::: ¿Qué dificultades presentan los alumnos con TDAH en específico?

PU: Eh::: principalmente, de las dificultades que en el::: caso de los que hemos atendido en la institución presentan, pues tiene que ver con las dificultades de atención ¿aja?, que realmente las actividades son muy largas y los periodos de atención que tienen son cortas, entonces regularmente no tienden a concluir las actividades. Eh::: otra situación ha sido (...) la parte de la (...) hiperactividad que:::, bueno, tiene que ver con el control de impulsos, es:::te el seguimiento de reglas, etc.; entonces a los maestros les ha costado trabajo como identificar que un alumno con ese tipo de condición no va a ser un alumno que va a tener sentado, callado, es:::te trabajando durante los 50 minutos de clase, sino que pues los periodos en los que él va a trabajar efectivamente pues van a ser más cortos. Eh::: siento que la dificultad de los alumnos en el aula ha sido::: el concluir (.) las actividades, ha sido el cumplir (.) con la evaluación continua por la falta pues de (...) la falta de entrega de actividades concluidas.

I: Mmm... okay. ¿Qué acciones se han implementado para resolver estas dificultades?

PU: Bueno es:::te, desde el inicio, todos los alumnos es:::te, los alumnos con TDAH y toda la alumn-, los alumnos en estadística reciben una evaluación psicopedagógica, en la que el equipo interdisciplinario (.) evalúa cada una de las áreas, es:::te inteligencia, funciones ejecutivas como: memoria, atención, la parte social (...) que evalúa trabajo social, la interacción de la familia y en es:::te las parte del proceso de lenguaje, es:::te que lo hace el docente de comunicación y::: la parte curricular o académica que corresponde al docente de apoyo que es mi función, en cuanto al nivel de competencia curricular. Posteriormente, después de la evaluación psicopedagógica se elabora un plan de trabajo (.) para cada alumno en específico, que es la propuesta educativa específica, en el cual se plantean acciones, eh::: eh::: dependiendo de la gravedad de la la pues de la condición en cada una de las asignaturas o acciones en cuanto a la es- en cuanto a la modificación de la metodología que se utiliza con los alumnos, por ejemplo, se dan sugerencias eh::: de periodos más cortos de trabajo, es:::te de la forma en cómo se deben de dar las indicaciones al alumno, es:::te del tipo de evaluación que tiene que recibir, por ejemplo, de estrategias para modificar eh::: la conducta eh eh en el alumno, entre otras actividades, aparte, de la propuesta se está en constate asesoría con los docentes para brindar estrategias personalizadas eh::: de los casos que se tienen con los alumnos.

I: Eh:: ¿cuáles han tenido éxito y cuáles no?

PU: Pues considero que la propuesta educativa específica no:: ha dado tanta:: tanto impacto, porque pues digamos que es un trabajo eh:: aparte, un trabajo especializado para el alumno. Eh:: los maestros no la han llevado a la práctica (...) y considero que ha sido como un documento que no, no tiene tanto peso, sin embargo, si es muy importante porque pues un, es un plan específico para la atención del alumno, pero bueno, ante las situaciones del trabajo con la totalidad del grupo y el apoyo específico ha sido muy difícil (.) ejecutar una:: una propuesta como tal. Entonces, creo que la propuesta no ha tenido como (...) como el impacto necesario, siento que no ha funcionado del todo. Sin embargo, por ejemplo, ya en las asesorías con los maestros, se planean los ajustes razonables, que son modificaciones como un poquito más eh:: simples a la estructura, a la metodología de la clase, pues para brindar atención a los alumnos y creo que esas han funcionado un poco mejor, porque el docente tiene claro como por ej- eh:: el contenido que se va a ver y así determinar qué modificación tienen que hacer o qué qué apoyo necesita el alumno para alcanzar específicamente ese aprendizaje. Entonces, creo que ha funcionado más el que:: sea progresiva la re la elaboración de adecuaciones a que sea pues:: es::te tan global ¿no? que sea un poquito más específica (...) las adecuaciones que se hacen.

I: Correcto. ¿De qué forma se ha involucrado la U.S.A.E.R. en el proceso de aprendizaje del inglés en específico, con los alumnos con TDAH?

PU: Eh:: realmente ha sido muy complicado. No considero que hemos tenido tanto impacto en la asignatura de inglés, sin embargo, una de las áreas, de los campos formativos que se trabajan en la propuesta educativa es es::te el campo de comunicación y lenguaje, dentro del cual se encuentra la asignatura de inglés. Realmente muchos de nuestros alumnos es::te que tenemos ahorita en estadística no:: no han recibido una atención específica respecto a la asignatura, porque le hemos dado más peso a la asignatura de español con alumnos que por ejemplo vienen con un rezago respecto a:: que no saben leer ni escribir fluidamente en español, y pues tener una lectura o escritura en inglés pues (...) pues es más complicado ¿no? implica otro proceso. No considero que hemos tenido tanto impacto, en es- esa área.

I: ¿Se han hecho visitas de acompañamiento en clase de inglés?

PU: Sí, sí sí se han realizado algunas visitas. Regularmente lo que hemos trabajado en la asignatura de inglés es que se le brinda un acompañamiento al alumno y pues el de las situaciones observadas en el aula, pues se le brindan sugerencias al docente. Es::te:: mmm... regularmente se le apoya al alumno en clase es::te pues con con el:: con el nivel que el maestro determina y se le ayuda a al:: la realización de la actividad y es::te a la comprensión por ejemplo de textos, en qué necesita para, por ejemplo, entender lo que, lo que está leyendo, lo que está escuchando ¿no?. Se ha manejado con los alumnos, principalmente, el uso de (.) pues del diccionario ¿aja? en inglés y en español para poderlos apoyar en que comprenda lo que está leyendo ¿no?, con actividades básicas, por ejemplo durante este ciclo (...) tuvimos un poquito de más intervención con:: con:: uno de los alumnos, que es el caso de David, es::te donde es::te pues hubo un trabajo más específico con la maestra para poder determinar el nivel con el que se iba a trabajar, ya que, por ejemplo, el alumno no alcanza pues un nivel es::te de primero de secundaria, entonces estuvimos trabajando contenidos, ahí se hizo una adecuación, contenido de la asignatura de inglés con pero en un nivel:: de primaria.

I: ¿Qué otro tipo de acuerdos se han tomado con los docentes de esta asignatura?

PU: Modificar también por ejemplo, aparte del grado con de o del nivel con el que se le da:: pues l:: la información, eh:: la modificación a las evaluaciones, el uso por ejemplo, pues de:: imágenes que le ayuden es::te a pues a comprender un poquito más un, la instrucción, es::te uso de preguntas más opcionales que preguntas abiertas, porque realmente pues el nivel del alumno no da para algo tan (.) tan elevado, modificaciones en en la evaluación, en los elementos y pues principalmente el acompañamiento que que se ha tenido por parte de del servicio de U.S.A.E.R. a la asignatura, son las modificaciones.

I: Y en el aspecto de evaluación ¿qué se ha cambiado?

PU: Por ejemplo, el peso que se le da al examen, la escala con la que se le evalúa, porque por ejemplo hablábamos hace rato que una de las características es que el alumno no llega a concluir las actividades en el aula, entonces este la maestra ha utilizado ahorita pues una, una evaluación como alguna rúbrica para poder evaluar el avance que tuvo el alumno en la clase, porque no llega a concluir la actividad o este, el apoyo que el servicio tiene tal vez si eh el alumno no concluyó la actividad dentro del aula, este en ocasiones este se termina en el aula de apoyo, ya con la orientación de por parte del docente de apoyo.

I: ¿Qué apoyos se han solicitado de parte de los padres de familia en este respecto?

PU: Creo que si ha habido una buena comunicación entre los padres este hacia el servicio, principalmente pues bueno, uno de los apoyos que solicitan pues es el que el que brindemos también estrategias que ellos puedan realizar en casa para poder ayudar a sus hijos. Específicamente, por ejemplo la parte de::: pues de::: de la conducta, del control de impulsos que este, que los alumnos pueden tener, se les ha brindado pues estrategias pues de modificación de conducta, economía de fichas, este::: em::: el manejo de evaluaciones de su propia conducta en casa. Este, también hemos trabajado con una estrategia que se llama relación tutora en la que pues se le comen- se trabaja con los papás la metodología de la estrategia, pues para poder ellos tener un poquito más de elementos de cómo apoyar a sus alum- a sus hijos, perdón, en el aprendizaje, cómo acompañarlos en el proceso en el que ellos aprendan por sí mismos, este, han sido de los apoyos que los padres han solicitado y que pues se les ha brindado hasta el momento.

I: Mmm... ¿El equipo de U.S.A.E.R. cuenta con terapeuta de lenguaje?

PU: Si.

I: Ammm... ¿cuáles son los obstáculos más frecuentes encontrados en los alumnos con TDAH en la redacción de textos en inglés, por ejemplo?

PU: Bueno en la eh, en la rela redacción, perdón de textos, este, lo voy a tratar de generalizar porque es una situación que generalmente se presenta en en español, que es qué bueno uno de los principales este, como características presentes en un alumno con TDAH es la presencia de de dislexia. El hecho de que cambien o omitan letras o las sustituyan por otras, tanto en español como en ing- en inglés, se realiza realmente por ejemplo la producción de textos en inglés, pues es más complicada porque pues no está todavía asimilada la estructura de de una oración o los elementos que deben conformarse y bueno, en español todavía hay ciertas dudas, pues bueno en el idioma inglés es más complejo.

I: ¿Con qué frecuencia se da el apoyo individualizado a los alumnos con TDAH en la redacción de textos en inglés?

PU: Eh, no habíamos tenido te repito, no habíamos tenido tanto involucramiento en la asignatura, sin embargo, ya llevamos cierto avance. Este, no es un trabajo diario, sin embargo, aproximadamente una vez a la semana es cuando se trabaja con los alumnos. Este, más que una redacción de textos es por ejemplo , lo que hemos trabajado es que, que identifique como se escribe una palabra, un objeto, un un verbo, este qué diferencia hay por ejemplo en cómo se escribe en español a como se escribe en inglés, este porque sabemos que hay algunas palabras que tienen similitud y por ahí nos hemos llevado al alumno, que identifique este que reconozca una palabra escrita con la relacione con una imagen, son las actividades que hemos realizado más simples, no una redacción.

I: ¿Qué tipo de apoyo se le da a la planificación de los docentes?

PU: Hemos ido de las modificaciones que puede hacer al nivel con que se le da al alumno el contenido o con, que se imparte el contenido hasta que actividad puede él utilizar este para poder abordar ese contenido con el alumno.

: ¿Se han revisado las adaptaciones hechas a las planificaciones de los docentes?

PU: Sí, semanalmente igual el servicio revisamos que se estén elaborando estas adecuaciones y esta es una parte que si se nos ha complicado es el llevar un seguimiento de que no sólo se planeen, sino que se ejecuten en el aula, pero, bueno, lo poco que se ha observado, si este no digo que la totalidad de los docentes, pero aproximadamente un 50% de los docentes eh planea y ejecuta una adecuación tal vez sencilla, para brindar atención a los alumnos; en el específico en el área de inglés este, de las dos docentes con las que se cuenta no miento, tres docentes con las que hasta el momento están impartiendo la asignatura en la institución, una nada más es la que realiza adecuaciones estas significativas para la atención de los alumnos.

I: Y... ¿Se ha dado retroalimentación a los docentes después de la observación?

PU: Sí. Regularmente, una, repito una parte que se nos complicaba era dar seguimiento a las acciones realizadas, entonces durante este ciclo se implementaron instrumentos que nos brindarían pues un apoyo para poder dar un seguimiento a la propuesta y un seguimiento a las adecuaciones de los maestros. Entonces, este durante la intervención que se tiene en la clase este es que se le brinda retroalimentación al docente al final de la, de la clase sobre lo que el alumno si logró y de lo que podría hacer para que lo lograra ¿aja? Entonces, creo que ha sido significativo porque el docente puede ver, esta la eficacia de las acciones implementadas, que muchas veces, bueno, no siempre son las expectativas que uno tiene, tal vez no se ejecuta de la forma ¿no?, porque uno lo planea de cierta manera y pues llevarlo a la práctica, pues bueno ha sido un poquito complicado, pero si, si se realiza retroalimentación.

I: Muy bien. Pues este es el final de nuestra entrevista, le agradezco mucho que haya participado y este, me reitero que todos los datos que se recaben de esta entrevista serán de carácter confidencial. ¡Muchas gracias!

PU: ¡Gracias a ti!

(25:59) FIN DE LA GRABACIÓN (UNA DE UNA)

FECHA DE APLICACIÓN: **06/07/17**

FECHA DE TRANSCRIPCIÓN: **10/07/17**



ENTREVISTAS INICIALES A LOS PARTICIPANTES

El presente instrumento fue diseñado para fungir como guía en la aplicación de tres entrevistas secuenciadas a los participantes del estudio: Instrucción Diferenciada para la producción de textos narrativos en inglés con alumnos con TDAH.

Categoría	Pregunta	Pregunta de Seguimiento
No. 1 APRENDIZAJE DEL INGLÉS	1. ¿Crees que es necesario aprender a escribir en inglés?	a) ¿Por qué?
	2. ¿Te está gustando como te lo enseñan?	a) ¿Qué actividades se te facilitan? b) ¿Cuáles se te dificultan?
	3. ¿Te dejan tareas frecuentemente?	a) ¿Cómo organizas tu tiempo para hacer la tarea? b) ¿Con quién la haces?
	4. ¿Las instrucciones de tu maestra son claras y entendibles?	a) ¿Qué haces cuando no lo son?
	5. ¿La maestra te ofrece su ayuda sin que se la pidas?	a) ¿Con que frecuencia? b) ¿La maestra te ayuda durante la clase o en otro momento?
	6. ¿Qué tan seguido le pides ayuda a la maestra?	a) ¿Qué haces si la ayuda que recibes no es suficiente para resolver tus dudas?

Categoría	Pregunta	Pregunta de Seguimiento
No. 2 PROCESO DE PRODUCCIÓN ESCRITA	1. ¿Qué se te dificulta más cuando escribes en inglés?	a) ¿Qué haces para resolver esa dificultad?
	2. ¿Qué tipo de trabajos escritos has hecho en clase de inglés?	a) ¿Cuál se te hizo más fácil de hacer? b) ¿Por qué?
	3. ¿Cuánto tiempo te dan en clase para escribir tus textos?	a) ¿Siempre es suficiente para que lo termines? b) ¿Por qué? c) ¿Qué pasa cuando no lo es??
	4. Cuando escribes algo en inglés, ¿te das cuenta para que te serviría ese texto en la vida real?	a) ¿Cómo? b) ¿Crees que eso te ayuda a escribir los textos con mayor facilidad?
	5. ¿Cómo crees que se te facilita organizar la información que debes incluir en tus escritos?	a) ¿Por qué?
	6. ¿Alguna vez le has dado a revisar tus escritos a otra persona antes de entregarlos a la maestra?	a) ¿A quién? b) ¿Por qué? c) ¿Les has hecho cambios después?
	7. ¿Tu maestra corrige tus escritos?	a) ¿Ella escribe en tus trabajos o te dice personalmente que debes corregir? b) ¿Haces las correcciones que te dice que hagas? c) ¿Qué haces después con ese texto?

Categoría	Pregunta	Pregunta de Seguimiento
No. 3 DIFERENCIACIÓN	1. ¿Alguna vez te han entregado las instrucciones de lo que debes hacer por escrito y con imágenes?	a) ¿Crees que eso te ayudaría a entender mejor lo que tienes que hacer? b) ¿Por qué?

	2. ¿Te gustaría que las actividades que tienes que realizar fueran diferentes a las de tus compañeros en clase de inglés?	<p>a) ¿Qué tipo de actividades te gustaría hacer para trabajar tu escritura en inglés?</p> <p>b) ¿Te gustaría que el equipo de USAER te apoyara en esas actividades?</p>
	3. ¿Has ido a USAER cuándo tienes dificultades en la clase de inglés?	<p>a) ¿Qué tipo de acuerdos ha hecho el equipo de USAER con tu maestra?</p> <p>b) ¿Qué ha cambiado?</p> <p>c) ¿Crees que esos cambios te han servido para mejorar en esa clase?</p>
	4. ¿Alguna vez has trabajado la escritura en inglés con algún miembro del equipo de USAER?	<p>a) ¿Qué tan frecuentemente lo haces?</p> <p>b) ¿Qué tipo de ejercicios has hecho?</p> <p>c) ¿Esos trabajos tienen algún valor para tu calificación?</p>
	5. ¿Cómo prefieres trabajar, solo, en pares o en equipo?	<p>a) ¿Por qué?</p> <p>b) ¿Cómo prefieres que se armen las parejas o los equipos?</p>
	6. ¿Usas imágenes o esquemas para ayudarte a organizar tus escritos?	<p>a) ¿Qué tan seguido?</p> <p>b) ¿Cómo los usas?</p> <p>c) ¿Cuáles prefieres?</p> <p>d) ¿Por qué?</p>



ENTREVISTA No. 1- Participante 1

I: ¡Buenos días! Esta entrevista será grabada para posteriormente ser analizada con detenimiento, esto con base en los acuerdos de ética y confidencialidad que firmaste, los cuales protegen tus datos personales, reiterando que éstos no se harán del dominio público. Si tienes alguna duda durante la entrevista, házmela saber, hasta aquí ¿Alguna duda?

P1: No.

I: Okay, comienzo con la primera pregunta y es... ¿Crees que es necesario aprender a escribir en inglés?

P1: Sí.

I: ¿Por qué?

P1: Para aprender.

I: Okay, pero específicamente el escribir ¿para qué te puede servir en el mundo real?

P1: Pues para escribir en inglés.

I: Ajá, pero ¿para qué te sirve escribir en inglés?

P1: (...)

I: ¿para qué te serviría aprender a escribir en otro idioma?

P1: (...)

I: ¿Para qué usas la escritura en español por ejemplo?

