

**ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA A ESTUDIANTES
CON TEMPO COGNITIVO LENTO (TCL)**

MANUELA GUTIÉRREZ HENAO

GERALDINE CÉSPEDES CASTRILLÓN

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

ESCUELA DE EDUCACIÓN

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN INGLÉS- ESPAÑOL

MEDELLÍN

2021

ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA A ESTUDIANTES
CON TEMPO COGNITIVO LENTO (TCL)

MANUELA GUTIÉRREZ HENAO
GERALDINE CÉSPEDES CASTRILLÓN

Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Inglés - Español

Asesor

Isabel Cristina Ángel Uribe

Magister en Tecnologías de Información y Comunicación en Educación y
Formación

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

ESCUELA DE EDUCACIÓN

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN INGLÉS- ESPAÑOL

MEDELLÍN

2021

Tabla de contenido

Introducción.....	9
CAPITULO 1. Problema de investigación	12
1.1. Pregunta problematizadora.....	17
1.1.1. Preguntas de investigación	17
1.2. Objetivos	17
1.2.1. Objetivo general.....	17
1.2.2. Objetivos específicos	17
1.3. Justificación	18
CAPÍTULO 2. Estado del arte	20
2.1. Ámbito internacional	21
2.1.1. Formación inicial y continua del docente en educación especial	21
2.1.2. Educación inclusiva (EI) para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE).....	22
2.1.3. Enseñanza del inglés como lengua extranjera a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales	23
2.2. Ámbito nacional	25
2.2.1. Educación inclusiva para estudiantes con Necesidades educativas especiales (NEE)	25
2.2.2. Atención a la diversidad mediante la educación inclusiva	26
2.3. Ámbito local	28
2.3.1. Educación inclusiva para la diversidad	28
CAPÍTULO 3. Marco conceptual.....	31
3.1. Tempo cognitivo lento	31
3.2. Inclusión educativa para la atención de la diversidad	33

3.3. Enseñanza del inglés como lengua extranjera	35
3.4. La formación docente como condicionador de la atención a las dificultades de aprendizaje.....	36
3.5. La planeación de la práctica para la atención de las necesidades de los estudiantes	38
CAPÍTULO 4. Diseño metodológico	40
4.1. Población y muestra	40
4.2. Categorías.....	41
4.2.1. Atención a las necesidades de aprendizaje del estudiante con tempo cognitivo lento en la práctica docente en el área de inglés.....	41
4.2.2. La formación docente para la atención al tempo cognitivo lento.....	42
4.2.3. La planeación de clase en el área de inglés para la atención a las necesidades de aprendizaje del estudiante con tempo cognitivo lento	43
4.3. Técnicas e instrumentos de investigación	44
CAPÍTULO 5. Resultados	46
5.1. Formación de los docentes para la atención del tempo cognitivo lento en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.....	46
5.2. Planeación de la práctica de los docentes para la atención de los estudiantes con tempo cognitivo lento en el área de inglés.....	49
5.3. Atención que los docentes del área de inglés brindan a estudiantes con tempo cognitivo lento.....	52
CAPÍTULO 6. Conclusiones.....	58
6.1. Formación de los docentes para la atención del tempo cognitivo lento en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.....	58
6.2. Planeación de la práctica de los docentes para la atención de los estudiantes con tempo cognitivo lento en el área de inglés.....	60

6.3. Atención que los docentes del área de inglés brindan a estudiantes con tempo cognitivo lento.....	61
CAPÍTULO 7. Recomendaciones	63
REFERENCIAS	67

Tabla de gráficos

Gráfico 1. Formación continua en educación especial.....	47
Gráfico 2. Percepción personal sobre la educación especial en el aula de clase ..	48
Gráfico 3. Identificación de estudiantes con Tempo Lento cognitivo	49
Gráfico 4. Docentes que ajustan las actividades a partir de las NEE de aprendizaje del estudiantado.....	51
Gráfico 5. Conocimiento que tiene el profesorado para la identificación de estudiantes con TCL o que requieren educación especial.	53
Gráfico 6. Docentes que implementan la educación inclusiva en el salón de clase.	54
Gráfico 7. El uso de estrategias de aprendizaje para estudiantes con NEE.....	54

Tabla de las tablas

Tabla 1. Estudios relacionados en las tendencias del texto del ámbito internacional	25
Tabla 2. Estudios relacionados con las tendencias del texto del ámbito nacional.	28
Tabla 3. Estudio relacionado en las tendencias del texto del ámbito local.	29
Tabla 4. Descripción de la planeación.....	50
Tabla 5. Diferencias en la enseñanza del inglés para estudiantes con o sin TCL.	56

Resumen

Este proyecto parte de las realidades educativas del docente que debe atender niños con Tempo Cognitivo Lento, desde las cuales se identifican tres aspectos a profundizar: 1) La formación, tanto inicial como continua, del profesorado para atender las necesidades educativas especiales de cada estudiante; 2) La planeación del docente enfocada en las necesidades de aprendizaje de sus alumnos y los diferentes cambios que se realizan en la misma para adaptarse a estas partiendo desde la reflexión del maestro después de interactuar con el alumno; 3) Las herramientas que las instituciones, los educadores y el sistema educativo, disponen para atender estudiantes con TCL en el aula de clase. En consecuencia, esta investigación parte del objetivo de caracterizar la atención a los estudiantes con tempo cognitivo lento en la enseñanza del inglés como lengua extranjera; para esto, se aplicaron encuestas y entrevistas a docentes del área de inglés en cuyas aulas de clase enseñaron a alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y quienes han sido formados en educación especial. Dentro de los resultados, se obtuvo que los docentes, si bien son capacitados por las instituciones y el sistema educativo, siguen sintiéndose inseguros a la hora de atender a un estudiante con una necesidad educativa especial, pues, ellos mismos identifican que cada educando es un caso que debe atenderse de manera personalizada y flexible para potenciar las capacidades que este posee.

Palabras claves: Necesidades Educativas Especiales, Tempo Cognitivo Lento, formación docente, planeación docente, inglés como lengua extranjera, enseñanza del inglés, educación especial.

Abstract

This degree work is focusing on the teacher's school reality at the moment of teaching to students with TCL; in this environment, it was found 3 aspects to analyze: 1) the initial and continuous training the professors receive to attend the learning necessities students have. 2) the teachers' class planning focus on the students learning capacity as well as in the changes they must do according to the teacher reflection after the interactions with the kids. 3) the tools provided by the institutions, the educational system and the professors in order to attend students with TCL in the classroom. This research has the objective of characterizing the care that students with TCL receive at the moment of learning English as a foreign language; in order to accomplish this, a survey and an interview was applied to English teachers who have had taught students with educational special needs and had received training in special education. Within the results, it was found that, even if English teachers are training in special education, they still feel insecure about their capacity to attend learning necessities of their students with special needs because, they recognized, every kid is different and requires a personalized and flexible care to enhance the capacity the students have.

Keywords: Special educational needs, Slow cognitive tempo, teacher training, teacher planning, English as a foreign language, teaching English, special education.

Introducción

En las últimas décadas ha existido una constante preocupación por mejorar la calidad y equidad del sistema educativo de Colombia. Esto ha generado diversas iniciativas que tienen como objetivo transformar las aulas y centros educativos, especialmente en aquellos donde se frecuenta mayor exclusión. A través de los programas de integración que buscan que el alumnado con necesidades educativas especiales pueda ser atendido en los colegios, y la firme convicción de que la integración escolar no es un objetivo suficiente para el logro de esto, se comienza a apostar por una concepción de centro educativo acogedor de la diversidad, capaz de dar respuesta a las diferentes necesidades de todos los estudiantes.

Según Jiménez y Ortega (2018), la escuela inclusiva y la atención a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) se han convertido en grandes preocupaciones y retos que actualmente deben ser enfrentados por los sistemas educativos, las instituciones educativas, el profesorado y la sociedad. La inclusión ha sido un factor fundamental de debates internacionales en políticas públicas en educación, en los cuales se logra un acuerdo que tiene como propósito, de acuerdo con lo que propone la Unesco (2007), ofrecer “oportunidades equivalentes de aprendizaje, independientemente de sus antecedentes sociales y culturales y de sus diferencias en las habilidades y capacidades” (p. 4) al alumnado con NEE de forma tal que las instituciones educativas generen ambientes que brinden oportunidades de aprendizaje en las que se promuevan la participación e inclusión.

El trabajo del profesorado no debe ser limitado solo a la transmisión de conocimientos, en vista de que, según López (2015), este debe reconocer a cada niño como un individuo con quien se trabaja, requiriendo la identificación y conocimiento de su historia de vida, su individualidad, gustos, intereses y necesidades frente a su aprendizaje; comprendiendo que la sociedad influye en él

y, por ende, todos los ambientes en los que el estudiante se sumerge y adquiere cierto crecimiento personal. Por consiguiente, los maestros son agentes vitales para la identificación y proposición de acciones concretas para diferenciar el aprendizaje que requiere cada educando y así implementar las herramientas adecuadas que se requieren. Estos generan y propician ambientes de enseñanza para que la diversidad de los alumnos se adapte a las diferentes situaciones particulares del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Jaguandoy y Guapucal (2015) exponen que, en los constantes cambios de las escuelas o colegios, los docentes tienen como responsabilidad “potencializar nuevas habilidades, poniendo en práctica nuevas estrategias de enseñanza” (p. 43). Por tanto, es crucial que en la formación tanto inicial como permanente del profesorado se plantee la necesidad del trabajo en común, de reflexionar y dar respuesta a diferentes situaciones, considerando la diversidad cuando se realicen planteamientos sobre la educación del futuro. Además, Jaguandoy y Guapucal (2015) afirman que:

Hay investigación y buenas prácticas publicadas de maestros de a pie que han publicado su experiencia de cómo enseñar inglés a alumnos con determinadas discapacidades. Se ha investigado sobre las dificultades que tienen los maestros del área de inglés al enseñar el idioma a alumnos con NEE (p. 2).

Sin embargo, Pizarro y Cordero (2017) sostienen que los maestros de idiomas cuando se enfrentan a estudiantes con necesidades educativas especiales no saben cómo atenderlas y, en muchas de las ocasiones, ni siquiera las conocen o saben identificarlas debido a la falta de formación en ello. Por tal razón, a causa de las nuevas demandas que la integración genera, surge la necesidad de una reorientación en la preparación de los educadores para que puedan usar e implementar técnicas alternativas con el fin de dar respuesta a las diferentes necesidades que se presentan en la diversidad, y de considerar la formación en educación especial para todos los pregrados orientados a titulaciones de

profesorado debido a que la efectividad de los centros educativos es en parte determinada por la calidad de la docencia que el maestro imparte.

Además, Tenorio (2011) postula que, para lograr la calidad educativa, las instituciones educativas deben ser inclusivas y romper con las inequidades del sistema educativo que terminan siendo barreras para el aprendizaje. Al respecto, la Unesco (1994) establece que los centros educativos deben “acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales lingüísticas u otras” (p. 6). Para lograr de manera adecuada lo anterior, la Organización de las Naciones Unidas, sugiere que la educación inclusiva permite dar respuesta a las necesidades de estas personas, y la superación de todas las barreras con el fin de generar "una sociedad que acepte sin dificultad y se sienta a gusto con la discapacidad, en vez de temerla. Cuando los niños con y sin discapacidad crecen juntos y aprenden, uno al lado del otro, en la misma escuela, desarrollan una mayor comprensión y respeto mutuos" (2007, p. 90).

En definitiva, se reconoce que la política en términos macro promueve la educación inclusiva la cual requiere “recursos adecuados, que van desde la infraestructura, apoyo profesional especializado y un currículum flexible, provocan una discriminación 'negativa' dentro de los propios establecimientos” (Claro, 2007, p. 181). No obstante, algunos autores como López (2015) manifiestan que hay una gran cantidad de investigaciones basadas en la integración en centros educativos que dan a conocer la necesidad de formación en educación especial por parte del profesorado y de todo el personal escolar, de aplicación de herramientas y metodologías efectivas para la enseñanza a estudiantes con NEE, y de apoyo por parte de los colegios y las familias para la atención de estos estudiantes.

CAPITULO 1. Problema de investigación

Los docentes de inglés se enfrentan a situaciones pedagógicas para la enseñanza de este como lengua extranjera, en las cuales, de acuerdo a su formación, pueden enfrentar con mayor o menor dificultad la atención a los estudiantes con Tempo Cognitivo Lento (TCL) como: la falta de preparación dentro de la formación inicial y continua en temas relacionados a la educación especial, la diversidad y la atención e integración de la misma para afrontar y enseñar a estos estudiantes, las actitudes excluyentes y negativas, los modelos estandarizados de los diseños curriculares y la ausencia de recursos para dar respuesta a la diversidad.

Para hablar de la atención a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), Acosta (2018), Beltrán (2015) y Jiménez (2017) resaltan tres momentos principales: primero, la declaración de los derechos humanos, desde esta se reconoce como una obligación de todo sistema educativo el atender las necesidades de aprendizaje de cada estudiante. Segundo, el informe Warnock desde el cual se adopta el término “necesidades educativas especiales” y, por último, la declaración de Salamanca desde la cual se plantean los ambientes inclusivos de aprendizaje para los estudiantes con NEE. A su vez, Colombia ha basado sus modificaciones curriculares y adaptativas para atender a estos estudiantes en los tratados y postulados internacionales ya mencionados.

Ahora bien, la educación para estudiantes con necesidades educativas especiales requiere una concientización de las diferencias que presenta cada niño y de un mejor aprovechamiento de sus muchas o pocas habilidades. Además, Pizarro y Cordero (2017) declaran que, socialmente, se piensa que aquellos educandos que tienen alguna NEE no pueden aprender, tienen más dificultades en el aprendizaje de un idioma, no tienen ningún interés o no están lo suficiente motivados y, por tanto, se esfuerzan muy poco o presentan durante su aprendizaje

episodios de ansiedad y, con esto, los docentes e instituciones excusan la ineffectividad de atención a estudiantes con Tempo Cognitivo Lento (TCL).

Asimismo, se reconoce que una escuela que trata de integrar a niños con NEE se encuentra en la necesidad y obligación de plantearse un cambio en la educación que le ofrece a todos sus alumnos ya que, como López (2015) afirma, la educación necesita ser personalizada, consecuente con el ritmo de aprendizaje de cada niño y con énfasis en el trabajo cooperativo por parte de cada uno de los agentes involucrados y responsables del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, sin olvidar la comunicación con sus familias. Esto requiere, desde los principios en los que se fundamenta la educación especial, evitar caer en un ejercicio de exclusión a causa de las diferencias de los estudiantes, pues el señalarlos o etiquetarlos puede conllevar un acto de discriminación aun cuando se quiere lograr todo lo contrario.

En estas situaciones la figura del profesor y sus saberes juegan un papel muy importante. Sin embargo, muchos de estos no están lo suficientemente preparados para brindar una educación especial y así responder a las NEE de los estudiantes, en este caso, el tempo cognitivo lento; por lo tanto, autores como López (2015) exponen que algunas investigaciones reconocen la necesidad de formación en este tipo de educación que tienen los maestros y, en general, de todo el personal escolar.

Además, estudios como el de Jaguandoy y Guapucal (2015) manifiestan que, en las universidades, el docente en su formación inicial, ve cursos teóricos y prácticos sobre temas relacionados a la lengua que estudia; sobre procedimientos y herramientas para la metodología y evaluación de la enseñanza, pero no se contemplan, mucho menos se priorizan, cursos dentro de su formación sobre temas como la enseñanza a estudiantes con necesidades educativas especiales y la aplicación de metodologías según el factor cognoscitivo que presenta cada alumno. Es por esto que, cuando el profesor se enfrenta a educandos con TCL, no está capacitado para lograr la integración de ellos y olvidan tener en cuenta sus diferencias individuales, el ritmo y los estilos de su aprendizaje; por consiguiente,

se presenta una indiferencia por parte de los maestros, los cuales ignoran a estos estudiantes, sus diferentes necesidades y dificultades de aprendizaje.

A su vez, Álvarez, Castro, Campo y Martino (2005) destacan que una parte significativa de los maestros no saben qué es una necesidad educativa especial, ni identificar cuando un alumno presenta alguna de estas, aun cuando están en su salón de clase; lo que evidencia la falta de formación e información por parte de los docentes. Dicho lo anterior, las actitudes de resistencia presentadas por cada uno de los miembros de la comunidad educativa, en especial los docentes, son justificadas, como lo dice Tenorio (2011), con el reconocimiento por parte de los profesores de una falencia en su formación en cuanto a la falta de preparación en temas relacionados a la educación especial, la diversidad y la atención e integración de la misma.

En este sentido, se puede decir que la formación tanto inicial como continua son un factor muy importante e influyente para la mejora de tal situación y por esto es que autores como García, Herrera y Vanegas (2018) consideran que la formación de maestros es el factor principal que contribuye al logro de la identificación y comprensión de cada uno de los problemas de carácter social y educativo que influyen negativamente o afectan el aprendizaje. En consecuencia, se reconoce una falta de orientación en la preparación y formación de los docentes para que estén lo suficientemente capacitados para utilizar nuevas técnicas de enseñanza en sus clases, atender la diversidad de los estudiantes, responder a las diferentes necesidades educativas que cada alumno presenta y acabar con la tradicionalidad en el sistema educativo.

Los docentes en escuelas y colegios enfrentan los siguientes retos para impartir clases a estudiantes con TCL: saber y tener la capacidad para identificar la situación del aula, reconocer el ritmo, el estilo y las características de los procesos de aprendizaje de cada uno de los educandos; adquirir saberes que ayuden al docente a la creación de buenos diseños y planificaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta la incorporación de las demandas del

alumnado y sus padres, sin dejar a un lado la creación de un equilibrio dentro del salón de clases en la atención y comprensión de las diferencias individuales.

En el caso del docente del área de Inglés, este se enfrenta a diferentes circunstancias difíciles de atender y que pueden afectar el logro de buenos resultados en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, tales como: la discapacidad que tenga el niño; el compromiso del alumno; la ayuda de especialistas que éste ha tenido en el transcurso de su proceso educativo y del maestro en la personalización de la enseñanza; explicar los conceptos de diferentes formas posibles y adaptar las evaluaciones y proyectos a las condiciones físicas y mentales individuales de los alumnos. Es por esto que Pizarro y Cordero (2017) dicen:

El profesor de lengua debe incorporar no solamente su experiencia académica en la enseñanza de las diferentes áreas de la lengua, sino que debe aprender a adaptar su metodología a los requerimientos actuales del alumnado. Así, la adaptación de metodologías más efectivas y acordes con las necesidades de estos estudiantes brindará una luz y un camino para integrar a los educandos como un todo en el salón de clase (p. 3).