P1: Para aprender más español.

I: Aja ¿para qué más? Fuera de la escuela ¿para qué la usas?

P1: Para hablar en español.

I: Mmju... por ejemplo, ¿en dónde tienes que escribir cosas?

P1: En la escuela.

I: Aja ¿y afuera de la escuela?

P1: En la casa.

I: En la casa, okay ¿Qué cosas escribes por ejemplo?

P1: (...) ((raspa la mesa con las uñas))

I: Okay ¿Te está gustando como te enseñan el inglés?

P1: Sí.

I: ¿Qué actividades se te facilitan? ¿Qué fácil...? ¿Qué::: de las que haces, en la clase de inglés, son fáciles?

P1: ¿Son fáciles?

I: ¿Cuáles son fáciles para ti claro?

P1: ¡Todas!

I: ¿Todas son fáciles? ¿Qué en específico? ¿Cuáles te gustan?

P1: Todas.

I: Dime una.

P1: Una.

I: Una que te haya gustado mucho, mucho.

P1: (...)

I: De las que has hecho con tu maestra de inglés.

P1: (...)

I: ¿No te acuerdas?

P1: ((Mueve la cabeza))

I: Okay. ¿Alguna que se te haga súper difícil? Que te diga la maestra: "haz esto", pero que tú digas: "uy pero esto es muy difícil".

P1: Como las preguntas.

I: Preguntas, okay ¿Hacer preguntas o responder preguntas?

P1: Responder preguntas.

I: Mm... okay. ¿Te dejan tareas frecuentemente?

P1: Sí.

I: ¿Cómo organizas tu tiempo para hacer tu tarea, en tu casa?

P1: (...) ((raspa la mesa con las uñas))

I: ¿Cuánto tiempo te tar=

P1: =tres horas.

I: Mmm... Okay ¿Con quién la haces?

P1: Con mi mamá.

I: ¿Las instrucciones de tu maestra son claras y entendibles? ¿Las entiendes bien?

P1: Sí.

I: Cuando no entiendes las instrucciones de tu maestra ¿Qué es lo que haces?

P1: Pues decirle que no entiendo.

I: ¿Nada más?

P1: Levantar la mano.

I: Ajá ¿Le preguntas a alguien más?

P1: Mmju.

I: ¿A quién le preguntas?

P1: A mis compañeros.

I: ¿Tienes algunos en especial a quienes les preguntes más?

P1: ((asiente con la cabeza))

I: ¿A quiénes?

P1: A Juan Pablo.

I: ¿La maestra te ofrece su ayuda sin que se la pidas? O sea, se acerca y te dice: ¿Necesitas ayuda?

P1: Si.

I: ¿Qué tan frecuentemente? ¿Qué tan seguido?

P1: Cuando no le entiendo a las cosas.

I: ¿Con cada clase? ¿Cuántas veces por clase?

P1: Luego hay veces que dos o que una.

I: ¿Cuántas veces le pides tú, ayuda directamente por clase?

P1: Una o dos veces.

I: Una o dos veces, okay, ammm... y ¿La maestra te ayuda durante la clase o también te ha ayudado fuera de ella?

P1: Durante la clase me ayuda.

I: ¿Y no te da clases extras? tutorías o...

P1: No.

I: ¿Quién te ayuda con esta asignatura entonces?

P1: ¿Cómo quién?

I: O sea, si tienes dudas fuera de la clase ¿con quién las resuelves?

P1: Con uno de mis compañeros.

I: ¿Nada más?

P1: ((Asiente con la cabeza))

I: Bien, este es el final de nuestra primera entrevista, muchas gracias por proporcionar la información que se te pidió. Te comento nuevamente, que tus datos serán tratados de forma confidencial y muchas gracias por tomar parte del estudio.

P1: De nada.

(05:23) FIN DE LA GRABACIÓN (UNA DE TRES)

FECHA DE APLICACIÓN: 11/07/17

FECHA DE TRANSCRIPCIÓN: 12/07/17



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
FACULTAD DE LENGUAS



ENTREVISTA No. 2- Participante 1

I: ¡Buenos días! Esa es la entrevista No. 2, la cual será grabada para realizar el análisis de la información posteriormente. Te recuerdo que los datos que aportes serán de carácter confidencial y no se serán del dominio público. Mi primera pregunta es ¿Qué se te dificulta más cuando escribes en inglés?

P1: ¡El inglés!

I: ¿Pero qué?

P1: Las preguntas.

I: ¿Las preguntas nada más?

P1: ((Asiente con la cabeza))

I: ¿Qué haces para resolver esa dificultad? ¿Cómo la resuelves?

P1: Pidiendo ayuda.

I: Mmm... ¿Qué tipo de trabajos escritos has hecho en clase de inglés? ¿Qué tipo de textos?

P1: (...)

I: Por ejemplo cartas, tarj=

P1: =mmju.=

I: Tarjetas ¿qué has hecho?

P1: Cartas, tarjetas y ya no me acuerdo que más cosas nos pus, nos puso.

I: ¿Carteles no?

P1: ¡Aja!

I: Ah, okay. ¿Cuál se te hizo más fácil hacer?

P1: (...)

I: ¿Cuál se te ha hecho más fácil escribir?

P1: La carta.

I: La cart, okay ¿Por qué?

P1: Porque son más menos preguntas.

I: ¿Te las hace con preguntas?

P1: Si.

I: Ah, okay. ¿Cuánto tiempo te dan en la clase para escribir?

P1: (...)

I: ¿Te dan suficiente tiempo?

P1: Si.

I: ¿Cómo cuánto? Una clase, 20 minutos, una=

P1: La clase.

I: ¿La clase entera?

P1: ((asiente con la cabeza))

I: Okay, ¿siempre (...) siempre es sufe- suficiente para que termines? o sea, ¿terminas en esa clase ese trabajo siempre?

P1: No, luego hay veces que no.

I: ¿Y qué haces cuando no terminas a tiempo?

P1: Le digo a mis compañeros que me lo pasen.

I: ¿Y lo pasas?

P1: ((asiente con la cabeza))

I: ¿Y por qué no lo terminas?

P1: Pues porque, por estar platicando.

I: Ah, ¿Con quién platicas?

P1: Con mis compañeros.

I: ¿Pero con quiénes?

P1: Con Juan Pablo.

I: Y es al que te preguntas. ¿Cómo saben si están bien si también están platicando?

P1: ((Se ríe))

I: Bueno, cuando escribes algo en inglés, ¿te das cuenta para qué te serviría eso en el mundo real?

P1: (...)

I: O sea la carta, por ejemplo, que hiciste. ¿Tú sabes para qué se usaría esa carta?

P1: (...)

I: Digamos que estas en Estados Unidos y haces una carta así, como esa, ¿para qué la usarías?

P1: Pa' mandársela a aquí a México.

I: Mmm. ¿a tu familia?

P1: Aja.

I: Mmm... Para eso sirve, okay. ¿Crees que saber para qué sirven las cosas que estas escribiendo te ayudaría para escribir?

P1: Pues sí.

I: Bueno, ¿cómo crees que se te facilita, se te hace fácil, organizar la información para para escribirla?

P1: (...)

I: Por ejemplo, mmm... cuando te pidieron que hicieras esa carta, ¿cómo le hiciste para saber qué iba en qué parte de la carta? ¿Cómo la organizaste?

P1: (...)

I: O sea, ¿cómo- como sabías qué formato debía seguir? que el nombre iba arriba o que iba abajo, o que si va tu firma o la fecha, ¿cómo supiste eso?

P1: Las fecha, y nombre.

I: Okay, pero ¿cómo supiste que iban en ese lugar?

P1: Porque traen las indicaciones.

I: Ah okay, pero ¿te dieron específicamente las indicaciones de donde tenía que ir cada cosa?

P1: Si.

I: Okay, eh... ¿utilizas, utilizas gráficos, para organizar tus escritos?

P1: Si.

I: ¿Si? ¿Cómo qué tipo?

P1: ¿Tipo de::: gráfico?

I: Aja, por ejemplo mapas, diagramas... no sé. ¿Qué utilizas?

P1: De artes. Luego nos dice.

I: ¿Cómo cuál? ¿Cuál es el que te gusta más?

P1: Uno más difícil.

I: ¿Cómo cuál?

P1: (...)

I: El que recuerdes.

P1: Cuando hacen los cuadros.

I: ¿Los cuadros se te facilitan?

P1: ((asiente con la cabeza))

I: Okay, amm... ¿alguna vez le has dado a revisar tus escritos a otra persona que no sea tu maestra?

P1: No.

I: ¿Nadie te los ha revisado jamás?

P1: ((mueve la cabeza de lado a lado))

I: ¿Por qué?

P1: Pues quién sabe.

I: Por ejemplo, ¿ningún compañero te ha hecho correcciones en un texto?

P1: No.

I: ¿Por qué? ¿Nunca le has pedido a un compañero que lo haga?

P1: (...) No.

I: ¿Y la maestra nunca te ha pedido que hagas eso?

P1: No.

I: Y ¿qué haces después de que la maestra te corrige tu trabajo? ¿Los haces otra vez o los dejas cómo están?

P1: Si no los corregí bien sí.

I: Cuando te corrige tu maestra, ¿te escribe ahí sus comentarios o te los dice en persona?

P1: (...)

I: ¿Habla contigo y te dice: "esto estuvo mal, esto estuvo bien", o te lo escribe?

P1: No, me me dice, pues así.

I: ¿En persona?

P1: Ajá.

I: Okay, bueno, este es el final de la entrevista No. 2. Te agradezco la información y que sigas tomando parte de este estudio.

(11:39) FIN DE LA GRABACIÓN (DOS DE TRES)

FECHA DE APLICACIÓN: **13/07/17**



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
FACULTAD DE LENGUAS



ENTREVISTA No. 3- Participante 1

I: Buenos días, esta es la entrevista No. 3 para esta etapa inicial. Te agradezco que tomes parte de ella y te reitero que tus datos serán tratados de forma confidencial, atendiendo al acuerdo de ética y confidencialidad que firmaste al inicio del estudio. ¿Estás listo?

P1: Si.

I: Okay, la primera pregunta es: ¿Alguna vez te han entregado las instrucciones de lo que vas a hacer por escrito y con imágenes?

P1: No.

I: Okay, ¿crees que esto te ayudaría para que entendieras que debes hacer paso a paso?

P1: Si.

I: ¿Por qué?

P1: (...)

I: ¿Por qué crees que sería útil o te ayudaría?

P1: Para aprender.

I: ¿y también con el trabajo? ¿Te ayudaría con el trabajo?

P1: ¿Qué?

I: ¿Te ayudaría con el trabajo en el salón?

P1: Si.

I: ¿Cómo?

P1: (...)

I: O sea ¿cómo mmm...? si tuvieras en una hoja, enumerado lo que vas a hacer, uno, dos, tres y las cosas que tienes que hacer, o sea ¿eso cómo te ayudaría para trabajar en tu salón?

P1: (...)

I: O para terminar tus trabajos

P1: Ponerles atención.

I: Okay. ¿Te gustaría que las actividades que tienes que realizar fueran diferentes de las de tus compañeros? o sea ¿que ellos estén haciendo una cosa y tu otra?

P1: No.

I: ¿Por qué?

P1: Mmm... no es lo mismo.

I: ¿Y qué tiene de malo que no sea lo mismo?

P1: (...)

I: ¿Cuál es el problema de que no sea lo mismo?

P1: (...) no me siento igual.

I: Okay, ¿qué tipo de actividades te gustaría hacer para trabajar tu escritura en inglés? ¿Como cuáles te gustaría hacer?

P1: Las mismas que mis compañeros.

I: Y:: más o menos, por ejemplo: ¿qué actividades te gusta que hagan los maestros?

P1: (...)

I: No necesariamente de inglés, por ejemplo otro maestro ¿qué actividades te pone para escribir que a ti si te gustan?

P1: (...)

I: ¿Qué clase te gusta más?

P1: ¡Todas!

I: Debe haber alguna que te guste más.

P1: Geografía.

I: Geografía, ¿por qué?

P1: Te enseñan bien.

I: ¿Cómo lo enseña?

P1: De todos los planetas, no tirar basura.

I: ¿Y qué escribes con él?

P1: Los mapas.

I: ¿Hacen mapas? y ¿A ti te gusta hacer mapas? =

P1: De la República Mexicana.

I: Y:: ¿no escriben nada aparte de hacer mapas?

P1: Nos tenemos que aprender todo lo que trae, todos los nombres de de los países y colorear.

I: y ¿Qué te gusta más, colorear o poner los nombres?

P1: ¡Todo!

I: Bueno, ¿te gustaría que el equipo de U.S.A.E.R. te apoyara con actividades extra digamos de inglés?

P1: (...)

I: O sea, que fueran al salón y que ellos estuvieran trabajando contigo y los demás solos.

P1: No.

I: ¿Tú quieres trabajar solo?

P1: Si.

I: ¿Has ido a la oficina de U.S.A.E.R. cuando tienes dificultades con inglés?

P1: No.

I: ¿Por qué no?

P1: O luego si hay veces que sí. Cuando me faltan trabajos voy.

I: ¿Pero cuando no le entiendes no vas?

P1: No.

I: ¿Por qué?

P1: Pues porque no.

I: ¿Por qué no?

P1: Me da pena.

I: Okay, ¿qué tipo de acuerdos ha hecho la maestra de U.S.A.E.R. con tu maestra de inglés?
¿Si ha hablado con ella?

P1: (...) (Asiente con la cabeza)

I: ¿Y qué han acordado?

P1: No sé.

I: ¿No te enteras de sus acuerdos?

P1: No.

I: ¿Ha cambiado algo de la forma en la que ella te enseña?

P1: No.

I: ¿Alguna vez has trabajado la escritura en inglés pero con alguno de los miembros de U.S.A.E.R? O sea fuera del salón de clase.

P1: (...)

I: O sea que te diga: "vamos a trabajar esto fuera del salón de clase de este tema de inglés", por ejemplo.

P1: No.

I: Okay, ¿cómo prefieres trabajar, sólo, en pares o en equipo?

P1: Solo.

I: ¿Por qué?

P1: O con equipo.

I: Pero ¿cuál te gusta más?

P1: El de con equipos.

I: ¿Porque?

P1: Porque te ayudan más.

I: Okay, ¿te gustaría trabajar por parejas?

P1: Si.

I: Y ¿preferirías que las parejas o los equipos se armen a tu gusto o de diferente manera?

P1: De diferente manera.

I: Okay, y finalmente, eh... ¿usas imágenes o esquemas para ayudarte a organizar tus escritos?

P1: Si.

I: ¿Qué tan seguido?

P1: Cuando nos trae trabajo la maestra.

I: Ah ella se las da. ¿Cómo los usas? ¿Cómo usas las imágenes para escribir?

P1: Escribimos y pegamos la imagen, ella nos va diciendo como.

I: Okay, y bueno. Llegamos al final de nuestra tercera entrevista, te agradezco la información que proporcionaste, este, gracias.

P1: De nada.

(07:03) FIN DE LA GRABACIÓN (TRES DE TRES)

FECHA DE APLICACIÓN: **17/07/17**

FECHA DE TRANSCRIPCIÓN: **26/08/17**



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
FACULTAD DE LENGUAS



ENTREVISTA No. 1- Participante 2

I: Buenos días, eh:: esta es la primera entrevista para el estudio Instrucción Diferenciada para la producción de textos narrativos en inglés con alumnos con TDAH, eh:: por principio de cuentas quiero recordarte que la información se mantendrá de forma confidencial y ¿estas consiente de eso?

P2: Sí.

I: Y que este:: No se dará a conocer tu nombre ni ningún dato que pueda identificarte. ¿Podemos comenzar?

P2: Sí.

I: Bien, um... la primera pregunta es: ¿crees que es necesario aprender a escribir en inglés?

P2: Sí.

I: ¿Por qué?

P2: Porque:: es uno de los idiomas principales en todo el mundo, para cualquier trabajo necesitas cierto nivel de inglés, por eso es necesario aprender a escribir en inglés.

I: ¿Te está gustando como te lo enseñan?

P2: Si

I: ¿Qué actividades se te facilitan?

P2: Mm... Creo que:: auditivas.

I: ¿Cuáles se te dificultan?

P2: Las escritas.

I: Okay, ¿te dejan tareas frecuentemente?

P2: Algunos días, a veces no, a veces sí.

I: ¿Cómo te organizas para hacer la tarea.

P2: No me organizo.

I: ¿Por qué?

P2: Porque no:: se cómo organizarme muy bien, para algunas cosas si soy organizado pero para otras no.

I: ¿Y no no has pedido ayuda para organizarte?

P2: Sí muchas veces sí me ayudan, en mi casa tengo un pizarrón blanco donde tengo que anotar mis tareas, o sea cuando termino una borro ya sigo con la que sig, con la siguiente, eso es recientemente, es reciente de este año.

I: ¿Con quién hiciste esto?

P2: La idea fue de mi mamá.

I: ¿Tu mamá es maestra?

P2: Sí.

I: Ah okay, ¿con quién haces la tarea? ¿con ella?

P2: Solo::: nada más me ayuda cuando hay algo que no::: que no entiendo, a veces mi papá también me ayuda con la de matemáticas por ejemplo.

I: ¿Y eh::: tu entregas todas las tareas que se te asignan?

P2: A veces no.

I: Digamos que de un 100% ¿cuál es el porcentaje de tareas que entregas?

P2: Un 70%

I: Y específicamente ¿en el área de inglés?

P2: Un::: 60%

I: Okay, Uh::: ¿las instrucciones de tu maestra son claras y entendibles?

P2: Sí.

I: ¿Qué haces cuando no lo son?

P2: Le pido ayuda a un compañero porque a veces se me facilita más entenderle a un compañero que a la maestra.

I: Siempre es el mismo compañero

P2: A veces sí, muchas veces es Paquito que ahorita esta sentado junto a mi.