No obstante, el docente se encuentra dentro del aula con la necesidad de ajustar su currículo, según las diferentes personalidades y necesidades del alumnado, a las metodologías, estrategias y herramientas de enseñanza que usa en su clase para que los estudiantes se puedan adaptar y beneficiar de esto. Al respecto, Gómez (2005) menciona que los maestros mantienen los mismos procesos de planificación, aunque las exigencias de la realidad en el aula sean diferentes, se tiende a planificar un área o una asignatura para los estudiantes que siguen el ritmo habitual previsto; por tal razón, se considera que la diversidad de los educandos no está siendo, en la mayoría de los casos, tomada en cuenta en la planeación de clase.

Por otro lado, el conocimiento que el profesorado tiene sobre las diferentes necesidades educativas especiales se convierte en un factor indispensable, ya que el docente sólo reconoce aquellas que son más visibles y fáciles de reconocer tales

como la sensorial y la motriz. O'mara (2012) menciona que los maestros tienden a sentirse incapaces, tanto por su experiencia y conocimiento como por las pocas herramientas con las que cuentan para enseñar a estudiantes que tienen alguna necesidad educativa especial. Entonces, cuando el profesor no tiene aquel conocimiento, tiende a invisibilizar a dichos estudiantes y se les dificulta hallar, en su práctica, maneras en las que el alumno pueda aprender de la misma forma que lo hacen aquellos sin NEE, lo cual, es el principal reto de la educación inclusiva.

Esto se presenta en instituciones donde no hay suficiente personal preparado para brindar ayuda y capacitar a los maestros, lo cual agrava más el problema que se presenta, es decir, los profesores de lengua requieren de conocimientos y habilidades para enseñar de una forma efectiva a estudiantes que presenten alguna NEE como lo es el tempo cognitivo lento; por consiguiente, los profesores de idiomas no están lo suficientemente formados para hacer adecuaciones curriculares o usar técnicas específicas de metodologías para el estudiantado con este tipo de características (Lorente, 2015).

Finalmente, se reconocen algunos aspectos que dificultan la atención a los educandos, que, según Molina (2015), son: la estandarización que hacen los profesores del currículo y actividades, al no realizar modificaciones durante el proceso de enseñanza y aprendizaje lo cual genera bajo rendimiento académico o pérdida del curso; la manera en que el maestro se comunica y el lenguaje que usa que puede llegar a insultar, excluir o estereotipar al estudiante por la NEE que tenga; y la falta de ayuda que recibe el docente en su práctica, ya que se presentan dificultades para la comprensión y reconocimiento del tipo de NEE que presentan sus alumnos y las relaciones existentes que pueden haber entre cada una de ellas.

Por otra parte, según López (2015) en la formación inicial y permanente de algunos maestros, no se considera, ni se toma en cuenta la necesidad de trabajar conjuntamente y, mucho menos, de la reflexión de situaciones que se presentan en la práctica; por tal razón, el profesorado se concentra solo en el saber en específico y no logra una formación que permita la generación de aprendizajes por medio de

la práctica donde se tome en cuenta la diversidad y su valor para realizar planteamientos sobre la educación del futuro.

1.1. Pregunta problematizadora

¿Están los docentes del área de inglés preparados para enseñar a estudiantes con necesidades educativas especiales?

1.1.1. Preguntas de investigación

¿Están los docentes del área de inglés capacitados para identificar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes con tempo cognitivo lento dentro del aula de clase?

¿Tienen los docentes de inglés las herramientas necesarias para atender las necesidades de aprendizaje de los estudiantes con tempo cognitivo lento en el aula de clase?

¿Están las planeaciones del docente del área de inglés siendo consecuentes con la atención que se le debe brindar a los estudiantes con tempo cognitivo lento?

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo general

Caracterizar la atención a los estudiantes con tempo cognitivo lento en la enseñanza del inglés como lengua extranjera

1.2.2. Objetivos específicos

- Identificar la formación que tienen los docentes para la atención al tempo cognitivo lento en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.
- Describir la planeación de la práctica de los docentes para la atención de los estudiantes con tempo cognitivo lento en el área de inglés.
- Reconocer la atención que reciben los estudiantes con tempo cognitivo lento de los docentes del área de inglés.

1.3. Justificación

La educación bilingüe es una necesidad que en las últimas décadas ha tenido gran impacto de manera social y política; el Ministerio de Educación Nacional y, en general los entes gubernamentales, han hecho esfuerzos para hacer de Colombia un país inmerso en la economía internacional y por tanto en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Por otra parte, cuando se habla de la enseñanza del inglés como lengua extranjera para personas con necesidades educativas especiales, se están abarcando dos enfoques por los que el país y el mundo ha tratado de hacer grandes avances: la inclusión y la educación como derecho indispensable para el desarrollo personal del ser humano en vista de que son fundamentales en la sociedad.

Este trabajo quiere aportar a la línea educabilidad del sujeto del grupo de investigación Pedagogía y Didáctica de los Saberes (PDS), puesto que, para brindar una educación de calidad y para todos, es indispensable partir desde el conocimiento de las diferencias y las necesidades que se encuentran en el aula de clase. Desde la realidad educativa, como lo menciona González y Triana (2018), se han encontrado algunas falencias que complejizan la atención a las necesidades educativas especiales, por lo que, la finalidad de esta investigación no es dar respuesta a estas sino más bien comprenderlas en el marco de la enseñanza del inglés para dar un paso más en la búsqueda conjunta a la atención para las NEE.

El docente, como ente encargado de suplir las necesidades de aprendizaje que los estudiantes presentan en las aulas de clase, necesita una formación enfocada en educación especial, para así, ser capaz de enfrentarse a las realidades educativas que día a día lo acompañan; siendo esto aún más pertinente si se habla de la enseñanza de una segunda lengua donde es preciso generar espacios de aprendizaje adaptables a las posibles necesidades de los estudiantes.

En síntesis, es pertinente identificar la formación que tienen los docentes para llegar a un reconocimiento de la atención que estos ofrecen dentro de su práctica a los estudiantes, hacia una atención de calidad a las necesidades de aprendizaje de los educandos, pensando siempre en la búsqueda del

enriquecimiento social y cultural del ser maestro y del sujeto que se encuentra en un aula de clase esperando para ser dirigido en su búsqueda del conocimiento. Como lo expresa González y Triana (2018), “La educación especial ha buscado asegurar la igualdad de oportunidades de aquellos niños, niñas, jóvenes y adultos que presentan necesidades educativas especiales.” (p. 203). Por esto, dirigir los esfuerzos y la búsqueda del conocimiento hacia ese punto, es de suma importancia para el desarrollo de una sociedad que trata constantemente reconocer a cada individuo como un ser importante y que merece tener las condiciones necesarias para su desarrollo.

CAPÍTULO 2. Estado del arte

Para la realización del estado de la cuestión se buscan trabajos de grado y tesis de doctorado, a su vez, se tienen en cuenta artículos de investigación con el tema central de *la enseñanza del inglés para estudiantes con necesidades educativas especiales*. Entre las palabras claves de búsqueda están: atención a las necesidades educativas especiales, educación especial, educación inclusiva, desarrollo tempo cognitivo lento, formación del docente para la atención a las NEE, enseñanza del inglés a estudiantes con necesidades educativas especiales, enseñanza del inglés como lengua extranjera a estudiantes con tempo cognitivo lento, enseñanza del inglés a estudiantes con tempo cognitivo lento y necesidades educativas especiales.

Algunas de las bases de datos utilizadas son: Scielo, Redalyc, Dialnet, Scopus, Sciencedirect, Google Académico, Social Science Research Network, repositorio Unilibre, las bases de datos de la Universidad Pontificia Bolivariana, así como la de la Universidad de Antioquia, entre otras. Por otra parte, se encontraron, en su mayoría, textos de habla hispana en los cuales se encuentran las siguientes tendencias: la formación inicial y continua del docente, la enseñanza del inglés como lengua extranjera para estudiantes con NEE, estas solo se desarrollan en el ámbito internacional. La educación inclusiva es el principal tema que se ha investigado en los tres ámbitos (internacional, nacional y local).

Además, se quiere resaltar que, a pesar de los intentos por encontrar información relevante sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera para estudiantes con tempo cognitivo lento, no se encuentra ningún documento que hable específicamente de esto. En cambio, se hallan investigaciones sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera, segunda lengua, enseñanza del inglés para estudiantes con discapacidad visual, auditiva o con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH).

2.1. Ámbito internacional

2.1.1. Formación inicial y continua del docente en educación especial

Las investigaciones (Artega y García, 2008; Durán y Giné, 2018; López, 2014; Torres, 2000; Vaillant, 2013) consideran que la formación continua se basa primeramente en la actitud y disposición que tiene el profesorado en su práctica para estar continuamente actualizándose y formándose. Además, se considera también la práctica y formación del maestro como un pilar para la calidad de la educación; por tanto, se está viviendo una reconstrucción del perfil docente, interesándose más en la dimensión social y actitudinal que en la transmisión de conocimientos.