I: ¿O sea que es el que está sentado junto a ti? No te levantas a pedir ayuda a alguien más

P2: No o sea cerca

I: Okay, ¿la maestra te ofrece su ayuda sin que tú se la pidas?

P2: A veces.

I: ¿De un 100% de veces?

P2: 40 o 50.

I: Okay, ¿con qué frecuencia lo hace? ¿En cada clase o todas las clases o?

P2: A veces, no en todas.

I: ¿De las tres clases?

P2: En 1 o en 2.

I: ¿La maestra te ayuda durante la clase o en otro momento?

P2: Durante la clase.

I: Entonces no tienes clases como de tutoría o=

P2: =No, no no.

I: ¿Qué tan seguido le pides ayuda a la maestra? Tú, tú.

P2: Muy pocas veces, así de yo decirle, muy pocas veces.

I: ¿Durante una clase?

P2: Si a veces me levanto y vengo a preguntarle a la maestra al escritorio.

I: ¿Cómo cuantas veces por clase?

P2: Una o dos.

I: ¿Qué haces si la ayuda de ella no es suficiente para resolver tus dudas?

P2: Le pregunto otra vez a un compañero.

I: ¿Pero no te quedas con la duda?

P2: No.

(23:52) FIN DE LA GRABACIÓN (UNA DE TRES)

FECHA DE APLICACIÓN: 18/09/17

FECHA DE TRANSCRIPCIÓN: 09/01/18



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
FACULTAD DE LENGUAS



ENTREVISTA No. 2- Participante 2

I: Buenos días, esta es la segunda entrevista con, para el estudio Instrucción Diferenciada para la producción de textos narrativos en inglés con alumnos con TDAH. Eh::: ¿Estás listo?

P2: Sí.

I: Si tienes alguna pregunta durante la conducción de la entrevista puedes hacerla en cualquier momento o::: si necesitas una aclaración respecto a algo de vocabulario también puedes preguntar.

P2: Okay.

I: La primera pregunta es ¿qué se te dificulta más cuando escribes en inglés?

P2: Eh::: a veces con eh con la escribo como se oye, pero no me pasa tanto ose- pero eh::: eh::: es como que la escribo, estoy acostumbrado a que en español se escribe como se escucha y lo escribo a veces así.

I: Eso con relación al vocabulario pero que es lo ¿qué pasa cuando escribes oraciones completas?

P2: Sí es el mismo problema, o sea porque sí sí porque si conozco la palabra pero a veces no la se escribir.

I: ¿Y puedes escribir oraciones o párrafos completos?

P2: Sí

I: Okay, ¿qué haces para resolver esa dificultad?

P2: Busco en el diccionario o así.

I: ¿nada más?

P2: Sí en el diccionario, porque así ahí también viene como se pronuncia y así lo voy buscando.

I: Ah o sea te guías por cómo se pronuncia.

P2: Sí.

I: ¿Qué tipo de trabajos has hecho en la clase de inglés?

P2: Recientemente hicimos un::: comic de un::: dialogo de una queja, eh::: he hicimos un comic y ahí íbamos viendo los diálogos y todo eso.

I: ¿Cuál se te ha hecho más fácil de hacer de todos los que has hecho aparte del comic?

P2: De ese mismo dialogo también hicimos un, un audio ese se me hizo más fácil que el comic que el comic.

I: ¿Por qué crees que se te haya hecho fácil el del audio?

P2: Porque me ayudo mi hermana y ella eh:: se le facilita mucho el inglés y ya no lo hice aquí con mi compañero de equipo y ya lo hice en mi casa y ella me ayudó y así me iba diciendo: esto se pronuncia así.

I: Ah, okay y en relación al comic, ¿se te hizo fácil o difícil?

P2: Un poco difícil porque mi letra es un poco torpe, entonces no me quedab- me quedo como así un poco para arriba, no me quedaba pues, estaba corrigiendo como los globos y no me alcanzaba el espacio y le tenía que hacer así.

I: A::: ¿tu letra es muy grande?

P2: Si mi letra es muy grande.

I: ¿Cuánto tiempo te dan en la clase para escribir tus textos, por ejemplo este?

P2: Eh::: La clase completa.

I: ¿A veces tarda más de una sola clase o sea dura más?

P2: Si a veces sí.

I: ¿Siempre es suficiente para que lo termines?

P2: No siempre, depende de la complejidad del trabajo.

I: Pero por ejemplo ¿ha habido ocasiones en las que tus compañeros si terminan y tú no?

P2: Sí.

I: ¿Por qué crees que sea eso?

P2: Escribo muy lento, o sea lo que es de escribir lo escribo muy lento.

I: Pero lo escribes muy lento porque...

P2: Para que este bien escrito.

I: Ah okay, ¿qué pasa cuando no es suficiente el tiempo?

P2: Lo termino en mi casa.

I: ¿La maestra te da permiso?

P2: Sí.

I: Y te lo recibe y ¿no hay ninguna falta o más bien no te baja puntaje o algo así?

P2: A veces cuando es de que se entrega un día y lo entregas otro día si te pone 2 en lugar de 3.

I: ¿Crees que identificar para que son los textos en inglés te ayudaría a escribir mejor?

P2: Pues por qué:::(.)

I: Por ejemplo, digamos que yo te digo que hagas una carta, si yo te digo o de alguna manera hago que identifiques cual es el motivo de esa carta o para qué me sirve escribir una carta en inglés, ¿crees que eso te ayude a redactar mejor?

P2: Si.

I: ¿Por qué?

P2: Porque por ejemplo yo tengo primos, un primo que vive en Estados Unidos, o sea que el habla casi que puro inglés, entonces en rel en re, o que va de lo que aprendo en la escuela como que puedo eh a eh a hablarle a el mejor, porque a veces le hablo en español y él se queda ¿QUE?

I: A::: aplicas lo que ves aquí.

P2: Si.

I: Okay, lo has hecho por escrito o solo es verbal.

P2: Muchas veces es verbal casi no es así que alterno a la escuela no.

I: ¿No usas SKYPE o chat o sea de alguna manera textos?

P2: No.

I: ¿Cómo crees que se te facilita organizar la información que debes incluir en tus escritos?

P2: Creo que buscando las palabras que no conozco, así su significado y así es más fácil ponerlas en un texto.

I: ¿Utilizas organizadores gráficos o imágenes?

P2: íi, depende de que que que sea.

I: ¿Alguna vez le has dado a revisar tus escritos a otra persona antes de dárselos a tu maestra?

P2: En clase no. Por ejemplo, si son tareas con mi hermana ella es muy buena con el inglés, me dice eso no está bien, eso no se escribe así, eso va así, y aja pero en clase no.

I: ¿No con tus compañeros?

P2: No.

I: ¿Y porque no le has pedido a tus compañeros que te lo revisen?

P2: Nunca lo había pensado.

I: ¿Le has hecho cambios a tus escritos después de que tu hermana te los revisa?

P2: Sí.

I: ¿Tu maestra corrige tus escritos?

P2: Si, si a vece- cuando se lo entrego a veces si me dice: en esto estas mal o esto mejor iría así, sí sí.

I: ¿Ella solo lo dice de forma verbal o por escrito?

P2: No solo de forma verbal.

I: ¿Y haces las correcciones que ella te dice que le hagas?

P2: Sí.

I: ¿Y qué haces después con ese texto, lo guardas o se los das?

P2: Se lo vuelvo a dar.

I: ¿Se lo das y ya no te lo regresa?

P2: Si es producto (.) o sea si::: si se lo lleva pero ya después nos lo regresa.

I: Ah entonces por ejemplo ahorita ¿tienes todos los textos y borradores que has hecho?

P2: No.

I: ¿Qué paso con ellos?

P2: Los tiró.

I: Ah okay, este es el final de nuestra segunda entrevista, te agradezco toda tu colaboración.

(4:30) FIN DE LA GRABACIÓN (DOS DE TRES)

FECHA DE APLICACIÓN: 25/09/17

FECHA DE TRANSCRIPCIÓN: 22/02/18



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
FACULTAD DE LENGUAS



ENTREVISTA No. 3- Participante 2

I: Ahh, buenos días, esta es la tercera entrevista eh:: para el estudio: Instrucción Diferenciada para la producción escrita con alumnos con TDAH. ¿Estás listo?

P2: Si.

I: La pregunta es, 'alguna vez te han entregado las instrucciones de lo que debes hacer y con imágenes?

P2: Si.

I: ¿Crees que eso te ayuda con lo que tienes que hacer?

P2: Si.

I: ¿Por qué?

P2: Porque:: así ya tienes como una guía para hacer el trabajo.

I: Y:: ¿sigues la secuencia de las actividades que te marcan?

P2: Si.

I: Okay, ¿alguna vez te has saltado pasos?

P2: Eh:: muy pocas veces, no no recuerdo pero creo que si alguna vez me salte algún paso.

I: Y ¿por qué crees que lo hagas?

P2: A veces creo que es innecesario.

I: Okay, ¿te gustaría que las actividades que debes realizar sean diferentes a las que tus compañeros realizan en clase?

P2: N::o ↑.

I: ¿Por qué?

P2: Porque:: mmm (.) pues no sé, como que no::

I: ¿No te gustaría que fueran más fáciles?

P2: Sí de fáciles sí.

I: A eso me refiero con diferentes, ¿te gustaría que fueran más fáciles que las del resto?

P2: A ya! pues no:: porque:: a mí me gusta como que:: hacer lo mismo que los demás y:: (.) que no, ↑ que todo sea igual pues.

I: ¿Qué tipo de actividades te gustaría hacer para trabajar tu escritura en inglés?

P2: Pues como se escribe porque (.)

I: ¿Te gustaría que el equipo de U.S.A.E.R. te apoyara con esas actividades?

P2: Pues mmm::: si (.) Bueno no se ↑ porque nunca nadie me había hecho esa cuestión porque (.) n::: no me gusta tanto que me saquen a a que a U.S.A.E.R de actividades así, porque a veces me pierdo mucho de de la explicación de una clase.

I: ¿Has ido a U.S.A.E.R. cuando tienes dificultades en la clase de inglés?

P2: No.

I: ¿Tienes dificultades en la clase de inglés?

P2: Eh::: muy pocas

I: ¿Qué tipo de dificultades?

P2: Mmm... Yo creo que si escritas, es en lo que más, en lo que más me tarde, de de hacer un trabajo si es escrito me tardo un poco más.

I: ¿Qué tipo de acuerdos ha hecho la maestra de U.S.A.E.R. con tu maestra en relación contigo?

P2: cómo::: ¿Qué sea una explicación diferente conmigo? ¿Cómo que más detallada?

I: Mju...

P2: Sí sí he visto que hay maestros que como que si ven que me sacan a U.S.A.E.R. y después como que me explican y me preguntan: [NOMBRE] ¿si entendiste? o cualquier duda::: o sea si se acercan a mi lugar a verificar que si-

I: -¿La maestra de inglés lo hace?

P2: Mmm... Si, a veces sí, depen depende, cuando es algo más difícil si se acerca y: [NOMBRE] ¿todo bien?, pero cuando es algo fácil de que en el libro si no.

I: Y ¿cómo ves eso?

P2: Esta bien porque a veces si me quedo co- no::: no entiendo a veces, por lo regular sí, pero hay veces que no entiendo del todo y como que si me quedo con dudas y luego ((incomprensible)) si, si me agrada eso.

I: Mmm. ¿Crees que esos cambios que a lo mejor genera el hecho de que tú::: de que la maestra de U.S.A.E.R. intervenga por ti te han servido para mejorar en la clase?

P2: Si

I: ¿Alguna vez has trabajado la escritura en inglés con algún miembro de U.S.A.E.R.?

P2: No.

I: ¿Cómo prefieres trabajar, solo, en pares o en equipo?

P2: Solo.

I: ¿Por qué?

P2: Porque::: a veces como que lo, en la organización de un equipo como que::: todos::: tiran hacia donde quieren y no hay como que: esto se tiene que hacer y eso se hace. O sea es como: y si mejor hacemos esto y así, entonces mejor prefiero hacerlo, individual.

I: ¿Cómo te sientes trabajando en equipo?

P2: O sea si se trabajar en equipo pero-

I: -¿Pero cómo te sientes tú?

P2: Me siento como::: no se siento que quedaría mejor cada quien solo.

I: ¿Te sientes incómodo?

P2: A veces.

I: Como eh, en dado caso que la maestra haga equipos o parejas ¿Cómo prefieres que se armen, que ella los elija o que tu elijas?

P2: ¡Yo elijo!

I: ¿Por qué?

P2: Porque tú sabes como con quien trabajas bien y con quien no sabes trabajar, como te distraes fácilmente o te pones a platicar y no haces el trabajo, pero si tu elijas pues sabes qué pues: con tal persona si se trabajar bien, trabajamos bien juntos.

I: Eh...¿Usas imágenes o esquemas para ayudarte a organizar tus escritos?

P2: A veces.

I: ¿Qué tan seguido?

P2: Muy pocas veces, no::: no es tan seguido.

I: ¿Cómo las usas?

P2: Nomas como referencia.

I: ¿Cuáles prefieres, las imágenes o los organizadores?

P2: Las imágenes.

I: ¿Por qué?

P2: Porque::: se me facilita más, como que::: entenderle. Bueno, o sea si le entiendo a los dos pero me gustan en más las imágenes.

I: Bueno eso es el final de nuestra entrevista y te agradezco tu contribución. Gracias.

(7:10) FIN DE LA GRABACIÓN (TRES DE TRES)

FECHA DE APLICACIÓN: 02/10/17



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
FACULTAD DE LENGUAS



TRANSCRIPCIONES DE ENTREVISTAS INICIALES

A continuación se presentan las transcripciones de las entrevistas secuenciales iniciales de los participantes en esta investigación, realizadas con el propósito de conocer sus experiencias y perspectivas acerca del proceso enseñanza del inglés, el de diferenciación de dicha enseñanza y de la producción escrita de textos narrativos en la asignatura de Lengua Extranjera.

ENTREVISTA No. 1- Participante 3

I: ¡Buenos días! eh:::=

P3: =Buenos días.

I: Esta entrevista será grabada como parte del estudio de eh, la instrucción diferenciada como herramienta para la producción de textos narrativos en inglés. Amm, se te harán algunas preguntas, si tienes duda al respecto puedes preguntar en cualquier momento. Eh ¿alguna pregunta o duda en este momento?

P3: Mm no.

I: ¡Muy bien! ¿Crees que es necesario aprender a escribir en inglés?

P3: Sí, por si viajas a alguna part- a a Estados Unidos y te piden escribir un formato, lo puedas hacer.

I: ¿Y solamente si viajas es importante?

P3: MM no, también para estudiar y darles aprendizaje a tus hijos o así.

I: ¿Para qué crees que te sirve en el mundo real?

P3: Mmm

I: O sea, más allá de la escuela.

P3: ¿Para identificarte o así?

I: Okay, ¿Te está gustando cómo te lo enseñan?

P3: SI.

I: ¿Si? ¿Por qué?

P3: Porque son divertidas las clases.

I: ¿Qué actividades se te facilitan más?

P3: Mmm las de mm ¿Presente simple?

I: Mm ¿Cuáles se te dificultan?

P3:: Las de mmm ¿cómo se llama? mmm ¿I don't? o ¿cómo? ajá esas.

I: Pero, más allá de lo que puedas escribir o decir, en sí ¿qué actividades de qué haces tú en tu salón=

P3: aja

I: = se te facilitan o se te dificultan? No los temas en sí, sino las actividades.

P3: Mmm no=

I: =por ejemplo, alguna actividad que hayas hecho en el aula que te haya gustado mucho.

P3: La que estamos haciendo ahorita.

I: Qué estás haciendo?

P3: Mmm es que no me acuerdo como se llama. La estamos haciendo con cartulina=

I: =aja

P3: son verbos en presente, pasado y así, y es como, lo estamos haciendo y le estamos pegando imágenes y la, primero tiene dos pastas de un color este y de otro color y luego la volteas y sale de otro color. Y ((no comprensible)).

I: Ah, y ¿por qué te gusta?

P3: Porque el todos todos tienen su su trabajo y pues luego se los prestan o así son diferentes.

I: Okay, mmm ¿qué actividades no te gusta o se te hacen muy difíciles?

P3: ¡Cuando escribimos así!

I: ¿Cuándo escribes?

P3: ¡Aja!

I: ¿Por qué?

P3: Porque nos pone a escribir y pues no tenemos el mayor aprendizaje para estar escribiendo tantas palabras.

I: Ah y ¿cómo te das cuenta de que no puedes escribir tantas palabras?

P3: Porque dice que escribamos unos textos y, pero que sea de nosotros y pues no, como que no.

I: Pero ¿Por qué?

P3: Pues porque no sé, como que, no no se me da eso.

I: ¿No se te da?

P3: No.

I: Okay, ¿eso solo te pasa en inglés o también es español?

P3: Nada más en inglés. En español si=

I: =okay

P3: matemáticas igual.

I: ¿Te dejan tarea frecuentemente?

P3: Si.

I: ¿Cómo organizas tu tiempo para hacer la tarea?

P3: Mmm pues a veces- ah no lo organizo porque a veces la hago en la mañana, cuando llego de la escuela o en la tarde, o a veces hasta la noche.

I: ¿No tienes un horario en específico?

P3: =no tengo un horario aja.

I: ¿Con quién la haces? ¿Quién te ayuda?

P3: Mi mamá.

I: ¿Nada más tu mamá?

P3: y hago a veces mi papá o mi tía.

I: ¿Siempre la haces con alguien?

P3: Hay veces. En ocasiones la hago sola.

I: Eh ¿cómo se te facilita más, cuando la haces con alguien o cuando la haces sola?

P3: Depende, que es, cuál trabajo sea.

I: ¿Por ejemplo?

P3: Si es uno de inglés, pues me voy con mis tíos o mi papá, porque fss pues ya fueron a Estados Unidos y sabes así, y si es de español, pues la hago yo solita o de matemáticas voy con mis tíos también así si no le entiendo a algo.

I: Okay, ¿Las instrucciones de tu maestra, tú crees que son claras y entendibles?

P3: Sí.

I: Amm ¿Qué haces cuando no lo son?

P3: Pues le volvemos a preguntar, o así. Ya si dice que está mal, pues nos vuelve a explicar todo.

I: ¿Y si te vuelve a explicar pero aún no le entiendes, qué haces?

P3: Pues llegando así le pregunto a mis tíos qué era eso o así.

I: Pero ¿qué haces en el aula si no sabes cómo hacer hacerlo?

P3: O luego pregunto a mis compañeros o así, pues ya me dicen lo que tengo que hacer o me lo pasan el trabajo o así.

I: Ah, okay. ¿La maestra te ofrece su ayuda sin que se la pidas?

P3: Si, luego pasa a los lugares y pregunta que si quieren ayuda.

I: Y ¿tú que le dices?

P3: Cuando le entiendo a las cosas, pues que no, ya si de plano no le entiendo nada, entonces ya me pasa a explicar.

I: ¿Con qué frecuencia pasa a a darte ayuda a ti, específicamente?

P3: ¿con con que frecuenc=?

I: =¿qué tan seguido?

P3: Ah, sss casi todas las clases, por qué estamos así como en equipos, pasa a todas las filas, o pasa calificando o así.

I: Ah, ¿la maestra te ayuda durante la clase entonces o en otro momento?

P3: Mju durante la clase

I: Pero ¿no te ofrece tutorías o no las=?

P3: No.

I: ¿No? ah, okay. ¿Qué tan seguido le pides ayuda tú, a la maestra?

P3: No muy seguido.

I: ¿Por qué?

P3: Porque pasa a los lugares=

I: =o sea tu esperas a que pase a los lugares=

P3: =si, yo espero a que pase y de a todos o porque dice, todos se le amontonan y dice yo paso a sus lugares.

I: Ah, okay, mmm ¿qué haces si la ayuda no es suficiente? ¿Terminas el trabajo o no?

P3: Mmm no, a veces no.

I: Ese a veces, en una escala de 0 a 10 ¿cuánto es?

P3: Como 5 o 6.

I: ¡Muy bien! Este es el final de nuestra primera entrevista. Te agradezco mucho la información y te reitero que de acuerdo al al compromiso que se hizo en los acuerdos de confidencialidad, tus datos no serán empleados de forma pública y serán de carácter confidencial.

P3: Okay.

(08:14) FIN DE LA GRABACIÓN (UNA DE TRES)

FECHA DE APLICACIÓN: **04/07/17**

FECHA DE TRANSCRIPCIÓN: **12/07/17**



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
FACULTAD DE LENGUAS



ENTREVISTA No. 2- Participante 3

I: ¡Buenos días!

P3: ¡Buenos días!

I: Esta es la entrevista No. 2 de::: de::: acerca de (.) el proceso de producción escrita. Nuevamente te comento que tus datos serán confidenciales.

P3: Okay.

I: Eh, ¿qué se te dificulta más cuando escribes en inglés?

P3: Las palabras.

I: ¿Qué haces para resolver esa dificultad?

P3: Mmm... Preguntarle a la maestra.

I: Okay. ¿Qué tipo de trabajos escritos has hecho en inglés?

P3: Eh, sobre las películas *movies* de::: hicimos nuestros::: hicimos películas pero son los, ¿cómo se llaman? ¿Los guiones?

I: Mmju, guiones.

P3: Aja, esos.

I: Okay, ¿cuál::: o qué actividad de todas esas es la que fue más fácil para ti? Aparte de los guiones.

P3: Mmmm... ammm.

I: ¿Esa fue la más fácil?

P3: la más fácil.

I: Okay, ¿por qué?

P3: Porque::: ya teníamos la película y sólo le preguntamos a la maestra sobre algunas de las cosas que teníamos de las palabras y algunas no, ya las teníamos. Y pues ya no se nos hicieron difíciles.

I: Okay, ¿cuánto tiempo te dan en clase para escribir tus textos? 20 minutos, una hora, dos horas, ¿cuántas?

P3: Mmm... 20 minutos, 15.

I: ¿15? ¿Siempre es suficiente para que termines el trabajo?

P3: ¡A veces!

I: Eh ¿Por qué?

P3: Porque a veces no lo acabamos porque es mucho o así.

I: Mmm... ¿Qué pasa cuando no lo terminas?

P3: Mmm... Le di...pues luego da las últimas, nos da unos minutos y luego nos dice que no los llevemos de tarea.

I: Ah okay. ¿Cuándo escribes algo en inglés te das cuenta para qué te serviría eso en la vida real?

P3: No.

I: Por ejemplo, eh esto de las películas ¿para qué te serviría en un contexto real?

P3: Para::: por si alguna vez quiero estudiar algo así.

I: Puede ser, pero ¿crees que te serviría para otra cosa más sencilla, de la vida real?

P3: No lo sé, no me había puesto a pensar eso.

I: Eh... ¿crees que identificar esa utilidad te, te ayudaría ah, ah entender cómo escribir los textos, con mayor facilidad?

P3: ¿Có:::mo?

I: ¿Qué si entiendes para que sirve a lo mejor te puede ayudar para escribirlo?

P3: Mmju

I: ¿Cómo crees que se te facilita organizar la información que debes incluir en tus textos? Por ejemplo, ¿cómo se te facilitó, o cómo se te::: se te hizo más fácil organizar todo lo que tenías que poner en el guion?

P3: (...)

I: ¿Cómo organizaste lo que le pusiste al guion?

P3: Mmm... Por::: lo que hay::: lo que hicimos en la película, ¿los movimiento o así?

I: Aja

P3: Para las cosas que hicimos.

I: Aja, ¿cómo le hiciste para para escribir tu guion? ¿Cómo cómo::: como hiciste para saber qué poner primero, qué poner después y todo eso?

P3: Ah, pero porque lo hicimos en equipos. Ah y::: a mí me to- me tocaron solamente una parte. Y lo::: lo este lo hicimos en, lo organizamos, es que estaba organizado, ya lo habíamos este, lo hicimos en sucio y ya nomás lo hicimos en limpio.

I: ¿Y cómo dividieron es ese borrador?

P3: Porque::: eran::: de a dos hojas le tenía que tocar a cada quién.

I: Mmm... Lo dividen por la cantidad de tex=

P3: =por la cantidad de texto.

I: Aja, okay. E:::m (...) ¿Alguna vez le has dado a revisar tus escritos a otra persona que no sea tu maestra? ¿Para corregir?

P3: (...) No, pero me lo han quitado el cuaderno y pues::: luego se ponen a revisar y así.

I: A pero, o sea que te hayan hecho correcciones a tu texto y que te digan: "ah pues esto no va aquí", "esto está mal" o =

P3: A otra persona en esn::: no.

I: ¿No? Okay, ¿por qué?

P3: Porque::: no, no.

I: ¿Por qué no se lo has confiado a algún compañero para que te lo revise?

P3: ¡Ah!, mmju, sí a Sebastián.

I: Ah, ¿si te lo ha revisado?

P3: Si.

I: Y ¿por qué se lo das a él?

P3: Porque ¿es el que más sabe del salón?

I: Ah, ¿le has hecho cambios después de que te lo revisa? O sea que te dice: "esto no", "esto sí", "esto no" =

P3: Mju...

I: ¿Lo has cambiado?

P3: Mju, sí, como él me dice.

I: Mmm... ¿Tu maestra corrige tus escritos?

P3: Si.

I: Y... ¿ella escribe sus comentarios en el escrito o te los dice personalmente?

P3: Pues a veces d- de las dos cosas. Te las va diciendo, te las va explicando conforme le puso los (...) los escritos también ella.

I: Okay, eh (...) ¿Qué haces después con ese texto? lo cambias, lo vuelves a hacer, lo desechas ¿qué haces con ese borrador?

P3: A veces se queda la maestra con él.

I: Ah, o sea tu no lo, ¿tú no te lo quedas para comparar?

P3: A veces se queda, se los queda o nos lo vuelve a dar y pus ya lo de desechamos.

I: ¿Lo desechas?

P3: Sí.

I: Okay, muy bien. Pues este es el fin de la entrevista No. 2. ¡Muchas gracias!

P3: De n... ((Sonríe))

(06:21) FIN DE LA GRABACIÓN (DOS DE TRES)

FECHA DE APLICACIÓN: **11/07/17**

FECHA DE TRANSCRIPCIÓN: **12/07/17**



ENTREVISTA No. 3- Participante 3

I: ¡Buenos días! Esta es la entrevista No. 3 eh, será grabada nuevamente para su registro. Te agradezco nuevamente la información y comenzamos por eh... ¿Alguna vez te han entregado las instrucciones de lo que debes hacer por escrito y con imágenes?

P3: ...

I: Es decir, en un papel, te entregan: uno, hacer esto y la imagen dos=

P3: =si mmm a veces.

I: okay. ¿Crees que esto te ayuda a entender mejor lo que tienes que hacer?

P3: mmm ... sí.

I: ¿Por qué?

P3: Porque, porque así ya no vamos a preguntarle a la maestra tanto, o hacemos más rápido el trabajo... con las indicaciones.

I: mmm... ¿Te gustaría que las actividades que tienes que realizar fueran diferentes a las de tus compañeros de clase?

P3: No.

I: ¿Por qué?

P3: Porque serían más divertidas unas que otras o más aburridas unas que otras.

I: ¿Qué tipo de actividades te gustaría hacer para trabajar tu escritura en inglés? ¿Qué cosas te gustaría escribir?

P3: ¿Sobre los emojis o algo así?

I: Ajá. ¿Nada más?

P3: Sí.

I: ¿Eso te gusta, te atrae?

P3: Si eso me atrae.

I: ¿Te gustaría que el equipo de U.S.A.E.R. te apoyara con esas actividades? O sea que estuviera contigo específicamente?

P3: No, casi no.

I: ¿Por qué?

P3: Porque no no me gustaría que fuera así porque... así le puedo, con más confianza pedir ayuda a a Sebastián por ejemplo o así. Más divertido.

I: Mmm ¿Más divertido?

P3: Si.

I: Ah okay. ¿Has ido a la oficina de la U.S.A.E.R. cuando tienes dificultades en la clase de inglés?

P3: No.

I: Okay, ¿la maestra ha hablado con con la maestra de U.S.A.E.R.?

P3: Si. Supongo que sí.

I: ¿Qué tipo de acuerdos han han hecho? ¿Los conoces?

P3: Mmm ¿de en inglés? no hemos hecho acuerdos.

I: ¿Con ella no?

P3: No con ella no.

I: ¿Has visto cambios en la clase de inglés?

P3: Algunos.

I: ¿Qué cambios?

P3: Ya mejore la lectura en inglés.

I: Pero me refiero a la forma en la que te enseña la maestra.

P3: Ah, sí porque antes era más este como que puro trabajo, puro trabajo y ahora si nos deja juegos con el trabajo o así.

I: ¿Crees que estos cambios te han servido para mejorar en esta clase?

P3:... Sí.

I: Okay, ¿Por qué?

P3: Porque... aprendemos más rápido y... ps... y hem han mejorado mucho.

I: Okay, a... alguna vez has trabajado la escritura en inglés con algún miembro del equipo de U.S.A.E.R.? O sea dentro de la oficina.

P3: No.

I: ¿Cómo prefieres trabajar: sola, en pares o en equipo?

P3: ¿En... pares?

I: En pares, ¿por qué?

P3: Porque... puedo estar con una de mis amigas y o cuando dejan trabajo así para acabar puedo ir a su casa o ella puede ir a la mía.

I: ¿Cómo preferirías que se armaran los equipos o las parejas? eh, ¿que el maestro decida quién o que tu decidas?

P3: Que yo decida.

I: Okay, ¿usas imágenes o esquemas para organizar tus escritos?

P3: No.

I: ¿Por qué?

P3: Porque no, si no nos lo piden no lo hacemos.

I: Pero ¿tu maestra te pide que lo hagan?

P3: ¡No! si lo pide sí, si no pues no.

I: ¿Pero si lo haces cuando te lo pide?

P3: A veces.

I: Y cuando lo hace ¿cómo los usas?

P3: mmmm...

I: cuando la maestra te pide que usen imágenes para relacionar con un textos, ¿cómo las usas?

P3: Pues depende a lo más a lo que se refiera el texto ponemos las imágenes.

I: ¿Se te facilita así escribir o no?

P3:... Si, bueno más o menos, escribir no, la lectura ya es fácil.

I: Bueno muchas gracias, este es el fin de la entrevista No. 3. Te agradezco la información.

(05:01) FIN DE LA GRABACIÓN (TRES DE TRES)

FECHA DE APLICACIÓN: **17/07/17**

FECHA DE TRANSCRIPCIÓN: **18/08/17**

Anexo B

Instrumentos empleados en la fase de análisis del diagnóstico



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
FACULTAD DE LENGUAS



RÚBRICA DE OBSERVACIÓN

Grado _____ y Grupo: _____ Participante: _____

Docente del grupo: _____ Fecha: _____

Obsv. ____ . Periodo: _____ minutos

Práctica Social: _____

Competencia Específica: _____

Este instrumento fue retomado de la adaptación de *Differentiated Instruction Classroom Observation Form* creado con Carol Tomlinson por Strategic Research, LLC como parte de una evaluación de programa contratada por el Richland 2 School District en Columbia, Carolina del Sur. Esta rúbrica fue empleada tanto para la fase de diagnóstico como para la de desarrollo de la propuesta para detectar el tipo de acciones para la diferenciación del proceso de enseñanza que el docente empleo antes de la propuesta y si estas cambiaron después del desarrollo de la propuesta.

I. CONTEXTO / ESTABLECIMIENTO DE METAS	En desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Observaciones
Estableció objetivos claros de aprendizaje (conocimiento, comprensión, habilidades).				
Vinculó el nuevo tema con el aprendizaje previo y / o experiencia.				
La mayoría de los estudiantes parecen conscientes y comprenden las metas de aprendizaje.				
Proporcionó rúbricas u otras guías para enfocar a los estudiantes en los objetivos				
Cerró la clase con un enfoque en los objetivos / significado de la lección.				

II. EVALUACIÓN DEL ESTUDIANTE	En desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Observaciones
Realizó algún tipo de evaluación previa.				

Implementó y utilizó los resultados de la pre-evaluación para ajustar la lección.				
Evaluó la comprensión del alumno (a) durante la lección.				
Atendió a las preguntas / comentarios del estudiante durante la lección.				
Evaluó el aprendizaje del alumno (a) al final de la lección.				

III. ATENCIÓN A LOS INDIVIDUOS / CONSTRUYENDO LA COMUNIDAD	En desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Observaciones
Se acercó con los estudiantes con NEE al entrar / salir de clase para comentar instrucciones o dudas en específico.				
Atendió a estudiantes con NEE de forma individual durante la clase.				
Ayudó a desarrollar en los alumnos con NEE la conciencia sobre sus fortalezas y contribuciones así como la de los demás.				
Involucró a toda la clase en compartir, planificar y evaluar.				
IV. PRÁCTICAS DE INSTRUCCIÓN Y RUTINAS DE AULA	En desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Observaciones
Hubo variación en la creación de grupos de estudiantes: individuales; pares; grupos pequeños.				
Usó múltiples modos de instrucción, con énfasis en el aprendizaje activo				
Hizo uso flexible del espacio de clase, tiempo, materiales.				
Proporcionó instrucciones claras para múltiples tareas.				
Proporcionó reglas / rutinas efectivas que apoyaron las necesidades individuales.				
Mostró liderazgo / manejo efectivo de la clase.				

V. AMBIENTE DE APRENDIZAJE POSITIVO Y DE APOYO	En desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Observaciones
Mostró un comportamiento respetuoso hacia los estudiantes con NEE.				

Demostó sensibilidad a diferentes culturas / etnias.				
Reconoció / celebró las fortalezas / éxitos del estudiante.				
Hubo una participación activa de un gran número de estudiantes.				
Los estudiantes se sienten cómodos haciendo preguntas / solicitando ayuda.				

VI. CURRICULUM DE CALIDAD	En desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Observaciones
La lección fue dirigida a uno o más estándares estatales de aprendizaje.				
La lección se centró en ideas, cuestiones o problemas importantes.				
Las tareas enfatizaron el pensamiento / significado en lugar de los ejercicios y práctica.				

VII. PREPARACIÓN Y RESPUESTA A LAS NECESIDADES DE APRENDIZAJE	En desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Observaciones
Demostó una preparación proactiva para una variedad de necesidades de los estudiantes.				
Atendió apropiadamente a los estudiantes que tienen dificultades con el aprendizaje (LD, ELL, lectura, etc.).				
Atendió apropiadamente a estudiantes con desafíos físicos / de comportamiento.				
Atendió apropiadamente a estudiantes avanzados.				

VIII. EVIDENCIA DE LA DIFERENCIACIÓN	En desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Observaciones
Contenido: p. Materiales de diversa legibilidad y / o interés; Múltiples maneras de acceder a ideas / información; Etc.				
Proceso: por ejemplo, niveles; Contratos; Dosificación; Instrucción en grupos pequeños basada en la preparación; Tarea diferente; Opciones sobre cómo trabajar (solo, pareja, grupo pequeño); Tareas en				

modos múltiples; Variedad de andamiaje; Etc.				
Productos: por ejemplo, asignaciones de productos con múltiples modos de expresión; Con opciones sobre cómo trabajar (solo, pares, grupo pequeño); Oportunidad de conectar el aprendizaje con los intereses individuales; Variedad de tareas de evaluación; Variedad de andamiaje; Etc.				

- 1a. ¿La lección respondió a las necesidades de los estudiantes en **todos los niveles de logro**? (uno solo)
 (1) Sí (2) No
- 1b. Si la respuesta es No, ¿hacia qué **tipo (s) de estudiante** parecía orientada la lección? (todos los que apliquen)
 (1) Por debajo del básico (2) Básico (3) Proficiente (4) Avanzado



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
FACULTAD DE LENGUAS



CROQUIS DEL AULA

Grado y Grupo: _____ Participante: _____
 Docente del grupo: _____ Fecha: _____
 Periodo: _____ min.