Estos estudios (Artega y García, 2008; Durán y Giné, 2018; López, 2014; Torres, 2000; Vaillant, 2013) afirman que, aunque la formación inicial ha tenido resultados mediocres, esta se considera como la clave para los cambios e innovaciones educativas, enfrentando el reto de mejorar las capacidades y competencias de aquellos maestros que impulsan programas para lograr la inclusión educativa. Es por esto que, durante la formación tanto inicial como continua se busca formar a los docentes en la comprensión de las diferentes problemáticas que se presentan en el aula y la incorporación de prácticas que les permitan la inclusión de aquellos alumnos con diferentes necesidades en clase. Además, determinan ciertas competencias que los maestros poseen para atender a la diversidad desde un enfoque adaptativo: compromiso, actitud positiva, planificación y mediación educativa, y evaluación formativa.

Por otra parte, Yarza (2008) menciona que las principales funciones del maestro formado en educación especial son: diseñar las adaptaciones curriculares específicas y eficaces, evaluar a los estudiantes, realizar el seguimiento y el registro de la evolución de cada alumno, trabajar conjuntamente con los padres de familia, y aplicar ejercicios que fomentan la autoconfianza, la motivación, y el desarrollo potencial de los educandos. No obstante, Lorente (2015) expone algunas de las

dificultades que los profesores presentan como la cantidad de alumnos, la falta de recursos didácticos, el tiempo, la falta de apoyo por parte de las instituciones para los docentes y el desinterés o la ausencia de la familia.

2.1.2. Educación inclusiva (EI) para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE)

Estudios como el de De la Oliva, Tobón, Pérez y Romero (2015) exponen que los términos como la inclusión o la educación inclusiva hacen referencia a la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales, mencionando la importancia de la incorporación de los alumnos en la vida cotidiana y a los procesos de aprendizaje de los que cada individuo tiene derecho a participar. Sin embargo, en otro de los textos leídos se encuentra una diferenciación entre los conceptos de inclusión y la integración que contradice lo antes mencionado:

La integración es el mecanismo que busca realizar la inserción de las personas con NEE, creando mecanismos externos a la educación regular que reciben a los demás niños del contexto escolar. En cambio, en la inclusión, la escuela o unidades educativas se adaptan a las características individuales de los alumnos (Molina, 2015, p. 150).

Por tal razón, la inclusión como proceso educativo es un espacio donde toda la comunidad se involucra en los procesos de aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales, brindando sistemas educativos flexibles y capaces de adaptarse a las exigencias que estos requieren, sobrepasando cualquier tipo de exclusión. A su vez, tal como lo menciona Vásquez (2015), se implementa con el fin de seguir los principios de educación de calidad para todos, en la cual los materiales y las herramientas pedagógicas son los facilitadores que el gobierno y los maestros aportan en el proceso.

En conclusión, la tendencia internacional sobre la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales requiere de una capacitación docente donde se presente desde las primeras etapas de la formación inicial una preparación para la atención de estas y, a su vez, exige profesores comprometidos

y capaces de mantener sus saberes actualizados sobre el tema mediante la formación continua. Por otra parte, se ha mencionado que, para lograr que la inclusión de los estudiantes con NEE sea efectiva se necesita de la disposición de los maestros ya que se considera que el profesorado y sus actitudes son el eje fundamental para que los programas de atención a la diversidad sean efectivos.

2.1.3. Enseñanza del inglés como lengua extranjera a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales

Vilar y Sales (2014) proponen que la enseñanza del inglés para estudiantes con necesidades educativas especiales, parte de un mismo principio con un enfoque inclusivo “idiomas para todos”, donde todos tienen el derecho de aprender y descubrir nuevas lenguas y se evita excluir a algún alumno mediante la aplicación de metodologías necesarias; así mismo, afirman que esto se logra sólo por medio del uso de las Tecnologías de Información y Comunicaciones (TIC) en las aulas.

Así mismo, Lorente (2015) indica que en la enseñanza del inglés como lengua extranjera para los estudiantes con NEE se debe tener como principal objetivo: lograr de manera evolutiva, en su aprendizaje, un nivel de competencia comunicativa con el cual el aprendiz comprenda, converse, lea y escriba. Por consiguiente, surge la necesidad de desarrollar todas las habilidades comunicativas, teniendo como prioridad, las destrezas auditivas y orales como el *listening* y *speaking*; y desarrollar las demás destrezas de forma progresiva e integrada, impartiendo contenidos mínimos por medio de orientaciones metodológicas que sigan el Marco Común Europeo. Castro, Casar y García (2018) afirman que el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas proponen que:

La metodología de la enseñanza del inglés como lengua extranjera es activa, participativa, centrada en el estudiante y sus necesidades y favorece el aprendizaje a través del juego y la realización de tareas colectivas, lo cual promueve su interés y le ofrece al alumno confianza en sí mismo y en sus capacidades (p.4).

De acuerdo con lo anterior, Castro, Casar y García (2018) revelan unas estrategias metodológicas para la enseñanza de este idioma como: actividades lúdicas, que son las que generan una motivación en los estudiantes; el método directo, que permite el desarrollo de todas las habilidades de la lengua; la planificación y socialización de las actividades, la cual da paso a la creación de una interacción y confianza dentro del salón de clase y, por último, las actividades basadas en el uso de las TIC, por medio de las cuales se genera en los estudiantes una estimulación en la comprensión de actividades basadas en *writing* y *speaking*.

Por otra parte, Lorente (2015) expresa, según los resultados de su investigación, que, en la adaptación de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, factores como el tipo de necesidad educativa especial que presenta el alumno son determinantes; por tal razón, los profesores deben realizar adaptaciones curriculares basadas en las herramientas, tiempo, actividades y en ocasiones en los contenidos. Para esto, Castro, Casar y García (2018) proponen la utilización de tecnologías emergentes como: YouTube, Podcast, Makerspaces, gamificación, códigos QR, computación en la nube, robótica educativa, Entorno Personal de Aprendizaje Móvil (M-PLE) y los entornos virtuales 3D. Igualmente, estos autores aclaran que se pueden usar también otros recursos tales como el libro electrónico, el blog, los recursos educativos abiertos (REA), los foros de discusión, el chat y las tecnologías correspondientes al web 2.0.

Conclusión

En el ámbito internacional no se encontró investigaciones específicamente sobre enseñanza del inglés a estudiantes con tempo cognitivo lento; sin embargo, los temas centrales de los estudios son: la enseñanza del inglés a alumnos con necesidades educativas especiales, la educación inclusiva y la formación tanto inicial como continua del docente en educación especial. En estas se brindan información sobre cómo debe ser la educación y la enseñanza del profesorado en área de inglés para atender al alumnado con NEE, se proponen estrategias y herramientas para esto.

Tabla 1. Estudios relacionados en las tendencias del texto del ámbito internacional

Autor	País	Año	Metodología	Técnicas e instrumentos	Población
María Minerva López García	México	2014	Cualitativo	Análisis de datos	Docentes
Alexander Yarza de los Ríos	Colombia	2011			
Blanca Artega Martínez y Mercedes García García.	España	2008		Entrevista	
José Antonio Torres Gonzales.		2000		Análisis Textos realizados por profesores y las técnicas propias de la observación participante.	
Angel Lorente Sancho		2015		Entrevista	
David Durán Gisbert y Climent Giné Giné				Recolección de datos bibliográficos	
Susana Castro Villalobos, Liliana Casar Espino, Andrés García Martínez	Cuba	2018		Entrevista	
Denise Vaillant	Uruguay	2013		Recolección de datos bibliográficos	
Eliana Vilar Beltrán y Auxiliadora Sales Ciges	Londres	2014		Estudio de casos	
Diana Vásquez-Orjuela	Chile	2015		Recolección de datos bibliográficos	
David de la Oliva, Sergio Tobón, Ana Karina Pérez S, Joel Romero.	México		Mixto	Recolección de datos bibliográficos, entrevistas, análisis de caso	Estudiantes y profesores
Yasna Molina Olavarría				Recolección de datos bibliográficos.	

Fuente: elaboración propia

2.2. Ámbito nacional

2.2.1. Educación inclusiva para estudiantes con Necesidades educativas especiales (NEE)

Los estudios realizados por Beltrán, Martínez y Vargas (2015); Jiménez y Ortega (2018) exponen que en cuanto a las estrategias formativas y de adaptabilidad institucional y curricular para la atención a los estudiantes con NEE, Colombia adopta la educación inclusiva, definiendo el término como: “los procesos institucionales que están orientados a dar respuesta a la diversidad que se presenta en el alumnado, brindando una educación de calidad para todos” (Villamizar, Martínez, Vargas (2015). Para el cumplimiento de esta política planteada se requiere que cada institución educativa del país tenga las condiciones necesarias para atender a cualquier persona que tenga o no alguna necesidad educativa especial. Para esto, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) está en el deber de regular las adaptaciones curriculares de cada institución a favor de estos estudiantes y, a su vez, de garantizar que las plantas físicas y los maestros estén adecuados para esto, dependiendo de la necesidad educativa que presente el alumnado.

Sin embargo, Acosta, Morales y Solano (2018) pasan a observar todas estas propuestas formativas, curriculares y de atención en la práctica, y determinan que el derecho a la educación para todos está siendo, en gran medida, infringido debido a que la mayoría de las instituciones no tienen las plantas físicas adaptadas para atender estudiantes con discapacidades físicas, ni las herramientas, ni los docentes suficientemente preparados para atender estas minorías. Todo esto, muestra que, si bien Colombia ha hecho grandes avances en el reconocimiento de la educación como un derecho fundamental, aún requiere de grandes esfuerzos para hacer de las iniciativas, realidades institucionales.

2.2.2. Atención a la diversidad mediante la educación inclusiva

La atención a la diversidad busca que las necesidades de aprendizaje de cada estudiante sean suplidas por el docente de manera eficiente, es por esto que, es entendida a nivel general como: “[...] el conjunto de actuaciones educativas dirigidas a dar respuesta a las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses, situaciones sociales, culturales, lingüísticas y de salud del alumnado” (Valderrama, 2017, p. 80). No obstante, estas actuaciones

educativas requieren de unas estrategias las cuales Blanco en el 2006 (como se citó en Díaz y Rodríguez, 2016, p. 53) propone: “las adaptaciones curriculares y el manejo del clima del aula”. Estas se usan de manera que la interacción social sea un soporte para el estudiante con el fin de adaptar el proceso de aprendizaje hacia las diferencias individuales del alumnado, facilitando su proceso educativo.

Díaz y Rodríguez (2016) exponen que en Colombia y en otros países, ha existido una gran variedad de términos para referirse a la diversidad, pero uno de los más usados es el de necesidades educativas especiales; además, definen a la diversidad como un conjunto de personas con necesidades educativas propias que “al tener características diferentes, y dadas las condiciones generadas por la sociedad, se ven obligados a realizar las mismas tareas o funciones, pero de maneras distintas” (Díaz y Rodríguez, 2016, p. 49). Se evidencia entonces, la importancia de la adaptación del proceso educativo y la necesidad de un requerimiento hacia el docente para que sea flexible y didáctico en su labor, y la de acomodar los currículos y las estrategias de enseñanza y aprendizaje dependiendo del alumno. Al respecto, Vallejo (2012) menciona que el profesorado es un punto clave para el éxito o el fracaso en el proceso de aprendizaje de cada estudiante, porque es su responsabilidad y de la institución que se capaciten en educación inclusiva.

Conclusión

Las investigaciones sobre inclusión y la atención a la diversidad realizadas en Colombia han seguido un camino muy similar a las del ámbito internacional, desde el cual las políticas públicas en dirección a la atención de las necesidades educativas especiales han sido el tema central de análisis además de las adecuaciones del maestro en su currículo y sus estrategias de enseñanza. Desde esta perspectiva, se toma como base las adaptaciones que se realizan en las instituciones para la atención a la diversidad tanto en el plantel como en cada aula. Todo esto muestra que aún en el país hacen falta grandes esfuerzos para hacer una verdadera educación de calidad; sin embargo, se reconoce que las

instituciones, los docentes y el Ministerio de Educación Nacional han hecho grandes mejoras a favor de esta problemática.

Tabla 2. Estudios relacionados con las tendencias del texto del ámbito nacional.

Autor	Ciudad	Año	Metodología	Técnicas	Población
Yolima Ivonne Beltrán Villamizar, Yexica Lizeth Martínez Fuentes, Ángela Sofía Vargas Beltrán	Santander.	2015	Cualitativo	Recolección de datos bibliográficos	Docentes
Lina Alejandra Acosta Escobar, Jhina Marcela Lugo Morales, Fanor Julián Solano Cárdenas	Caicedonia	2018		Estudio de caso	Estudiantes y docentes
Marlem Jiménez Rodríguez, Piedad Ortega Valencia	Bogotá	2017		Análisis de datos: tesis doctorales y artículos de investigación	Instituciones educativas
Carolina Valderrama Cornejo				Cuestionario con escala de valoración	
Leidy Evelyn Díaz Posada, Lilian Patricia Rodríguez Burgos		2016		Análisis de datos	Docentes
Ana Margarita Vallejo, Liliana Janneth Pasuy Oliva, Jorge Alfredo Flórez Villota	Manizales	2012		Entrevistas y grupos focales	

Fuente: elaboración propia

2.3. Ámbito local

2.3.1. Educación inclusiva para la diversidad

Para el ámbito local, se encuentra un solo artículo de investigación que brinda información sobre las dos tendencias que desarrollaron con anterioridad en el ámbito nacional e internacional. En este se plantea que la inclusión es un proceso que se busca ejecutar desde hace muchas décadas, incluso desde los planteamientos de Juan Amos Comenius de “Educación para todos”. Habla también de cuatro fases (no necesariamente cronológicas) que se han vivido en el proceso de inclusión: la exclusión, la segregación, la integración y finalmente la inclusión educativa.

Por otra parte, sobre el término “diversidad” se dice que su identificación y aceptación es necesaria para la cultura y la convivencia democrática, inclusiva y respetuosa. Estos conceptos son necesarios para brindarle a todas las personas su derecho a la educación, para modificar los entornos y pensamientos de una manera positiva, encaminada hacia la aceptación de la diferencia y para hacer de las aulas de clase un ambiente desde el cual se pueda garantizar la calidad para todos y desde todos los ámbitos, tal como lo sugieren Muñoz, Velásquez y Asprilla (2018).

Conclusión

La información encontrada en el ámbito local no está dirigida en su totalidad hacia el punto de interés de la investigación. Por consiguiente, se encuentra que, desde el rastreo que se hace, la educación para la atención a la diversidad no es un tema del que se investigue con frecuencia en Medellín, aunque sigue siendo una realidad evidenciada en el país. A su vez, se puede concluir que, el estudio considera que la inclusión educativa y las actitudes del docente son el punto focal necesario para la integración de los estudiantes con necesidades educativas especiales en las aulas de clase y los sistemas educativos.

Tabla 3. Estudio relacionado en las tendencias del texto del ámbito local.

Texto	Autor	Ciudad	Año	Metodología	Técnicas	Población
Tesis	Paula Andrea Muñoz Saldarriaga, Héctor Iván Velásquez López, Wilson Fredy Asprilla López	Medellín	2018	Cualitativa	Escala de Actitudes de los Profesores, entrevistas de relato cruzado, observación participante y análisis documental de diario de campo	Docente

Fuente: Elaboración propia

Conclusiones generales

La educación inclusiva para la atención a la diversidad es un tema que internacionalmente ha tenido gran impacto. A partir del reconocimiento de la educación como un derecho fundamental para el desarrollo del ser humano, la

sociedad ha hecho muchos esfuerzos para que toda persona, sin importar su condición, pueda acceder a los sistemas educativos. Desde este punto de vista, este estado del arte ayuda a identificar que para que esto pueda suceder es necesario enfocarse en el profesorado y su formación, en la actitud del docente cuando se enfrenta a estudiantes con NEE en su aula de clase, y en cómo estas personas serán incluidas en el sistema educativo sin verse afectadas o discriminadas. Por otra parte, se reconoce el hecho de que la enseñanza específica del inglés como lengua extranjera para estudiantes con NEE no es un tema del que aún se haya investigado lo suficiente.

CAPÍTULO 3. Marco conceptual

En el marco conceptual se desarrollan conceptos que fundamentan el problema de investigación sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera para estudiantes con tempo cognitivo lento. Inicialmente, se comienza por los conceptos principales que están relacionados con el problema, tales como el tempo cognitivo lento, la educación inclusiva y la enseñanza del inglés como lengua extranjera. A medida que estos son desarrollados, dentro de cada concepto se despliega la concepción de subconceptos como necesidades educativas especiales; la inclusión de la diversidad; el currículo inclusivo; la formación docente y las actitudes del docente que tienen gran influencia en el problema, finalmente se da una conclusión.

3.1. Tempo cognitivo lento

Las necesidades educativas especiales son definidas por Lowe (2016) como condiciones físicas, mentales o psicológicas que impiden el aprendizaje de los estudiantes o en otros casos, es definida también como discapacidades cognitivas y de aprendizaje; cualidades sociales, emocionales y de comportamiento; comunicación e interacción; condiciones sensoriales, físicas y médicas por autores como Martina (2013). Además, Mateos y López (2011) definen las dificultades de aprendizaje como “un grupo heterogéneo de trastornos caracterizados por las dificultades que tienen muchos niños para escuchar, hablar, leer, escribir y razonar y que son intrínsecos al individuo” (p. 33). Por otro lado, cabe destacar que Booth y Ainscow (2016) cambian el término NEE por “barreras para el aprendizaje y la participación”, definiéndolo como cualquier dificultad que experimenta un alumno en su interacción con los contextos, personas, políticas, instituciones, culturas y las circunstancias sociales y económicas.

Lowe (2016) plantea como necesidades educativas especiales la dispraxia, dislexia, discalculia, trastorno de procesamiento auditivo, el tiempo cognitivo lento, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), trastorno del espectro autista, deterioro visual y pérdida de la audición; por lo tanto, el concepto NEE llega a ser muy amplio ya que abarca situaciones individuales que precisan de estrategias o servicios muy específicos y que son presentadas por el alumno en algunas áreas de su desarrollo. Entonces, es necesario tener en cuenta las diferentes necesidades, habilidades y diferencias individuales de cada uno de los educandos, así como los diferentes estilos de aprendizaje, intereses y recursos para que los estudiantes puedan aprender tanto como puedan.