Este instrumento fue diseñado para el análisis de patrones de interacción de los alumnos con las docentes aplicador y otros compañeros durante las fases de diagnóstico y desarrollo de la propuesta. Su diseño se basa en la descripción visual de las interacciones en el aula y la clasificación de éstas fue una adaptación de las categorías de interacción de Flanders (1970).

<u>Personas Involucradas:</u>	<u>Interacción:</u>	<u>Motivo de la interacción:</u>
● Docente aplicador	DE Interacción espontánea con el docente	I Instrucciones
● Participante	DN Interacción no espontanea con el docente	E Trabajo en equipo
● Docente de USAER	C Compañeros con los que interactúa	A Ayuda /Pregunta
	U Interacción con personal de la USAER	C Conversación



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
FACULTAD DE LENGUAS



FORMATO DE AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN DEL PROCESO DE PRODUCCIÓN ESCRITA

Grado y Grupo: _____ **Participante:** _____
Docente del grupo: _____ **Fecha:** _____
Producto: _____

Este instrumento fue basado Gleason & Isaacson (2001)⁵ y Mora-Flores (2009)⁶, con el objetivo de emplearlo para evaluar el proceso de producción escrita de alumnos con TDAH llevado a cabo durante las fases del diagnóstico y desarrollo de la propuesta.

Etapa del Proceso	Automonitoreo del Alumno	Si	No	Observaciones
PLANEAR	Escribí todas las ideas relacionadas con los personajes que elegí.			
	Revisé otros textos del mismo tipo para generar ideas para escribir mi historia.			
	Analicé la estructura (distribución del contenido y uso de expresiones) de los textos modelo que revisé.			
	Pensé en la información que el lector necesita conocer para comprender la idea central de la historia.			
ORGANIZAR	Utilicé organizadores gráficos para organizar mis ideas.			
	Relacioné una idea con otra para identificar elementos en común.			
	Seleccioné los eventos más relevantes para la historia.			
	Organicé los eventos que seleccioné en un orden lógico.			
ESCRIBIR	Escribí oraciones libremente sin detenerme a corregir mis errores.			
	Escribí un párrafo a la vez encontrando un propósito para cada uno de ellos en mi historia.			
	Incluí todos los componentes (inicio, desarrollo, climax y cierre) del género en mi texto.			

⁵ Gleason, M., & Isaacson, S. (2001). *Using the new basals to teach the writing process: Modifications for students with learning problems*. Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties, 17, 75-92.

⁶⁴ Mora-Flores, E. (2009). *Writing Instruction for English Learners: A focus on Genre*. California: Corwin Press. Pp. 1-40.

	Describí las características principales de los personajes (principales y secundarios) y del lugar de desarrollo de mi historia.			
	Agregué detalles, ejemplos y diálogos a la historia.			
REVISAR	Identifiqué el propósito de mi texto.			
	Discutí con un compañero las ideas que ya escribí acerca de mi historia.			
	Identifiqué aspectos a mejorar o modificar para que mis textos sean más claros.			
	Borré o reemplacé las ideas, palabras y/o frases repetitivas.			
	Reorganicé el orden de mis ideas, oraciones o párrafos para hacer el texto más claro.			
EDITAR	Revisé y corregí la primera versión de mi historia.			
	Corregí los errores marcados por mi compañero de revisión.			
	Corregí los errores marcados por mi maestra en mi primer borrador.			
PUBLICAR	Seleccioné una forma para dar a conocer mi historia.			



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
FACULTAD DE LENGUAS



RETROALIMENTACIÓN DEL COMPAÑERO REVISOR

Este instrumento fue diseñado para realizar la coevaluación de los productos escritos de los participantes y para darles retroalimentación, con el objeto de analizar los textos y contrastar la información recabada de la autoevaluación de los participantes como escritor y el de sus revisores, desde el punto de vista del lector.

TÍTULO DE LA

HISTORIA: _____

AUTOR: _____

REVISOR: _____

	SI	PARCIALMENTE	NO
La trama capta mi atención.			
La historia mantuvo mi interés			
Me siento parte de la experiencia descrita en la historia			
La historia es clara y organizada			
¿Qué es lo que más te gustó acerca de la historia?			
¿Cómo se puede mejorar la historia?			

Anexo C

Instrumentos empleados en la fase de desarrollo de la propuesta



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
FACULTAD DE LENGUAS



GUIÓN PARA CONFERENCIA DOCENTE APLICADOR- INVESTIGADOR-DOCENTE DE APOYO

Este instrumento fue diseñado para guiar la conferencia entre la docente de inglés, la docente de apoyo del equipo de U.S.A.E.R. y la docente responsable de esta investigación, con el objeto de recabar información respecto al impacto de la implementación del método de la ID aplicado para facilitar el proceso de producción escrita de textos narrativos en inglés con los alumnos con TDAH.

Pregunta	Pregunta de Seguimiento
1. ¿Qué diferencias observó en los alumnos con TDAH durante la aplicación de la ED?	a) ¿Qué aspectos positivos o negativos pudo notar?
2. ¿Existieron cambios en la forma de redactar del alumno (a)?	a) ¿De qué tipo? b) ¿Estos cambios fueron favorables? c) ¿Por qué?
3. En su opinión, ¿de qué manera se dio el trabajo en equipo?	a) ¿Fue de utilidad o perjudicial? b) ¿Cómo se dio el proceso de producción escrita? c) ¿El alumno contribuyó? d) ¿De qué manera? e) ¿Cómo se dio la retroalimentación entre pares? f) ¿Considera que fue funcional?
4. ¿Qué dificultades observó durante la implementación?	a) ¿Qué sugerencias haría para resolverlas?
5. ¿Las actividades corresponden a las NEE del educando?	a) ¿Considera que este método es viable para trabajar la producción escrita con alumnos con TDAH? b) ¿Por qué?



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
FACULTAD DE LENGUAS



TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA FINAL A LA DOCENTE APLICADOR No. 1

A continuación, se presenta la transcripción de la entrevista final realizada a la docente aplicador del primer grado, con el propósito de conocer su opinión respecto a los resultados del desarrollo de la propuesta.

I: Buenos días eh::: esta es la entrevista final, para la evaluación de la propuesta. Eh::: le comento nuevamente, que los datos se manejarán de forma confidencial. ¿Tiene alguna duda en este punto?

D1: No.

I: Muy bien, bueno, comenzaré preguntando, ¿Qué diferencias observó en el alumno con TDAH durante la aplicación de la propuesta?

D1: Pues principalmente lo que yo observé fue que él tuvo un poquito de mayor seguridad a la escritura, debido a que al final, con la actividad final ya él podía es:::te::: lograr escribir algo por sí mismo, no una actividad completa, pero si ya lograba hacer algo por sí mismo y eh:::, sin embargo, antes no, no lo hacía. Pues eso fue, una de las diferencias que yo pude observar.

I: ¿Qué aspectos positivos y qué aspectos negativos considera que encontró en::: el desarrollo de la propuesta? Para::: tanto para la producción del niño, como para la planeación.

D1: Eh::: en cuanto a la planeación, yo tuve que cambiar un poquito algunas de las actividades, que ya había tenido anteriormente pensadas, ya utilizando la propuesta tuve que cambiar algunas de las actividades directamente con él y obviamente con el grupo para hacer una::: un trabajo del cual, eh::: en, en el yo creo que fue así como que::: con mayor dificultad fue el uso de los tiempos. Como él no estaba acostumbrado a escribir por sí mismo o a hacer una actividad por sí mismo, entonces, el hecho de hacerlo él le requería mayor tiempo, y::: tenía dudas, entonces se quedaba pensando en cómo lo iba a hacer, e intentaba copiar alguna actividad de sus compañeros, pero este no se completaba por el tiempo. Eso fue lo que...

I: Okay, Ummm::: ¿existieron cambios en la forma de redactar del alumno? y si los hubo ¿de qué tipo?

D1: Eh::: cambios así, totalmente un cambio fue nada más que logró seguir una secuencia de actividad, porque antes solo escribía así por escribirlo y ahora ya sabía lo que tenía que hacer primero, quién que::: es lo que tenía que escribir primero y qué es lo que tenía que seguir y antes lo hacía como inconsciente. Así como que tomó un poquito más de consciencia al redactar la actividad que había hecho.

I: En su opinión, ¿este cambio fue favorable?

D1: Sí, este::: porque::: como yo trabajé con él desde el inicio del año, entons... era que no lograba escribir nada, solo escribía palabras sueltas, vocabulario y nada más, no lograba hacer una frase, y ahora logra hacer frases, no muy largas pero ya, ya es una frase, que puede complementar con una idea más, más completa.

I:Eh::: ¿Logró conectar ideas? o sea, las frases que lograba hacer ¿logró conectarlas entre sí?

D1: Eh::: sí, una ocasión se le pidió que, que conectara las ideas que ya había hecho anteriormente el día anterior que, ahora que las uniera, que las conectara, es:::te::: se las había pedido, cinco oraciones unidas con, con unos cuatro conectores, pero únicamente logró conectar dos, pero desde mi punto de vista yo creo que fue fav, favorable a lo que él había hecho anteriormente.

I: ¿En sus producciones existían los elementos de la narrativa?

D1:No todos, pero si ya eran más de los que utilizaba. Por ejemplo le faltaban algunas::: preposiciones, que fue lo que no se vio así muy claro, entonces eso era lo que a él le faltaba más. Yo creo que ya trabajando más adelante con él, en cuanto a este tipo de vocabulario, eh::: pues va a seguir aumentando su escritura.

I: y en específico, las partes del cuento, los personajes, el escenario, todas esas, digamos partes medulares de una narración ¿considera que de alguna manera fueron incluidas o todavía sigue ex, excluyéndolas?

D1: Eh, en algunas ocasiones excluía el lugar, los lugares eh::: como que::: nada más ponía lo que es la acción, las personas, como que los lugares fue lo que le quedó un poquito más::: en duda, pero con el material que él tiene, puede lograr este::: identificar ese vocabulario de lugares, que::: es el ¿Dónde?, ¿dónde sucedieron las cosas?, o la acción que él está escribiendo.

I: ¿Considera que sus escritos tienen estructura en ese sentido? O sea, que no le falte a lo mejor alguna parte como el problema, la solución, que los haya dejado incompletos en ese sentido.

D1: Eh::: ((suspira)) cuando a la solución de problemas yo siento que si esta::: siendo todavía (.) a como un poco incompleto, debido a que es como que más complejo para él, este ya identificar el problema, hacer una solución y todo eso, como que sí pero ya poco a poco lo está logrando.

I: Ammm::: En su opinión, ¿de qué manera se dio el trabajo en equipo con él?

D1: En equipo, yo siento que es uno de las actividades más complejas, debido a la actitud del chico. De hecho en muchas ocasiones, los, el resto del grupo es el que no quiere trabajar con él debido a las sus características y eso yo creo que::: hace complejo el trabajo en equipo, el que sus compañeros no se quieran incluir a trabajar con él. Entonces, esa fue una dificultad que se presentó en, en esta propuesta y::: pues hay que seguir trabajando en consciencia con el resto del grupo, y que él se esté integrando más a trabajar con ellos. Que ya no sea así como de que: "Hay... no quiero trabajar con estos chicos, yo mejor trabajo con mi amigo", entonces este, hay que seguir, ahora si tomando consciencia con el resto del grupo.

I: ¿El alumno si contribuyó al, al trabajo del equipo en algún punto?

D1: Eh, fue::: poca su contribución pero ya aportó algo; antes era de nada, y ahora ya aportó este::: al menos una idea que pudo apoyar a los demás en elaborar la actividad.

I: ¿Cómo se dio la retroalimentación para con el equipo o los pares que se hicieron para el trabajo?

D1: ¿En la conclusión del producto?

I: Si.

D1: Pues se tomó nada más en cuenta que, o sea que cada, cada integrante del equipo tenía como que una misión para elaborar el producto, elaborar el trabajo, sin embargo, al final, como varios tomaron esta diferente opción al elaborar el menú eh::: la retroalimentación se quedó en que::: entre ellos se pueden apoyar y si yo no lo sé, entonces me va a apoyar el y entre ellos pueden trabajar en conjunto para lograr hacer una actividad, lo que al chico le sirvió para apoyarse de, de sus compañeros en algún momento.

I: Eh, ¿qué otras dificultades eh, observó durante el desarrollo de la propuesta, en relación a los retos que implica la enseñanza con este enfoque?

D1: Debido a las características del grupo, como que si hubo un poco de dificultad al, al estar así en, en orden de lo que era el trabajo en equipo, así como que se salía un poquito de control la actividad y también el mayor problema fue en el tiempo; o sea, les estipulaba un tiempo, lo cual no, no lograban completar la actividad en ese tiempo que se les había dado, entonces así como docente me quedaba en, o de queda la actividad inconclusa o les doy más tiempo y no respeto el tiempo que ya les había dado. Pues eso si fue un poquito contradictorio en cuanto a mi como docente, porque no sabía::: que::: que hacer en ese caso.

I: ¿Cómo lo resolvió?

D1: Eh::: yo opté por darles más tiempo, para que la actividad quedara concluida, se finalizara en su mayoría, este no sé si este haya sido conveniente, esto que se hizo, pero yo consideré que era lo más factible, porque si no de nada serviría el trabajo que se había hecho antes si no se llegaba a concluirlo, tonces se les dio más tiempo, entonces una actividad que fue, bueno varias actividades que fueron planeadas para una semana, si se::: que son tres clases, entonces yo las terminé en cuatro, me llevé una clase más. Eh::: en total, con todo, en cuatro, debido a que en cada actividad les faltaba les faltaba tiempo, de cada actividad les daba más tiempo. Entonces, algo que se planeó para una semana, eh::: se llevó o sea una semana, o sea tres días de clase más otra clase más para concluir y ya quedara claro, y::: y ya el aprendizaje principal que era la redacción de un texto quedara así más presente en ellos.

I: ¿Considera que esta experiencia podría servir para identificar que modificaciones puede hacer en futuras planeaciones?

D1: Si. Yo estoy completamente segura de ello, porque esta experiencia que::: que tuve al aplicar la propuesta, pues yo creo que más adelante me va a servir en las siguientes planeaciones, en las siguientes prácticas sociales, donde yo puedo implementar lo que ya se hizo, más los detalles que encontré y modificarlos, y así ir avanzando con ellos, principalmente con, con el chico.

I: ¿Considera que las actividades que se propusieron, ah, corresponden a las necesidades del alumno?

D1: Si, si corresponden a sus necesidades tanto individual para él, como para el grupo, eh::: pero, eh:::, si se aún tenemos que seguir tomando algo que ellos ya sabían, que ellos ya habían trabajado anterior, ir como que mezclando estas nuevas actividades de la propuesta con lo que ellos ya conocen para que no sea como un, un cambio, o sea total, y ya poco a poco ir implementando de más, porque esta vez solo se aplicaron algunas. Eh::: usted nos hizo favor de, de compartirnos más de ellas, entonces yo estoy tomando en cuenta para mis siguientes planeaciones retomar estas que ya aplicamos, más las otras que este son, en apoyo igual a la inclusión del chico.

I: Ah::: ¿Considera que la propuesta es viable para trabajar la producción escrita con alumnos con esta condición?

D1: Si, aunque::: esta propuesta se lleva su tiempo porque si se lo lleva, yo creo que::: si se hace debidamente así como::: es requisitado y se pone atención bien a las características de los chicos con TDAH, entonces yo considero que si es muy viable, solamente que sí, si lleva su tiempo.

I: Pues bien, este es el fin de nuestra entrevista, le agradezco mucho su apoyo. En este momento y durante toda la aplicación, fue muy grato trabajar con usted y esto sería todo. Gracias.

D1: Gracias.

(14:29) FIN DE LA GRABACIÓN (UNA DE UNA)
FECHA DE APLICACIÓN: **22/03/18**
FECHA DE TRANSCRIPCIÓN: **23/04/**



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
FACULTAD DE LENGUAS



TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA FINAL A LA DOCENTE APLICADOR No. 2

A continuación, se presenta la transcripción de la entrevista final realizada a la docente aplicador del segundo y tercer grado, con el propósito de conocer su opinión respecto a los resultados del desarrollo de la propuesta.

I: Esta es la entrevista final del estudio de Instrucción Diferenciada, reitero que la información que se cabe de esta entrevista, se tratará de forma confidencial y que apoyará el análisis de los resultados propuesta. En este punto, ¿Tiene alguna duda?

D2: No.

I: Iniciaré preguntando, ¿Qué diferencias observó en los alumnos durante el desarrollo de la propuesta?

D2: Eh::: que los alumnos, en uno de ellos principalmente, me refiero a Carlos, aún le cuesta mucho trabajo a pesar de que sea por instrucciones. O sea, de que él termina una instrucción y luego siga con la otra, le cuesta mucho trabajo. De hecho, yo siento que::: a pesar de que él tiene::: pues este::: una necesidad especial, siento que él::: le falta también interés, motivación ¿ajá? El trata de concluir el trabajo, pero ya nada más copiarlo, cuando él ya se siente, vamos este, estresado de que: "ya no hice las cosas", ya nada más lo copia. Siento que, había que trabajar más con él y aparte incluirle una, actividades para motivarlo::: o::: incluir algo motivacional, porque siento que él ya, también tiene que ver con el interés de que él tiene para la clase.

Con esta niña Rosa, pese a que le cuesta entender el idioma, si se hace por instrucciones, ella sigue instrucción por instrucción, lo intenta hacer, aunque no lo concluye; lo intenta hacer, pero::: de manera::: mmm::: vamos, no consciente exactamente de lo que significa en el lenguaje ¿sí? Ah::: trata de concluir las actividades, aunque de forma lenta, si ella ya se atrasó, pide apoyo con algún compañero y el compañero ya le explica, no así como que::: ya lo hace todo a la mera hora, no, si lo hace pero lo hace más lento. En cuestión de las diferencias que he visto, ella ya se preocupa más, aparte de que hemos hablado, hemos tenido más contacto con, con su mamá, este siento que eso le ha ayudado mucho, porque ya tienen como mayor interés por hacer las cosas.