La dificultad de aprendizaje es usada para referirse a los estudiantes que tienen dificultades para comprender de forma rápida algo y que por ende presentan problemas en el uso de artefactos que la institución ofrece al niño como una ayuda, por ejemplo: los computadores. Por tal razón, Pokrivčáková (2015) considera que estas condiciones del alumno requieren modificaciones de contenido, formas, métodos y enfoques del proceso educativo. No obstante, la concepción de estas necesidades ha cambiado y pasado de un modelo de discapacidad a un modelo de inclusión social, lo cual ha requerido la implementación de las políticas escolares para poder satisfacer las necesidades de los estudiantes que presentan estas dificultades y la búsqueda de formas para capacitar a los educandos para que puedan aprender junto a otras personas dentro de escuelas públicas.

Es necesario entonces tener una comprensión sobre el término de tiempo cognitivo lento. Camprodon (2016) expone que éste se utiliza para aludir a las personas que son lentas, hiperactivas, apáticas, olvidadizas, somnolientas, desmotivadas, confundidas y que la mayoría del tiempo están perdidas en sus propios pensamientos, pero cuentan con una inteligencia ubicada entre la normalidad.

Este término se refiere a una discapacidad atencional que está presente desde la niñez. Los síntomas de esta llegan a agruparse dentro de la naturaleza cognitiva. Bernad y Servera (2016) mencionan que el estudio del TCL está

estrechamente relacionado con el estudio del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Sin embargo, estos mismos autores plantean también, en su artículo, que no se ha llegado a un consenso en la definición del TCL, ni en si este se considera como un trastorno psiquiátrico; por tanto, consideran que actualmente el TCL requiere ser tomado como una dimensión psicológica, de la misma forma en que muchos autores conceptúan el TDAH.

Los alumnos con TCL frecuentan dificultades para aprender de la misma forma y ritmo en que un estudiante sin él lo haría, debido a los problemas que tienen con la memoria; por otro lado, cuentan con una mayor dificultad en la atención a estímulos verbales y en recordar y aplicar la información ya aprendida. Bravo (1994) plantea unas características que los alumnos con TCL presentan dentro de su educación: lentitud para procesar la información que el docente le enseña y para manejar el mismo ritmo de aprendizaje de sus compañeros; la inadaptación del nivel de sus estructuras cognitivas y el desarrollo de las mismas con la complejidad de los contenidos escolares que se le enseña; la falta de motivación en el aprendizaje con la presencia de una baja autoestima, la inadecuación entre las habilidades psicolingüísticas con la que cuenta el niño y la forma en cómo el maestro se comunica.

Por consiguiente, estos estudiantes presentan una repetición de cursos por no lograr los resultados esperados por razones como el bajo desempeño académico y su desadaptación social, sus habilidades sociales generalmente se encuentran muy poco desarrolladas, y, por tanto, se presentan muchos problemas conductuales y de adaptación a las exigencias que se dan por parte de la escuela y dificultades interpersonales.

3.2. Inclusión educativa para la atención de la diversidad

La inclusión y la inclusión educativa son conceptos que se toman desde muchos ámbitos y definiciones y que, el mismo uso de las palabras, da paso a malas interpretaciones y/o exclusión de la diferencia existente entre ambos, tal y como lo menciona (García et al., 2013). Por esto, cabe aclarar que el concepto de inclusión

educativa que se usa en este trabajo es el que la UNESCO (2004) propone: “la inclusión educativa significa desarrollar escuelas que atiendan a todos y todas, cualesquiera sean sus características o dificultades” (Unesco, 2004, citado en Germania y Bautista, 2020, p.115).

Generar una conciencia inclusiva que permita, tanto a los planteles educativos como a los planes de estudio y las herramientas conceptuales del maestro, la atención de las necesidades educativas especiales, es el compromiso que los gobiernos mundiales han asumido desde las declaraciones que se han dado mundialmente tal y como lo dice Loo Aldas, Ortiz y Aucapiña (2018). La educación inclusiva es, por consecuencia, hacer efectivo el derecho de cada persona a una educación de calidad y con igualdad de oportunidades, se define entonces, según Echeita y Duk (2008), con la premisa de “igualdad y libertad”.

La inclusión de la diversidad es un concepto más abierto y que abarca modificaciones sociales por las que se ha estado luchando desde los años 60 e incluso antes. Para esto, se toma el concepto dado por Kymlicka, Walzer (citado en Soto, 2007) donde se habla del reconocimiento de la diferencia del otro como una extensión de la libertad y la igualdad; sin embargo, este trabajo busca tomar la inclusión de la diversidad desde el ámbito educativo por lo que la definición que da Soto (2007) es pertinente: “La inclusión educativa para la diversidad hace referencia a metas comunes para disminuir y sobrepasar todo tipo de exclusión, desde una perspectiva de derecho –basado en los conceptos de igualdad y libertad” (p. 325).

Finalmente, el concepto de currículo inclusivo definido como: “un currículo desde y para la atención a la diversidad de los alumnos en el que se transforme el modo de organización de la respuesta en general y, particularmente, frente a las necesidades educativas especiales” (Colas, 2019, p. 11). Esto se convierte en una ayuda para la inclusión de la diversidad ya que es una de las transformaciones necesarias en las instituciones educativas, tal como lo dice Bersaleni (2008). A su vez, Fernández, Véliz y Ruiz (2016) mencionan que las mallas curriculares son la base de las herramientas de enseñanza aplicadas en las escuelas y condicionan la puesta en práctica de las filosofías educativas a implementar.

3.3. Enseñanza del inglés como lengua extranjera

Este concepto, según Mora (2013), se convierte en un paso necesario para repensar las ideologías lingüísticas actuales y la búsqueda de marcos más equitativos para el aprendizaje y la educación en idiomas en la actualidad. La enseñanza de lengua extranjera busca responder las necesidades de la multiculturalidad, el acceso al aprendizaje de esta permite cambiar la visión de la persona sobre el valor de su lengua materna, de sus límites y de sus cualidades. Es decir, mediante el uso de una lengua extranjera en una cultura se accede a otra forma de ver, de sentir y pensar, lo cual permite comprender al otro.

Por tanto, Luke (2004) y Pennycook (2001) expresan que el idioma inglés tiene el potencial de ser una herramienta para la cooperación y la comprensión, teniendo presente la posibilidad de marginación. El proceso de aprendizaje de este idioma como lengua extranjera toma lugar dentro del aula, por medio de actividades interactivas, basadas en la competencia comunicativa, planeadas por el maestro. Al respecto, Beltrán (2017) ratifica que el aprendiz sólo puede desarrollar su aprendizaje de inglés durante el proceso de formación y dentro de las instituciones educativas, de una manera limitante en la que el estudiante se siente incapaz de comunicarse en esta lengua a causa de la poca posibilidad de práctica de este idioma.

La lengua extranjera es entendida entonces como la lengua que no se habla en el entorno inmediato y local, puesto que las circunstancias del colectivo, es decir de la sociedad, no exigen la utilización de esta de manera permanente para el desarrollo del proceso de comunicación. Además, según Beltrán (2017), el propósito del aprendizaje de una lengua extranjera es que el aprendiz logre continuamente un alto nivel en competencia comunicativa, es decir, que el estudiante pueda utilizar la lengua que estudia para comprender, relacionarse con el entorno, leer y escribir. No obstante, conforme el informe de la Comisión Europea (2005) aún no hay suficiente información sobre la situación que presenta la enseñanza de lenguas extranjeras para alumnos con necesidades educativas especiales.

3.4. La formación docente como condicionador de la atención a las dificultades de aprendizaje

La enseñanza del inglés como lengua extranjera está condicionada por la formación docente, la cual es considerada por Tenorio (2011) como un factor de los muchos que, dependiendo de qué tan bien se eduque al maestro, genera actitudes positivas y/o negativas en los mismos en tanto a la atención de las diferentes necesidades que presenta el estudiantado. El concepto es definido por López (2015) como la preparación de los maestros para brindar respuestas más eficientes a las peticiones y a los diferentes retos educativos que se presentan día a día en el proceso de formación de un alumno.

Arnaiz (2003) menciona, como propósito de la formación docente, que el maestro reflexione sobre su práctica, dentro de la organización educativa, y que actúe como un portador de conocimiento crítico y responsable con su ética profesional; no obstante, para lograr esto, los educadores deben formarse en los mismos estudios en y sobre educación especial. Los cuales Yarza (2011) resume en 4 ramas: primero, estudios históricos sobre educación especial, alteridad y pedagogía, tales como: pedagogía histórica, historia cultural, historia material y educación comparada, entre otros. Esta vertiente busca darle al profesorado una memoria histórica de los avances y cambios que ha tenido la educación y la cultura en torno a la educación especial.