I: Amm::: En su opinión, ¿existieron cambios en la forma de redactar de los alumnos?

D2: Ah::: cambios notorios, siento que no, cambios notorios siento que no, porque vamos, todavía::: a lo mejor ya identifican algunas, ciertas partes como gramaticales, pero si les cuesta trabajo redactar o llegar a concluir una oración por ellos mismos. Siempre tiene que haber como algunos elementos que les puedan apoyar para poder realizar su , su oración, o su escrito. Sin embargo, que de ellos solos salga, siento que no.

I: ¿De qué manera se desarrolló el trabajo en equipo en el aula?

D2: Se venía trabajando por, por lo regular en el trabajo en equipo se venía haciendo por afinidad, que ellos eligieran, pero desafortunadamente, a veces las personas que ellos elegían no les, no, no se no se recibía ningún apoyo o ninguna mejoría; entonces lo que hicimos fue este::: vamos, colocar a los alumnos con personas que tuvieran un mayor dominio en la redacción y que aparte de eso, estuvieran dispuestos a apoyarles, más que nada, porque hay jóvenes que tampoco les gusta ayudar a compañeritos que tienen alguna dificultad. Entonces, se les trababa de colocar con, con compañeros que les apoyaran en la realización de cada una de las instrucciones, o que les orientara a seguir cada una de las instrucciones que se, que se les planteaban, y así de esa manera, fue como::: a::: a ellos se les hizo un poquito más, un poquito más, eh::: más entendibles la actividad, más orientada, a pesar de que (.) pues, vamos, por ejemplo con este niño Carlos no hay mucho interés, pero si había ese apoyo de los demás compañeros y como que le exigían,

porque de hecho cuando::: pasaban a revisar la actividad, aunque era un trabajo en equipo, ellos tenían que concluir su propia actividad, y al final, bueno yo siempre les hacía hincapié de que::: no se les revisaba si alguno de sus compañeros faltaba de hacerlo; entonces, si alguno de ellos faltaba, obviamente, pues ellos tenían que este::: que apoyarle en realizar y terminar para que pudieran ir y, y este::: ser evaluados ¿no?

I: Este::, en ese sentido ¿Considera que el trabajo en equipo facilitó o entorpeció el , el monitoreo?

D2: Ah, en algunas ocasiones, cuando fue por afinidad, entorpeció. Cuando se hizo por afinidad entorpeció, porque por ejemplo con este niño Carlos, este, siempre se reunía con compañeritos que, pues, no::: no::: eran de de mucho apoyo y al terminar todos trataban de copiar solamente la, la actividad con otro equipo, entonces eso no le ayudaba a él. Y cuando se empezó a hacer por, o sea hora sí que a incluir a tutores, que::: con mayor nivel académico, este::: se le apoyó de cierta manera, se sentía la presión, el sentía la presión de que tenía que hacer la actividad, a pesar de que::: muchas veces solamente la copió. Cuando se sentía super presionado hizo, por copiarlo para no afectar a sus demás compañeros y::: con Rosa este::: con Rosy pues siempre fue como::: aunque haya sido por afinidad siempre fue como el apoyo de con quien estaba, apoyarle a ella. Inclusive a veces ella tenía que exigir a otros que estaban en su equipo, que no trabajaban.

I: ¿Cómo se dio la producción escrita dentro de los equipos?

D2: Mmm::: En primera, a través de la este::: de la estrategia de::: de colocarle imágenes, este::: clasificar vocabulario a partir de esa imagen que vieron, y a partir de la clasificación de la imágenes que veían del vocabulario, obtener mayor vocabulario que ellos pudieran obtener. Eh::: se les aplicó::: la actividad en la que ellos ah::: vamos, de cierta manera fueran incluyendo cada parte de las oraciones, por ejemplo el Who, What, Where, When ¿ajá? para que ellos fueran formando y extrayendo la información para completar las eh, eh el text-, no para completar el texto sino para crear una oración, sino crear un texto a través de esto.

I: Es:::te::: ¿Cómo se manejó desde la planeación como en la ejecución las tareas escalonadas?

D2: Ah::: En la planeación pues, si se describieron, o sea (.) se fueron, o sea la planeación no se realizó de manera generalizada, sino ahí mismo, se fueron especificando, qué tareas tenían que ellos ir elaborando y, y en cada secuencia, didáctica, relacionar la actividad anterior con la actividad que se iba a hacer el siguiente día, relacionar- o, unir las para que no se perdiera esa secuencia, ese hilo de la primera actividad, hasta llegar al, a lo que era el producto que era el escrito.

I: ¿Y ese manejo de las tareas escalonadas fue funcional?

D2: A lo mejor ah::: eh::: en ellos no se concluyó el producto tal cual, como nos hubiera gustado verlo, pero sí influyó mucho, porque::: se les fue más fácil a ellos, vamos, captar la idea de lo que se quería hacer en cada una de las, de las, de las tareas escalonadas y no era tan, tan globalizado, era de manera específica y ellos entendían que se tenía que hacer en ese momento. Entonces, se les daba la pauta de que ellos hicieran la primera tarea, se les daba tiempo, la hacían y luego hasta que no se concluyeran esa, realizaban la otra, entonces de esa manera pienso que, o sentí que a ellos se les hacía más fácil; hasta inclusive, mmm... No perdían el tiempo en estar distrayéndose en otras cosas, captaba la atención. Porque o sea, esta niña Rosa, es mucho de hablar y mucho de e::: estar platicando de otras cosas, entonces ella se enfocaba, ella estaba al pendiente de lo que íbamos a hacer después.

I: ¿Trabajó la estrategia de los pomodoros? La de los descansos entre, entre tareas.

D2: Si, sí. Siento que::: el hecho de darles tiempo, como que (.) vamos, como que para todo el grupo es más difícil, porque::: como que::: se me pierden, y sobre todo en::: en los grupos en donde, donde se ocasiona un poquito de mayor de, de poca disposición o disciplina dentro del

aula. Entonces el hecho de que yo les dejara dos, tres minutos, A MI, A MI, AMI en lo personal me costaba trabajo captar de nuevo su atención. Entonces, la primera vez lo trabajé así, les di la tarea y les dije: "ahora van a tener tanto tiempo", entonces entre cada tarea se les iba dejando tiempo de descanso, pero me costaba mucho, otra vez, a lo mejor no por los niños del de necesidades especiales, sino por otros que me ocasionaban, este ay, desorden, y me costaba trabajo captar su atención y seguir con el hilo de las actividades. Eh::: yo lo modifiqué (.) y::: a mí como que siento que me funcionó más (.) este porque, les daba yo todas las tareas y ya cuando al final este::: ya cuando este::: vamos, en cada sesión: "hoy vamos a hacer tantas tareas", y las íbamos colocando en el pizarrón o dándoles la hojita y todo, pero este, ya cuando ellos habían concluido era cuando ya les daba yo el tiempo::: de descanso, o el, o el receso, cuando concluían las de esa sesión. A la siguiente sesión seguíamos continuando con las tareas igualmente, porque::: siento que pierden mucho (.) se me pierden, sobre todo con la gente que se me distrae así muy fácilmente. Entonces, para captar otra vez su atención de cuarenta y, de cuarenta alumnos que tenemos ahorita en tercero, por ejemplo, siento que es difícil trabajarlo así.

I: Pero en específico con estos niños, ¿cómo los vio?

D2: Igual, más con este niño Carlos que últimamente le da como por::: por distraerse y hablar de otros temas de su interés en el aula, entonces sí, yo siento que si le dejaba yo ese tiempcito, empezaba con, con otras cosas y siento como que, como que se cuartaba la atención, su atención en lo que ya nos había costado trabajo, este::: ora sí que enfocarlo. Así, así como que de esa manera lo pude percibir, pero siento que a mí sí me costó trabajo, trabajar así.

I: Eh::: ¿Utilizaron los menús?

D2: Los menús ya no los utilizamos.

I: ¿Qué otra estrategia pudo implementar a parte de los pomodoros?

D2: Nada más esa de los pomodoros y las tareas escalonadas.

I: Okay, en relación a la planificación ¿qué::: retos o dificultades encontró?

D2: En primera, el tiempo para planear. Se lleva mucho, mucho tiempo en planear de esa manera. Pues es un trabajo, pues para mí estresante. O sea, si me costó como que, así estar checando las tareas, estar checando este, el material sobre todo, porque siento que es mucho material el que se les tiene que estar dando, eh::: sobretodo también en cuanto a evaluación. El checar de qué manera se les va a evaluar, o, o vamos, el elegir el instrumento adecuado para evaluar esa tarea, esas tareas. Entonces, siento que, que, que si es mu- mucho:::, mucho trabajo realizar una planeación así. Vamos, es que siempre tratamos de generalizar todo y lo hacemos de manera generalizada, pero ya::: con estos chicos es como, especificar y enfocarse a situaciones que aparentemente son sencillas, pero no, no son sencillas al planearlas y no son sencillas al aplicarlas.

I: Amm::: ¿y al momento de la aplicación?

D2: Al ::: al momento de la aplicación (.) ay, al momento de la aplicación sentí que los chicos que ya están, que ya tienen un nivel cognitivo mayor (.) no les cuesta nada entender, o sea, al momento de explicarlo, entienden, pero con estos chicos si hay que enfocarse más y siento que al aplicarlo, lo que el mayor problema es el tiempo, pues es el tiempo que tú tienes que darle a esas personitas y el hecho de que tenemos; mientras yo estaba, me enfocaba a Rosa o Carlos, este::: como que los demás, algunos ya habían terminado y eso me ocasionaba a lo mejor de que, otras situaciones dentro del aula. El tiempo y el que ellos entendieran, o sea buscar la, la explicación correcta para que ellos entendieran qué es lo que tenían que hacer.

I: ¿Se dio la retroalimentación entre pares, dentro del trabajo en equipos?

D2: Solamente una vez, por lo regular se da en, en grupo, pero a como, a como se trabajó hoy o en esta ocasión, este, solamente una vez se dio entre pares, pero siento que::: no::: quedó bien clara, porque::: tenía que intervenir yo de todos modos. O sea, aunque era el objetivo de que ellos, analizaran y discutieran entre ellos, no este, había que intervenir nosotros como docentes para realizar esa retroalimentación.

I: ¿Considera que las actividades que planeo en esta ocasión corresponden a la necesidad del educando?

D2: Pues, pues siento que sí, porque por eso se hizo la, la modificación, porque era para ellos, en especial para estas personas. Ahora no lo hicimos de manera generalizada, pensando en los que tienen más habilidad, sino en los que menos pueden. Siento que sí eran enfocadas las actividades a, a ellos.

I: y ¿Considera que el método es viable para trabajar con ellos?

D2: Sí, sí es viable, pero yo siento que tendríamos que (.) que trabajar mucho o pedirle mucho apoyo a las compañeras de U.S.A.E.R. Siento que, uno solo y en una sesión de::: vamos, vamos en una sola sesión ah::: no terminan. O sea, que tendría que ser un como trabajo (.) en apoyo de U.S.A.E.R. y con mayor sesiones, y llevarlos lento, porque siento que a lo, a lo mejor se tendría que hacer otra modificación porque::: mientras yo ya avancé con los demás al otro punto, a lo mejor con ellos todavía no avanzo ni a la mitad del primer punto. O sea, sería un trabajo, pienso que sería un trabajo más lento (.) con ellos.

I: ¿Qué aspectos positivos le deja la implementación de la propuesta a la planificación o a su experiencia en cuanto a la enseñanza?

D2: Ah::: a la planeación, el aspecto positivo es que ya no se planea de manera generalizada y de cierta manera, tenemos que observar, o nos::: o nos::: se fuerza al docente a que tenga que ver las necesidades del alumno, en específico con los alumnos que tienen necesidades especiales. Ese es una ventaja, o algo positivo que yo le veo, en cuanto a la enseñanza, que hasta para nosotros es más fácil identificar por ejemplo, a través de las tareas escalonadas, quien lo hace y quien no, quien termina y quien no termina y llevar una y dar una evaluación así de manera::: de *scanning*, así rápida, en el aula, de quienes si están trabajando, de quienes si están atentos y de hecho, el trabajo, el trabajar de esta manera el grupo está más al pendiente ((chasquea dos veces de forma rápida)), esta todo el tiempo trabajando y no::: (.) no damos pauta a que::: empiecen a realizar otras cosas a::: a que se distraigan en otras situaciones, sino que se enfocan en lo que deben estar haciendo. Por eso yo::: difiero en los espacios de tiempo, de *breaks* que se les dan, yo solamente en esa cuestión difiero, en que si se les dé un tiempo, a lo mejor puede ser a la mitad o al final, cuando ya hablamos que ya este:::, que ya de alguna manera, se esforzaron y que ya se lo ganaron.

I: Okay, bueno este sería el final de nuestra entrevista, se le agradece todo el apoyo tanto durante el desarrollo de la propuesta como para realizar estas entrevistas.

D2: Okay.

(23:33) FIN DE LA GRABACIÓN (UNA DE UNA)

FECHA DE APLICACIÓN: **23/03/18**

FECHA DE TRANSCRIPCIÓN: **23/04/18**



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
FACULTAD DE LENGUAS



TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA FINAL A DOCENTE DE APOYO

A continuación, se presenta la transcripción de la entrevista final realizada a la docente aplicador del segundo y tercer grado, con el propósito de conocer su opinión respecto a los resultados del desarrollo de la propuesta.

I: Buenos días, esta es la última entrevista del estudio, y me gustaría recordarle que todos los datos se trataran de forma confidencial. ¿Tiene alguna duda hasta este momento?

PU: No, ninguna.

I: La primera pregunta es ¿Qué diferencias observó en el desempeño de los alumnos a través del desarrollo de la propuesta?

PU: Okay, bueno, este::: observé los tres grupos dentro de los que se tuvieron a los chicos. En el caso de los alumnos que son atendidos por la D2, pude observar mejoras, este::: más en un alumno que en otro ¿ajá? En el caso del alumno hombre, este, pude observar que se involucraba más en el trabajo, este::: lo vi trabajar un poco más en la clase, este::: fue progresivo también su avance, porque, bueno las actividades estaban, eran accesibles para el alumno en cuanto al contenido y también, este::: en la programación de tiempos y también en la forma de trabajo. En el caso de la alumna, bueno, está un poquito más marcada la situación de la, del déficit de atención y, si pude observar que, la alumna si, si trabajaba eh::: pero era un poquito más la parte del copiado hacia sus compañeros, más que la parte autónoma del aprendizaje que pude observar en el otro alumno, el intentarlo, el esforzarse por hacerlo, ella lo vi como un poquito más dependiente de su equipo de trabajo, que, que ella poder participar en cuanto a, a la parte del trabajo en equipo. En el alumno de primer grado, pues también vi este::: ahí si vi un poquito más de a, del avance, este::: porque, el alumno estaba muy renuente en un principio, primero desde a la asignatura, a la al docente, este, ya en estas últimas sesiones, pude ver un poquito más el, la parte de el involucramiento de la maestra hacia el trabajo del alumno, más, más específico el apoyo, este, si observe que, aunque aún sigue teniendo deficiencias en cuanto a vocabulario y escritura, el alumno bueno se esfuerza y ya entiende un poco más las, las instrucciones, es capaz de ya, de ya iniciar y desarrollar este, el trabajo que se designa en la clase, tal vez todavía no lo concluye, porque no, creo que no se ha llegado todavía a ese punto, pero ya inicia y tiene un desarrollo. Este, también he visto que en cuanto a la actitud del alumno en esa clase, pues se ha visto favorecida por la estrategia, porque pues tal vez este, quiero pensar que::: la renuencia a veces a la asignatura pues es, era la dificultad a veces que tenía para entenderla y para saber lo que tenían que hacer y pues, la verdad es que la estrategia ha favorecido a que, a que pues el alumno comprenda más este, lo que debe de hacer y tenga más elementos para poder desarrollar la actividad.

I: En su opinión, ¿De qué manera se dio el trabajo en equipo? ¿Fue útil o perjudicial?

PU: Pues bueno, lo que fue en el tercer grado, a pesar de que ya es un grado más avanzado, yo creo que hubo mayores dificultades que en segundo y primero. En primero yo lo observaba un poquito más cohesionados, más eh::: en la parte de dividir el trabajo en equipo, de::: lo que realmente es la colaboración entre ellos eh::: obviamente si había personas que también no trabajaban mucho, y personas que trabajaban más, pero se veía un poquito más lo que es el trabajo en equipo. Sin embargo, por ejemplo en tercer grado este::: la misma situación no se de del::: del::: grupo o::: o de las características del grupo, este::: los alumnos son un poquito más::: pues individualistas en su trabajo, también son alumnos que regularmente eh, como se buscó, que también tuvieran el apoyo de alumnos avanzados en la asignatura, eh, a pesar de que esos alumnos son avanzados, son un poquito más (.) individualistas en su aprendizaje, entonces era mucho de que, yo lo hago y tú solo lo copias ¿no? en vez de motivar un poquito más a sus compañeros a, a realizar el trabajo. Yo si pude observar un poquito más (.) deficiente, el trabajo en equipo en tercer grado que en segundo.

I: Con relación al trabajo nuevamente en equipo, los productos eran por escrito ¿Se logró percatar, de cómo se dio ese proceso de producción escrita dentro del mismo equipo?