Segundo, la formación en estudios críticos, culturales y sociales sobre educación especial: sociología del conocimiento, *disability studies*, pedagogías críticas, currículo crítico, etc. Estas le brindan al educador una mirada crítica capaz de argumentar sobre o en contra de comportamientos sociales para, a su vez, ver y analizar problemáticas y ofrecer soluciones a las mismas. Como tercero, se tienen estudios de intervención y atención a los actores e instituciones: psicologías cognitivas, didácticas constructivistas, atención psicopedagógica, tecnologías potenciadoras, currículo técnico, etc. Los cuales permiten que el educador tenga una mirada más amplia del campo, nutriéndose de la antropología, las relaciones sociales e incluso la etnografía. Por último, estudios sobre cotidianidad educativa,

narraciones, experiencias y relatos: antropologías y etnografías educativas, sociologías de la vida escolar, entre otros. Todo esto con el fin de preparar al docente para su labor como guía en la educación especial, orientando desde la psicopedagogía, el currículo técnico, las didácticas constructivas y más.

Además, Yarza (2011) expresa que se espera que las universidades formen a los docentes en los conocimientos y herramientas para la atención a la diversidad estudiantil y, por lo tanto, surge la necesidad de incluir contenidos y prácticas que se consideren hoy en día propias de la pedagogía para atender las necesidades de aprendizaje de los estudiantes con NEE y sensibilizar a los demás maestros sobre la importancia de la formación de sus concepciones con respecto a la diversidad que se presenta en el aula y la influencia que estas tienen en su comportamiento y rendimiento. La formación docente, es entonces, un factor fundamental para la atención integral y de calidad, la cual es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, y por esto, autores como Warnock (1979) consideran que para la enseñanza a los educandos con dificultades de aprendizaje se requieren medios de acceso al currículo, adaptaciones curriculares, y una atención especial a las diferentes dificultades que se presenten en el aula.

Es decir, los estudiantes que tienen una inteligencia promedio o incluso inferior, pueden tener una discapacidad que dificulta el uso de las instalaciones educativas cotidianas, la cual no necesariamente tiene que ser física; por tanto, Pokrivčáková (2015) sugiere que estas condiciones del alumno requieren modificaciones de contenido, formas, métodos y enfoques del proceso educativo, lo cual es aprendido dentro de la formación del maestro. Entonces, la atención según Pérez (1998) cuestiona el orden actual de la escuela y una de sus intenciones es acabar con aquellos prejuicios tan limitantes que se tienen de los educandos que tienen NEE para poder comenzar a verlos como seres igual de capaces a los demás, como aquel ser social que también se pregunta.

3.5. La planeación de la práctica para la atención de las necesidades de los estudiantes

Según Gómez (2005) toda institución debe contar con un plan de atención a la diversidad, entendido como “conjunto de actuaciones, medidas organizativas, apoyos y refuerzos que un centro diseña y pone en práctica para proporcionar a su alumnado la respuesta educativa más ajustada a las necesidades educativas generales y particulares” (Gómez, 2005, p. 204). A su vez, se menciona que estas medidas incluyen la programación del aula, es decir, crear objetivos, contenidos, actividades, metodologías y recursos materiales que le faciliten tanto al docente la enseñanza como al alumno su proceso de aprendizaje.

Así pues, la planeación se entiende como una “organización de planes y programas de estudio, diseño curricular, planeación y proyección de escenarios educativos.” (Nova, 2016, p. 123). Para que este proceso sea eficiente, se necesita involucrar un plan de diagnóstico y pronóstico en el que el maestro tenga en cuenta las necesidades de cada estudiante; por otra parte, se espera que haya objetivos claros y una sistematización de estrategias que ayude a alcanzar la excelencia en la propia institución y el proceso de enseñanza como menciona Latapí (2009) (como se citó en Hernández, 2011, p. 23). Se puede notar entonces, que el proceso de planeación por parte del maestro para implementar dentro de su práctica es fundamental para la atención al alumnado y sus necesidades particulares, más aún, cuando se habla de la atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales.

En conclusión, Gallego y Rodríguez (2007) plantean que la formación del maestro se considera generalmente como uno de los aspectos condicionantes para lograr una inclusión educativa; además, exponen algunas de las más importantes funciones asignadas a los docentes para la atención a las dificultades de aprendizaje como: diseñador, planeador y mediador del proceso de enseñanza y aprendizaje, gestor del aula, investigador e innovador de su práctica. Partiendo desde este horizonte, las reflexiones sobre la formación del profesorado surgen entonces de los diferentes retos de la educación inclusiva que se presentan tanto

en la planeación como en la práctica y la formación; por esto, Porrás en el 1998 (como se citó en Jaguandoy y Guapucal, 2015, p. 42) menciona que esta perspectiva centra en el educador la responsabilidad del reconocimiento de la diversidad y el trabajo para una transformación de la sociedad, la cual se logra si se educa al docente para procesos complejos y se enmarca de tal forma que éste acepte, respete y ampare por los valores de la diversidad desde una mirada multicultural e intercultural para que dentro de su práctica sea reflexivo, práctico y que a partir de sus reflexiones reconstruya sus planteamientos educativos.

CAPÍTULO 4. Diseño metodológico

Como método de este proyecto se escoge la investigación exploratoria desde un enfoque cualitativo, su propósito es “analizar, indagar, examinar, estudiar, observar o averiguar un problema o tema determinado, que ha sido poco estudiado o no se ha abordado con anterioridad” (Ortiz, 2015. p. 32). A su vez, su objetivo es: “identificar, señalar, presentar, reconocer, registrar, descubrir, examinar, detectar” (Ortiz, 2015. p. 32) información.

Por otra parte, este enfoque delimita el problema y brinda una aproximación directa que pretende describir y desarrollar todo factor que esté envuelto; por tanto, se realiza una revisión documental previa, mediante la aplicación de una encuesta y una entrevista con el fin de responder a los objetivos de investigación, por medio de la aplicación de los instrumentos con los profesores del área de inglés del Colegio Canadiense.

4.1. Población y muestra

La población seleccionada para la investigación son los maestros del área de inglés como lengua extranjera que trabajan en el Colegio Canadiense y cuentan o contaron con estudiantes que presentan Tempo Cognitivo lento (TCL). Este colegio ofrece una formación integral, empresarial, bilingüe, abierta y mixta. Tiene como enfoque pedagógico la enseñanza para la comprensión y uno de sus objetivos es el desarrollar una conciencia global en sus estudiantes que les permita respetar, valorar y asumir responsabilidades colectivas, con sensibilidad social y crítica. Cuenta con un equipo profesional de alta calidad, en permanente formación y con un proyecto pedagógico incluyente, construido con base a la legislación educativa colombiana y canadiense, para dar respuesta a los retos educativos.

Esta institución toma como base de la integridad para sus estudiantes, dentro de su formación, el bilingüismo; asimismo, busca contribuir significativamente en el

aprendizaje de los alumnos a través de una formación integral, fundamentada en el currículo bilingüe, la preparación para el Programa de Educación *Global de Brithis Columbia* y, por último, la implementación del programa antes mencionado para los estudiantes de 10, 11 y 12 grado.

El Colegio Canadiense cuenta con 19 profesores (N) enfocados en el área de inglés divididos entre hablantes nativos del inglés y locales cuya lengua extranjera es el inglés. Se convoca al total de la población para la realización de una encuesta, a la cual respondieron tres docentes. A partir de esta, se realiza un muestreo no probabilístico, el cual fue seleccionado según los siguientes criterios: enseñan o han enseñado inglés a estudiantes con una necesidad educativa especial, específicamente con tempo cognitivo lento y, evidencian, en su formación, que han sido capacitados para atender este tipo de estudiantes. Finalmente, de los tres docentes que participaron en la encuesta, todos cumplen con los criterios del muestreo, pero solo se entrevista a los dos que acuden a la convocatoria, esto con el propósito de ahondar más dentro de sus experiencias formativas, de planeación y práctica.

4.2. Categorías

Las categorías que se trabajan en esta investigación tienen como función dar a conocer cuáles son los aspectos que se busca abarcar en el campo durante la recolección de la información.

4.2.1. Atención a las necesidades de aprendizaje del estudiante con tempo cognitivo lento en la práctica docente en el área de inglés

Esta se aborda como la manera en que el docente del área de inglés, desde su formación, es capaz de darle la atención requerida a estudiantes con TCL en el proceso de la adquisición de una lengua extranjera, teniendo en cuenta el uso de estrategias y recursos didácticos inclusivos que faciliten la participación, convivencia y aprendizaje del estudiantado tales como el uso variado de herramientas visuales, auditivas, manuales y motrices; el manejo de nuevas técnicas y procedimientos de enseñanza; la organización de diferentes dinámicas

de trabajo y la selección de espacios de aprendizaje, entre otras, con el fin de lograr los objetivos propuestos en la malla curricular.

Además, se busca identificar si los docentes pueden reconocer en su aula a un estudiante con TCL y si, al identificarlo, tienen en cuenta sus necesidades de aprendizaje en la aplicación de la planeación del área, ejerciendo una educación inclusiva en la cual, por medio de la entrevista y la encuesta, se reconocen los aspectos que considera el educador importante para la atención del alumnado. Las estrategias que utiliza el profesorado para incluir a los niños con TCL en las dinámicas de clase para alcanzar los objetivos de las mallas curriculares, tomando en cuenta las necesidades de aprendizajes de los educandos. Por otra parte, se considera necesario examinar, durante este proceso, las ayudas que la institución educativa le brindan a los docentes para la atención a estudiantes con tempo cognitivo lento, por ejemplo, mentorías entre pares, asesoría psicológica para los maestros, el apoyo de profesores asistentes, etc.