PU: Sí. Bueno, la verdad de las actividades que vi: me agradó mucho porque eran, pues, bueno como la metodología la, lo proponía eran progresivas ¿ajá? si pude ver, ahí sí puedo decir que a pesar del trabajo en equipo pude ver más avances en la parte de la escritura en tercer grado. Quiero pensar que por las mismas habilidades que ya han venido desarrollando, si los veía como que un poquito más, de, tener la habilidad hasta la búsqueda de las palabras en el diccionario; este, tal vez la docente le decía (.) como, como, se pronunciaba y ella ya sabía cómo escribirlo, eh, lo pude ver un poquito más suelta la parte de, de la parte, bueno la parte de la escritura, o sea más, más::: (.) autónoma. En primero y en segundo grado, tal vez la falta de un poquito de vocabulario, de los elementos de la oración para, para la parte escrita dificultaba a lo mejor que los alumnos escribieran como tal un texto, pero si vi que había varios avances en lo que era la, la formación de oraciones ¿ajá? Las últimas sesiones que sí observé eran ya que esas oraciones se convirtieran en un texto. Sin embargo, los alumnos en el uso de conectores, este, si había como (.) cierta dificultad. Bueno yo lo observaba que bueno a veces proviene de que en español, no lo saben, este, utilizar, o sea no lo saben, cual es la función de un conector, entonces tenían las oraciones, tenían, este, sus oraciones pero juntarlas a través del uso de estos elementos, se estaba, fue un poquito más complicado que el tercer grado.

I: ¿Considera que, eh, los organizadores gráficos fueron útiles en ese proceso?

PU: Si. De hecho, si puedo decir que en segundo y tercer grado vi más el uso de organizadores gráficos, en la parte para potencializar el desarrollo de la escritura. Este::: en primer grado, la maestra si los utilizó sin embargo, fue un poquito más como que el::: bueno yo vi más el trabajo como de que ELLOS desarrollaran estas, esta, esta parte escrita con sus propios elementos. En los otros grados si vi un poquito más el apoyo de los organizadores y quiero pensar que fue también lo que favoreció, el que los alumnos pudieran mejorar la parte escrita.

I: En su opinión ¿Los alumnos lograron contribuir al trabajo de equipo?

PU: En el caso de, de::: bueno pensando en los tres, de los tres, la persona que yo si observé que si contribuyó eficazmente, fue nada más uno de los alumnos, fue uno de los alumnos en el que si vi que participaba, se involucraba más. En el caso de los otros dos alumnos, eh (.) no podría determinar si por las características del trastorno, de la personalidad o hasta del mismo equipo, que::: limitaba un poquito la participación de ellos. O sea, los alumnos del grupo son también conscientes de las situaciones de sus compañeros y a veces como en el afán de quererlos apoyar como que sobreprotegen y limitan, la verdad, a veces su aprendizaje, porque por ejemplo, en el caso de la alumna de tercero es como, sus compañeros ya saben que le cuesta trabajo entonces, para ellos un apoyo es: "cópialo", ¿no? entonces, como que no la motivan a que ella participe. En el caso del alumno de primero, él es más introvertido y a pesar de que las conductas son más, más extremas, en la parte de la participación, él es demasiado::: introvertido y le cuesta mucho trabajo participar. Entonces, sin embargo, sí puedo decir que su equipo ahí sí lo motivó a que participara, es:::te, tal vez no fue tan::: eficaz su participación, como lo comparo con el alumno de segundo, pero si, si participó un poquito más que la alumna en este caso.

I: ¿Cómo se dio en este caso la retroalimentación de sus pares, vaya, para con ellos?

PU: Este::: la parte de::: la retroalimentación, bueno, yo lo observaba desde lo que fue la coevaluación entre ellos, lo pude observar un poquito más en lo que fue segundo y tercer grado, a través del intercambio de libretas, este:::, la maestra iba haciendo correcciones y los chicos iban, este, pues la parte de la calificación. Pues también, en la parte por ejemplo en las instrucciones, a pesar de que el producto era individual, pero el producto era en equipo, este, si había alumnos que entre ellos era: "es que eso no es lo que dijo la maestra, la instrucción dice esto, eh::: mira puedes hacerlo de esta forma". De hecho, en la misma clase, pues si estuve acompañándolas en varias ocasiones eh::: y::: pues también el apoyo era que, este, pues (.) favorecer que entre ellos mismos buscaran las estrategias para, para dividir el trabajo en equipo y que pudieran todos aportar, pero creo que la retroalimentación eh::: si se dio, aunque tal vez, no::: no como a veces

nosotros lo esperamos, en la parte de, de:: decir qué es lo que puedes hacer para mejorar, solamente, la verdad es que los alumnos, por el nivel y por la edad, son más de: "ha esto está mal, o a esto está bien" ¿ajá? en vez de:: todavía no tienen los elementos para decir eh:: bueno, para comentarle a la persona que es lo que puede hacer para mejorar.

I: Okay, um:: Y con relación específicamente a la planeación de las docentes ¿Observó alguna diferencia o dificultad?

PU: Pues bueno, en su momento, si, si:: externaban en algún momento las maestras estas dificultades principalmente en la parte de los tiempos ¿ajá? Creo que era para ellas, este, como lo más complicado porque en sí las estrategias (.) funcionan y las actividades son muy prácticas y si, da, para:: pues lo que se pretende lograr, este:: bueno eso era algo que las maestras si reconocían, las actividades son muy ricas en lo que se puede hacer dentro del grupo. Sin embargo, si veía que una de las dificultades que ellas presentaban era, cómo colocar esas actividades en, en 50 minutos ¿ajá? Y como aparte dar retroalimentación y como aparte favorecer la coevaluación entre ellos y el uso de los tiempos, por la parte de los comodores, para ellas era como un poquito complicado, entonces veía que a veces podían planear, no sé, tres actividades en una clase, de las cuales a veces desarrollaban una, o dos. O sea no llegaban, de lo que yo pude observar era que no llegaban a concluir este lo que tenían planeado por sesión. Sin embargo, también vi un poquito más específico los apoyos para los alumnos, en el caso de la parte que nos corresponde a nosotros como servicio de educación especial, si vi un poquito más específico qué era lo que pretendían lograr y que eran los apoyos que iban a brindar a los alumnos. Entonces, también favoreció el trabajo que se, que se ha desarrollado al menos en la asignatura de inglés hacia los alumnos con necesidades educativas especiales.

I: ¿Observó alguna diferencia en la forma de enseñar?

PU: Sí. Sí, bueno, pasamos de la parte eh (.) Pues se escuchara un poquito mal, pero tradicionalista de que:: la maestra explica a la clase y que los alumnos toman nota a la parte en que ellos sean un poco más autónomos en su, en su aprendizaje. Si yo también vi un poquito más la, la situación en que (.) la maestra tenía más tiempo de orientar a los alumnos con, como, con ciertas dificultades, porque los alumnos eran eh:: ah:: autónomos en sus actividades, ellos determinaban qué hacía cada quien, cómo participaba y también qué tenían que hacer para lograrlo en el tiempo y la forma en la que la maestra lo estaba pidiendo. Entonces, creo que si favoreció la parte en la de, de lo que es la enseñanza, dentro de, de la asignatura.

I: ¿Considera que las actividades que se propusieron, van o estuvieron acorde a las necesidades de estos educandos?

PU: Si. Yo creo que, bueno, nosotros manejamos dos aspectos importantes, uno que es lo que son las estrategias diversificadas y otro lo que son los apoyos específicos. Y creo que esta estrategia entraría, bueno dentro de lo que es una estrategia diversificada que responde grupalmente a las necesidades del alumno. Sin embargo, sí puedo decir que todavía falta:: tal vez el apoyo específico que se le tenga que brindar al alumno, porque la estrategia si es muy rica en actividades y en la metodología que propone. Sin embargo, vamos a ser conscientes de que no todos los TDAH tienen las mismas características, por lo cual vimos que algunos respondieron de mejor manera a la estrategia y algunos todavía siguen presentando deficiencias. Entonces yo creo que la estrategia sí responde a la diversidad del grupo, si responde a las características de los alumnos con déficit de atención y con necesidades educativas especiales en general, pero también, creo que si es:: si es importante que no se deje de lado los apoyos específicos para que, pues se vean más frutos de la misma estrategia en los alumnos.

I: ¿Con apoyos específicos se refiere como a la:: atención, digamos a las características individuales además del déficit de atención?

PU: Si, sí. Por ejemplo, era lo que te decía, a lo mejor era una estrategia planeada para los alumnos con déficit de atención, sin embargo, por ejemplo, tenemos dos alumnos que aparte tienen una condición de discapacidad intelectual, entonces, la estrategia está planteada en tiempos que favorecen, sabemos que tienen tiempos cortos de atención, sin embargo, el nivel de dificultad de la actividad para la situación intelectual a veces era por encima del nivel que el alumno era capaz de lograr. Entonces, de esos apoyos específicos también van eh, eh determinados por el ritmo este:: y el estilo de aprendizaje del alumno y las características individuales que él posee. A lo mejor, déjame pensar en una actividad de primero, que que pase, la maestra les pide que este, les diera la estrategia de menús y el alumno tenía que elegir su opción para poder elaborar su escrito. Él elije la opción de un mensaje por- whatsapp ¿ajá? Sin embargo, un apoyo específico para el alumno hubiera sido que él en su momento contara con, este, un formato, para que el solo acomplete el texto o:: por ejemplo, porque porque por ejemplo, les pidió que hicieran el celular, con él, con el chat adentro ¿no? Entonces el alumno se va y pierde más tiempo en elaborar el celular que lo que es el proceso específico que es el texto ¿ajá? ese puede ser un apoyo específico. Otro apoyo específico puede ser que, tal vez, aunque ellos ya repasaron verbos una clase anterior, la maestra le diga: "con estos 5 verbos, tu elabora la conversación" ¿ajá? Esos son los apoyos específicos que van a favorecer que, con la misma estrategia que se aplica a todo el grupo y que responde a la necesidad del grupo y del alumno, él tenga más elementos para poder responder.

I: Okay, este es el final de nuestra entrevista, le agradezco todo el apoyo brindado durante el desarrollo de la propuesta como en la realización de las entrevistas.

PU: No a ti.

(24:58) FIN DE LA GRABACIÓN (UNA DE UNA)
FECHA DE APLICACIÓN: 23/03/18



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
FACULTAD DE LENGUAS



FOTOBIOGRAFÍA - Participante 1

En esta etapa los participantes escogieron fotografías que se les mostraron en una presentación de diapositivas en *power point*, las cuales describieron y asociaron con las actividades que se llevaron a cabo de forma individual y grupal.

I: Estas son algunas de las fotografías que se lograron obtener de tus clases y tus trabajos. Elige algunas, las que más te gusten, las que representen los trabajos que hiciste en clase, en las que mejor te sentiste, las que muestren actividades o materiales que te ayudaron a escribir mejor, o simplemente las que tengan actividades que recuerdes con más detalle.

((TIEMPO DE ESPERA))

P1: ((El participante señala una imagen))

I: Okay ¿por qué te gusta esa?

P1: (.) Porque::: (.)

I: ¿Qué hiciste con esa?

P1: (.)

I: O ¿qué hicieron ahí?

P1: (.)

I: ¿Esta la hiciste tú?

P1: ((Asienta con la cabeza))

I: y ¿Qué hiciste en ella?

P1: ((Sonríe y voltea su cabeza a la derecha)) (.) ((Toce)) (.) ((Mueve la silla))

I: Esta más bien es de (Alumno Revisor) ¿no? Es, es con la que te evaluó (Revisor). ¿Por qué te gusta?

P1: (.) Pues porque me llamó la atención.

I: ¿Por qué te llamó la atención?

P1: ((ininteligible))

I: O sea, ¿qué ves en ella que te pueda servir?

P1: Mmm...

I: ¿Te sirvió de algo?

P1: ((Asiente con la cabeza))

I: ¿Sí? ¿De qué te sirvió?

P1: (.)

I: Escoge las que tú digas que sí te sirvieron o que sí te acomodaron o que si te dejaron algo bueno, o las que de plano no te sirvieron o no te sirvieron. Por ejemplo esta, ¿qué te dejó?

P1: Pues escribir las historias.

I: Aja y qué te dejó el hecho de que (Revisor) te diera estas eh::: sugerencias, o que (Revisor) te, te pusiera que le falta o qué necesita tu historia?

P1: (.)

I: ¿Te puede servir? que te digan todo eso, ¿te sirve?

P1: Si.

I: ¿Para qué?

P1: (.) Pues para pensar y hartas cosas.

I: Muy bien, a ver elige otra pues.

((TIEMPO DE ESPERA))

P1: ¡ESA!

I: ¿Por qué esa?

P1: (.)

I: ¿Te gustó?

P1: ((Asiente con la cabeza))

I: ¿Qué te gustó de esa?

P1: (.) De mis cosas de::: de mis experiencias.

I: Ah, okay, ¿qué más te gustó? ¿Tuviste que hacer las cuatro cosas?

P1: No.

I: ¿Cuál tuviste que hacer?

P1: (.)

I: ¿Cuál de las cuatro cosas del menú tuviste que hacer? o ¿cuál-? ¿Tu elegiste la actividad?

P1: No.

I: ¿La maestra te dijo cuál hacer?

P1: MMju.

I: Mmm... ¿Y qué hiciste tú?

P1: (.)

I: ¿Este es tu trabajo?

P1: ((Asiente con la cabeza))

I: ¿qué fue lo que hiciste ahí?

P1: Tenia que elegir cual dibujo quería.

I: Ah okay, ¿pero qué es?

P1: un celular.

I: ¿un celular? ah ¿qué hiciste? ¿qué era lo que tenías que hacer?

P1: Le tenían que poner::: como mandar mensajes y así.

I: ah, ¿mensajes en el celular?

P1: Aja.

I: ¿Y de qué era tu mensaje?

P1: De:::

I: Aquí está tu trabajo, a ver chécale ¿de qué era tu mensaje?

P1: ((Lo observa detenidamente)) (.) era de *whatsapp*.

I: Ajá, pero ¿qué decía tu mensaje?

P1: ((Susurra)) ya no recuerdo.

I: Ya no recuerdas, ah okay, síguele pasando.

P1: ((Observa las fotografías))

I: Éste es reciente me dijo ella. ¿Qué hicieron ahí?

P1: (.)

I: ¿Este creo que todavía no lo entregas verdad?

P1: ((Se ríe y niega con la cabeza))

I: ((Sonríe)) ¿qué hicieron ahí?

P1: Ahí le teníamos que poner este y luego le teníamos que poner un dibujo.

I: y ¿qué tenías que escribir?

P1: Pues como se movía (.)

I: ¿y eso te gustó?

P1: Mju.

I: ¿Por qué? ¿Fue fácil?

P1: No, fue muy difícil ((ríe)) bien, bien rápido.

I: Rápido, pero ¿fue difícil?

P1: No.

I: ¿porque no fue difícil?

P1: ((Se ríe y voltea la cabeza))

I: O::kay, síguele pasando.

P1: ((Señala))

I: ¿Te sirvió esta para saber qué cosas te faltan?

P1: Mju.

I: Okay, pásale.

P1: ((Señala una foto))

I: ¿Cómo te sentiste en esta?

P1: (.)

I: ¿Lograste hacer un texto completo?

P1: Si.

I: ¿qué partes de la historia si incluiste?

P1: (.) La botella (.)

I: ¿qué más?

P1: (.)

I: ¿La botella era un qué? ¿Un lugar o un personaje? o ¿qué era?

P1: Pues un envase ((se ríe))

I: Es un envase ¿pero en tu historia que era?

P1: Un personaje.

I: Okay, ¿Lograste hacer el, el problema?

P1: Sí.

I: ¿Y su solución?

P1: ((Asiente con la cabeza))

I: Okay, a ver pásale.

P1: ((señala))

I: Okay, ¿Cómo te sentiste usando ese circuito? ¿Te fue fácil o difícil?

P1: Fácil.

I: Y al armar la oración ¿te fue fácil o difícil?

P1: Fue fácil, porque nomas le fui poniendo los, los (.)

I: ¿Los qué?

P1: Todos los, es::te, que el caso y el gallo.

I: El vocabulario ajá.

P1: mju.

I: Aquí que usaste ¿los cubos o la lotería? ya no recuerdo.

P1: ¡La lotería!

I: Y::: ¿Cuál te fue más fácil usar? La lotería o los cubos?

P1: La lotería.

I: ¿Por qué?

P1: Porque era más rápida.

I: Okay, entonces cuando usaste la lotería ¿Qué te gustó aparte de que lo hacías más rápido?

P1: Y::: pues los dibujos, más, más fácil.

I: Okay, te acuerdas que tenías varios números, o sea tenías varias opciones ¿te gusto tener esas opciones?

P1: Si.

I: ¿Por qué?

P1: Pues porque tenía los números así, nomás le tiraba el dado y ya.

I: Este::: ¿Con qué identificaste los personajes, el lugar, el problema y la solución? ¿Con que lo hiciste para esta historia?

P1: Con la lotería.

I: y por ejemplo, en tus clases ¿haz utilizado es:::te, has utilizado el material que se te dio para hacer estos, esta lección?

P1: Si.

I: ¿Y cómo te va con eso?

P1: Bien.

I: ((Muestra mapa mental)) Cuando utilizaste esta hoja, por ejemplo, que tenías las opciones aquí en el organizador gráfico y luego lo tenías que poner aquí en la tabla ¿se te hizo más fácil o más difícil?

P1: Mas fácil.

I: ¿Y si lo lograste hacer?

P1: Si.

I: ¿Cuál se te hace más fácil, esto o el *story map* donde ubicamos el problema, los personajes=

P1: =este.

I: ¿Este es más fácil? ¿Te ayudaron las imágenes?

P1: Si.

I: O solo te basaste en las=

P1: =solo me base en estas.

I: solo te basaste en las palabras, okay. ¿Recuerdas qué significan estas preguntas?

P1: No.

I: A ver, cuando hiciste este circuito ¿qué significaba *who*?

P1: El caso ¿no?

I: entonces que significaba *who*?

P1: Pues el caso.

I: Aja, pero que parte del cuento era, el problema, el lugar, el personaje o ¿qué significa?

P1: El personaje.

I: y el *what*, ¿qué significa?

P1: Que se los van a comer.

I: ¿Y eso es lo que hace el personaje?

P1: ((Asienta con la cabeza))

I: Ah okay y el *where*? ¿Cuál de todas estas palabras pusiste en el *where*?

P1: La botella, a no. (.) Las montañas.

I: ¿Entonces el *where* nos da el que? ¿Qué son las montañas?

P1: Pues a donde ¿no?

I: Exacto, es el lugar donde pasó. Ahora, estas preguntas en sí ¿te sirven para identificar cómo va la oración o te confunden más?

P1: No, va como va la oración.

I: ¿Tú crees que te sirven?

P1: Si.

I: Okay, ((muestra hoja de preguntas)) aquí, en esta *who's the main character*? ¿qué te quiere decir?

P1: El que es el muñeco ¿no? El personaje

I: Okay, ¿El que te ponga aquí la imagen te ayuda?

P1: Sí.

I: En general ¿qué te pareció la experiencia? Así, con los cambios que hizo tu maestra. ¿te diste cuenta, te puse varias fotos de la maestra cuando te estaba dando clase ¿Recuerdas las actividades que viste con ella en esas clases?

P1: ((Niega con la cabeza))

I: ¿No? Por ejemplo en esta ((señala)).

P1: (.)

I: Recuerdo que ella estaba haciendo un tic-tac-toe, así como un gato=

P1:=ajá

I: Es::te, y recuerdo que participaste, ¿te gustó esa actividad?

P1: Si.

I: ¿Te gustó esa actividad? ¿Cómo te sentiste?

P1: Bien.

I: Okay, o esta ((señala)) donde estabas relacionando las imágenes así en la tabla, que las pusiste de un lado y del otro. ¿Recuerdas esa?

P1: Sí.

I: ¿Fue fácil o difícil?

P1: Fue fácil, porque rápido ((ininteligible)) los dibujos.

I: ((Señala)) en esta actividad ¿qué tenían que hacer? no la recuerdo.

P1: En esa tenías que poner el::: el dibujito.

I: ¿En dónde?

P1: En el nombre que a-, en el nombre que va.

I: ¿Y esta? ((Señala)) esta es reciente; me dijo la maestra que solo pudiste hacer dos oraciones ¿Se te hizo fácil o difícil?

P1: Se me hizo::: difícil.

I: ¿Por qué?

P1: Porque no capte nada.

I: ¿No captaste qué? ¿Las instrucciones, o no pudiste escribir en sí? ¿Fueron las instrucciones o la escritura?

P1: La escritura.

I: ¿Por qué? ¿No seguiste tu circuito?

P1: No.

I: ¿Y tú crees que si lo hubieras seguido habría sido más fácil?

P1: Sí.

I: ¿Entonces porque no lo seguiste?

P1: Porque estaba... ((Se ríe))

I: ¿Estabas qué?

P1: En el chisme ((Se ríe))

I: Ah, ¿esto fue individual o por equipo?

P1: Ya no me acuerdo

I: Para terminar, ¿crees que estas estrategias puedan servirte en un futuro o en otras asignaturas?

P1: Sí, en español.

I: Bueno, te agradezco tu participación y esta sería la última etapa. Gracias.

(18:37) FIN DE LA GRABACIÓN (UNA DE UNA)

FECHA DE APLICACIÓN: **22/03/18**



FOTOBIOGRAFÍA - Participante 2

En esta etapa los participantes escogieron fotografías que se les mostraron en una presentación de diapositivas en *power point*, las cuales describieron y asociaron con las actividades que se llevaron a cabo de forma individual y grupal.

I: Okay, tu maestra estuvo dando clases de diferente manera, o en algunas cosas ¿qué cosas notaste que fueron diferentes?

P2: Pues::: que se acercaba más a donde yo estaba y como que, disimulando que no se notara que estaba trabajando en, algo más, pues conmigo, como que preguntaba así con todos los equipos que si si le entendían y si, si me explicaba que era lo que se iba a hacer.

I: y es:::te ¿notaste alguna otra cosa diferente de, por ejemplo, de cómo enseña?

P2: Eso, mmm creo que no.

I: Por ejemplo, ¿les dio tiempos así como::: entre una actividad y otra?

P2: ¡Ah!, a ya ya ya, se refería así. Si se tomó, creo que si se tomó más eso de que: "cinco minutos para esto", luego es un receso de dos y luego otra vez.

I: y ¿eso te favoreció? ¿Si te sirvió?

P2: Si, siento que sí.

I: ¿Cómo te sentiste con esos descansos?

P2: Pues::: era como, mmm o sea ya era más, más como relajado, te relajan un ratito.

I: Ah okay, Los materiales que ella uso, sobre todo cuando trabajaban en equipo ¿hubo alguna diferencia en el tipo de materiales que uso?

P2: Mmm... Son muy parecidos, pero si como que estaban aún más::: mejor explicados.

I: Okay, ¿y el vocabulario que usó en una, en una clase lo uso después, o solo=

P2: =Eh::: sí.

I: Por ejemplo el vocabulario que usaba en un día, ¿lo usaba a la siguiente clase o lo cambiaba completamente?

P2: Des vocabulario si seguía siendo el mismo, algunas veces.

I: Okay, Ah::: ¿Qué actividades para ti se te hicieron más atractivas? Hasta ahorita de las que recuerdes.

P2: Mmm... (.)

I: Una que te haya gustado, en general de lo que hayas hecho ahorita.

P2: Eh::: Pues no sé.

I: ¿No te acuerdas? Okay. El trabajo en equipo ¿tú crees que te favoreció o que no te favoreció?

P2: En:: parte creo que sí.

I: ¿De qué manera?

P2: Si tu no le entiendes, pero otros si y hay algo que esa persona no entiende pero tu si entendiste se trabaja mejor. O sea, (.) se trabaja mejor.

I: Y ¿trabajaste con el mismo equipo o fueron equipos diferentes?

P2: Fueron equipos diferentes aunque me tocó con las mismas personas.

I: ¿Te revisaron tus escritos durante ese trabajo?

P2: ¿Mis mismos compañeros?

I: Si, o ¿te dieron sugerencias o=

P2: = más::: bien yo les pedía ayuda.

I: ¿Que tanto le pedias ayuda a la maestra ahora?

P2: De levantar la mano creo que no.

I: ¿No? ¿ya no le pediste ayuda a la maestra?

P2: ((Niega con la cabeza))

I: Okay, aum::: te voy a mostrar algunas fotos y quiero que las veas todas y me escojas algunas. Cuando las escojas quiero que me digas, porqué la escoges, qué hiciste ahí, si te gustó o no te gustó, te sirvió, no te sirvió, etc. A ver pásale.

P2: Pues creo que esta.

I: ¿Qué hiciste aquí?

P2: Era lo del *who*, *what*, *where*; era lo del cómo, cuándo, que, como, porque, que creo que es así ::: relevante.

I: ¿Y por qué es relevante?

P2: No sé, no relevante, pero fue lo que me apoyó más en, poder, hacer, escritos en inglés.

I: ¿Y eso por qué? ¿Cómo funciona?

P2: Para organizar mis ideas.

I: Okay, pásale. ¿Lograste terminar un texto usando eso?

P2: Si. ¿Y generalmente lo haces?

I: ¿Después de esa?

P2: Eh::: después nos puso una actividad parecida y::: una clase más, la última clase que tuvimos, luego ya no vino la Profa. y si me ayudó eso. Yo ya llevaba ese conocimiento de, que::: o sea, que tenía que hacer cuando decía eso, porque decía el *what, where, when*, creo que si eran esas tres y pues ya lo supe realizar.

I: Se te hizo fácil o=

P2: = ¡Sí! fácil, más fácil.

I: A ver sígueme pasando ((Busca entre las fotos)). Tu pásale hasta que llegues a una que te llame la atención.

P2: ¡Ese!

I: ¿Qué hiciste ahí?

P2: Use una imagen.

I: ¿Usar imágenes para este tipo de actividades te la hace más fácil o difícil?

P2: Eh::: más fácil.

I: ¿Por qué?

P2: Porque ya::: ya::: ya sabía que tenía que escribir en la siguiente parte de, o sea me indicaba ya que tenía que, que escribir en esa parte.

I: ¿La imagen te indicaba qué escribir?

P2: Ajá, bueno no la imagen, bueno con lo que ya trabajamos antes de, ya.

I: Y la imagen de qué manera te pudo apoyar o no=

P2: Para imaginar mejor la historia.

I: Okay, pásale. ¿Ésta te tocó a ti?

P2: Eh, si y la trabajamos en clase.

I: Es:::te ¿se te hizo fácil o difícil?

P2: Fácil.

I: ¿Por qué?

P2: Porque o sea ya::: nomas tenía que rellenar un circulito y ya o sea, se formaba solita la, la frase.

I: Entonces, ¿tú crees que esta si fue funcional?

P2: Sí.

I: ¿La repetirías? ¿Podrías repetirla sin que te lo pidieran? Por ejemplo solo utilizando el gráfico.

P2: Sí.

I: ¿Lo has hecho en estas últimas clases?

P2: Es que se parece mucho al que ya trabajamos después, para, es básicamente el mismo.

I: pero me refiero a que ¿Si la maestra no te pidiera que lo hicieras tu podrías hacerlo solo?

P2: O sea aparte, ¿solo?

I: Aj=

P2: ¡Sí!

I: ¿Cuándo hiciste estas otras dos actividades ((señala)) se te hicieron fáciles o difíciles?

P2: Fácil, porque ya me había explicado, bueno ya habíamos visto todo eso y ya.

I: ¿Y estas preguntas a qué se refieren? *who's the main character?* por ejemplo.

P2: Eh::: (.) O sea quién es el personaje

I: Y ¿crees que estas preguntas te ayudaron a escribir la historia?

P2: Mju

I: ¿Se te hicieron fáciles o difíciles?

P2: Fáciles, bueno más o menos, medio.

I: Esta actividad ((señala)) del mapa, ¿cómo se te hizo cuando estaban trabajando en equipo?

P2: Eh::: más fácil, nomás porque::: no me acordaba de palabras que o sea (.) si eran bastante importantes y es que ya había escrito algo y luego tenía que escribir esa palabra forzosamente para, para completarlo pero no me acordaba de dicha palabra.

I: Para complete este, se les dio un material de lo del quien, como y eso ¿te funcionó?

P2: Si, ya pasando las hojas ya podía especificar los personajes, el lugar y me facilitó más realizar la actividad.

I: Cuando se te mide el tiempo, por ejemplo cuando tu maestra empezó a medirle los tiempos para los recesos, ¿a ti se te hizo atractivo o no te gusto?

P2: (.) o sea como

I: O sea, que te midieran el tiempo, ¿te gusto o no te gusto?

P2: Mas o menos.

I: ¿Porqué más o menos?

P2: Porque::: a veces me da, me gusta más hacerlo tranquilamente o no me ajustaba el tiempo, pero otras eran más rápidas y así pues.

I: Estuvo la PU en una de tus sesiones con la D2, observando, ¿si recuerdas esa sesión?

P2: Si.

I: ¿Qué hicieron en esa sesión?

P2: De::: fue la primera que trabajamos lo de los tiempos pero no me acuerdo de la actividad.

I: Entonces, ¿No recuerdas si trabajaron en equipo?

P2: Sí de trabajar en equipo sí, nomás no me acuerdo de::: hicimos algo de::: juegos de mesa::: con unos dados, y unas copias, pero no me acuerdo de qué eran las copias.

I: ¿Y escribieron algo o solo leyeron?

P2: Sí, sí escri- ah, ya me acorde, si escribimos una copia que teníamos que pasar, que pasar con los verbos en pasado, no me acuerdo muy bien.

I: Okay, bueno, ¿tú crees que alguna de esas actividades que la maestra planeo últimamente, o este tipo de materiales te pueden ser funcionales en otras asignaturas?

P2: Sí. Más que nada en español.

I: ¿Cuál fue la que, la que tú crees que puedes seguir haciendo de forma independiente, o sea que no sea necesario que te diga tu maestra que hagas? y que tu creas que si puedes hacer para apoyar tu escritura.

P2: Mmm... Tal vez la última que trabajamos individualmente. Creo que esa es la más fácil. Bueno la más útil.

I: Bueno, te agradezco mucho tu participación en esta investigación, este y pues eso sería todo, gracias.

P2: Si.

(13:39) FIN DE LA GRABACIÓN (UNA DE UNA)

FECHA DE APLICACIÓN: 22/03/18

FECHA DE TRANSCRIPCIÓN: 24/04/18



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
FACULTAD DE LENGUAS



FOTOBIOGRAFÍA - Participante 3

En esta etapa los participantes escogieron fotografías que se les mostraron en una presentación de diapositivas en *power point*, las cuales describieron y asociaron con las actividades que se llevaron a cabo de forma individual y grupal.

I: Okay, te voy a mostrar algunas fotos y quiero que las veas bien. Después escoge algunas pero cuando me las señales te voy a hacer varias preguntas, como: porqué la escogiste, qué hiciste ahí, y si te gustó o no te gustó la actividad o el material que usaste ahí. ¿Okay? ¿Alguna duda?

P3: No.

I: Bien, ahora sí, vele pasando.

((TIEMPO DE ESPERA))

P3: ((Señala)) Esta para aprender a hacer historietas.

I: esta eh:: el usar la, la lotería ¿te sirvió?

P3: Sí, para poder realizar bien la historieta y de:: los personajes.

I: ¿Para qué más te sirvió?

P3: Mmm... Que me aprendiera los nombres de los personajes de la lotería en inglés.

I: Okay, en esto de aquí ¿Qué era lo que tenías que hacer?

P3: Buscar un personaje, luego:: tirar el dado y buscar un lugar, en donde quieras que vaya a ocurrir tu historia y luego buscar el problema y la solución.

I: Este, ¿tú crees que hacer esto te sirvió para crear tu historia?

P3: Sí.

I: ¿Por qué? ¿Se te hizo más fácil o difícil?

P3: Mm... Mas fácil, porque:: ya tienes ahí como la imaginación de lo que vas a hacer.

I: Cuando usaste este organizador ¿Se te hizo fácil o difícil este organizador?

P3: Mm.. Entre fácil y entre difícil.

I: ¿por qué?

P3: Porque:: ya sabía lo que iba a poner en cada estación, vamos, pero no sabía cómo ponerlo en los::

I: ¿Se te dificultó seguir ese circuito?

P3: No, se me dificultó (.) poner las palabras como eran. Como aquí yo le solo le iba a poner 20 minutos y es- a en 20 minutos y ya, o sea, no sabía po-, si no sabía poner el in y el and.

I: A okay ¿Qué más, que más se te dificultó?

P3: No, nada más.

I: A ver síguele pasando.

P3: ((señala))

I: A ver, esta es la lista de cosas que debía contener tu historia. ¿Te sirvió de algo?

P3: Pues sí para ver las demás partes de la historia y darme otra idea respecto a eso.

I: Okay, ammm::: continua pasándole.

P3: ((señala))

I: ¿esta se te hizo fácil o difícil?

P3: Esa sí se me hizo difícil.

I: ¿Por qué?

P3: Porque, tenías que elegir::: o sea, llevar un::: hacer::: todo tenía que quedar conforme a algo. El color verde, el rojo tenía que quedar con::: digamos con el color morado con la segunda flecha, tenías que dar con cual era.

I: Okay, escoge otra.

P3: Esta.

I: Okay, cuando hiciste esta, ¿se te hizo fácil o difícil?

P3: Mmm...

I: Cuando hiciste lo de las preguntas, como *who's the main character?* por ejemplo ¿qué es eso?

P3: El personaje.

I: ¿Entonces esas se te hicieron fáciles o difíciles?

P3: Fáciles.

I: Y el llenado de esto con los personajes, el lugar, el problema y la solución ¿cómo se te hizo?

P3: Pues fácil, porque::: ya tenía la imaginación de lo que iba a hacer con los personajes que había en las hojas.

I: Ah, el material que se te dio, que decía las mismas preguntas ¿te sirvió?

P3: Si, porque era como un examen.

I: ¿cómo un examen?

P3: porque la misma hoja te daba más opciones.

I: ¿Cómo le hiciste para elegir?

P3: Pues, respecto a lo que más me gustaba.

I: Am... Ahora en general, dime ¿Qué te pareció la experiencia? ¿Crees que te pueda servir este tipo de materiales y de acciones para poder escribir mejor?

P3: Si, porque, pues ya tengo como una guía ¿no? porque antes me quedaba así ((gesto)) y antes no podía hacer historietas y apenas nos puso a hacer una la D2 y si logre hacerla=

I: =¿solita?

P3: Si ((sonríe)), bueno no fue tan solita pero si, estábamos con (Compañero) y con (Revisor) y los dos como que:: les dijo la maestra como que me dejaran solita a mí y de ahí pues lo fuimos pasando en una hoja que nos había dado.

I: ¿Y si contribuiste al equipo?

P3: No, si fue como que ya me dejan sí.

I: y ¿tú crees que ya puedes hacer las cosas sola?

P3: No pero si ((sonríe)) o sea como que más o menos.

I: ¿Te gusto trabajar en equipo o prefieres hacer este tipo de actividades sola?

P3: Me gustó trabajar en equipo.

I: ¿Tú crees que podrías hacer estas cosas sin que la maestra te dijera?

P3: Pues sí, pero no sé si lo haría bien, no sé si estaría bien o mal, pero pues te tienes que arriesgar a si estás bien o si estas mal.

I: ¿Crees que te sirva en otras asignaturas?

P3: Pues sí.

I: ¿Como en cuál?

P3: Pues en Español, el donde, cuando, como, porque.

I: Pues este sería prácticamente el final de esta etapa, te agradezco mucho tu participación.

P3: De nada.

(9:51) FIN DE LA GRABACIÓN (UNA DE UNA)

FECHA DE APLICACIÓN: 22/03/18

FECHA DE TRANSCRIPCIÓN: 24/04/18