4.2.2. La formación docente para la atención al tempo cognitivo lento

Esto implica la formación tanto inicial como continua del profesorado para la atención a la diversidad. En esta se busca abordar al maestro para reconocer la formación que ha adquirido para la atención a la diversidad, tanto en su formación inicial como en la en la continua, es decir, si este ha estudiado sobre temas relacionados a la educación especial, realizado talleres, seminarios, cursos o especializaciones, y ha investigado sobre necesidades educativas especiales. Además, se considera importante conocer las diferentes perspectivas que tienen los docentes sobre su propia formación, en otras palabras, si el maestro se siente capacitado para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales; por otra parte, se busca determinar si la institución contribuye en la capacitación del profesorado mediante foros, talleres, seminarios y demás para la atención a este alumnado.

Esta se considera fundamental debido a que la educación y el conocimiento que cada maestro tiene con respecto a la educación especial puede condicionar las actitudes que ellos presentan frente a la atención de sus estudiantes, las cuales

pueden ser de desinterés o rechazo y, generan ambientes poco propicios para el aprendizaje y la enseñanza de una lengua extranjera en espacios donde la diversidad abunda como en el aula de clase o, por el contrario, puede tener una actitud inclusiva, buscando atender las necesidades del alumnado con el fin de potencializar sus virtudes.

4.2.3. La planeación de clase en el área de inglés para la atención a las necesidades de aprendizaje del estudiante con tempo cognitivo lento

La planeación le permite al docente no sólo darle un carácter sistémico y sistemático a las diferentes acciones y actividades que se desarrollan en el contexto educativo, sino también le exige al docente estar en constante proceso de innovación y transformación de sus prácticas para la atención a las necesidades de aprendizaje de cada estudiante. Por esta misma razón, se hace indispensable identificar si desde su planeación el maestro es capaz de integrar las estrategias inclusivas para la enseñanza de los estudiantes con tempo cognitivo lento o cualquier necesidad educativa especial, generando ambientes de inclusión e integración por medio del uso de recursos didácticos como videos, canciones, imágenes que tengan palabras o frases, máscaras para la expresión de sentimiento, etc.

Además, se aborda al profesorado con preguntas que permitan saber si a la hora de planear tiene en cuenta las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes y la atención de las mismas. Lo cual se evidencia por medio de las adaptaciones que este realiza en su práctica, por ejemplo, la flexibilidad en el tiempo de realización de las actividades, la ejecución de propuestas educativas ajustadas a las capacidades de los estudiantes, y, por último, el uso de material atractivo, con predominio de contenido visual. También, se quiere reconocer si los docentes hacen reflexiones de su práctica y su planeación con el fin de estar en constante renovación de sus planes, basándose en las modificaciones que se requieren durante la práctica y las limitaciones o cualidades que sus alumnos presentan.

4.3. Técnicas e instrumentos de investigación

Primero se realiza una encuesta descriptiva la cual es definida por García, Alvira, Alonso, y Escobar (2016) como una técnica que hace uso de unos procedimientos estandarizados de investigación a través de los cuales se recolecta y analizan los datos de una muestra característica de la población en específico que se quiere describir, explorar o explicar; además, afirman que esta permite obtener y elaborar datos de una forma más rápida y eficiente. El propósito de esta encuesta, la cual se realiza de manera *online* por medio de la creación de un formulario en Google Drive, es describir las características con las que cuenta la población del estudio; por tanto, se busca identificar la formación que tienen los docentes para la atención al tempo cognitivo lento en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, donde se les pregunta información sobre su educación inicial y continua que dé cuenta de la capacitación que tienen los maestros para brindar atención a los alumnos con TCL.

Después de seleccionar los docentes que han tenido en su práctica estudiantes con TCL, se realiza una entrevista la cual Denzin y Lincoln (2005, p. 643, tomado de Vargas, 2012) definen como “una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas”. Esta entrevista es semiestructurada, la cual Díaz, Torruco, Martínez, y Varela (2013) exponen que cuenta con una alta flexibilidad ya que surge de preguntas previamente planteadas por el entrevistador y pueden ser adaptadas a los entrevistados generando diferentes posibilidades para la aclaración de términos e identificación de ambigüedades. Se realiza por medio de la plataforma *Zoom*, con el propósito de describir la planeación de la práctica de los docentes para la atención de los niños con tempo cognitivo lento en el área de inglés y reconocer la atención que reciben estos estudiantes de los docentes del área de inglés.

A los datos tanto del cuestionario como de la entrevista se les realiza un análisis de contenido ya que según Andreú (2002), esta técnica permite hacer inferencias válidas y confiables basándose en características específicas que se identifican objetivamente en los mensajes, permitiendo realizar comparaciones,

construir, aplicar estándares de comunicación, medir la aclaración de los mensajes, es decir, que las respuestas sean claras y concisas e incluso llegar a descifrar aquellos mensajes ocultos, aquellas cosas que no se dicen explícitamente.

Por otro lado, la validación se hace con dos docentes del área de inglés de instituciones educativas diferentes. Con ellos se identificaron problemas en cuanto a la repetitividad de las preguntas y qué tanto estos podían brindar la información que se les pedía, por lo que los primeros ajustes fueron reorientar algunas preguntas y eliminar otras. Con esta revisión se ajusta el instrumento para la validación por los expertos: Diana Andrea Valencia, docente del área de inglés en el colegio José Horacio Betancur y Jenny Vargas Santas, docente de inglés en la institución educativa Jesús Rey.

CAPÍTULO 5. Resultados

5.1. Formación de los docentes para la atención del tempo cognitivo lento en la enseñanza del inglés como lengua extranjera

Este proyecto cuenta con la participación de 3 docentes del área de inglés que ejercen en el colegio Canadiense; de los cuales el 66.6% de ellos dan clase a estudiantes de los grados 1° a 3° y el 33.3% entre los grados 4° y 5°. A su vez, el 66.6% de los educadores cuentan con más de 20 años de experiencia y el 33.3% con menos de 20 años. Sobre la formación inicial relacionada con educación especial el 100% de los maestros declararon que dentro de su formación vieron materias enfocadas en la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales. Sin embargo, el 33.3% menciona que aun viendo estas materias considera que la formación para atender estos casos se da desde y para la misma experiencia de cada aula de clase con los diferentes alumnos. En la gráfica 1 se muestra la preparación que los docentes de inglés han tenido desde su formación continua, autónoma y proporcionada por la institución educativa, en educación especial.

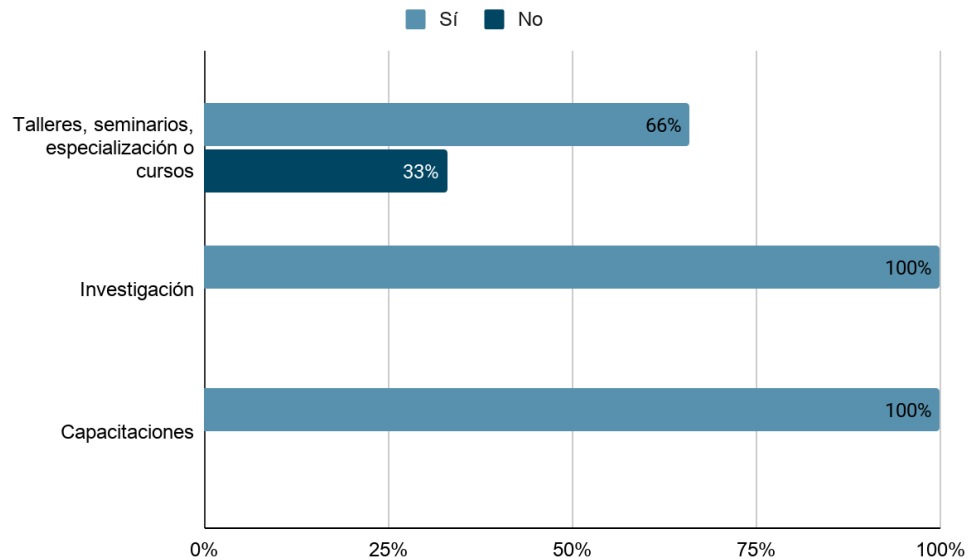


Gráfico 1. Formación continua en educación especial

Fuente: elaboración propia

Ahora bien, aunque el 100% de los docentes declararon tener un bagaje académico en educación especial, como se muestra en la gráfica 1, el Profesor 1 expresa la preocupación que existe en los educadores en cuanto a la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales. Este menciona que cada individuo es diferente, cada necesidad de aprendizaje cambia y cada situación en el aula de clase necesita un proceso de adaptación y análisis diferente de parte del maestro para el estudiante, de manera que los acercamientos puedan ser exitosos y las pequeñas adaptaciones que se hagan en la planeación sean correspondientes a las necesidades del alumno para que este pueda lograr el aprendizaje del inglés. La gráfica 2 muestra la percepción de los docentes en cuanto a la importancia de la formación en educación especial y, a su vez, la confianza que tienen ellos en su capacidad para atender un estudiante con necesidades especiales de aprendizaje.

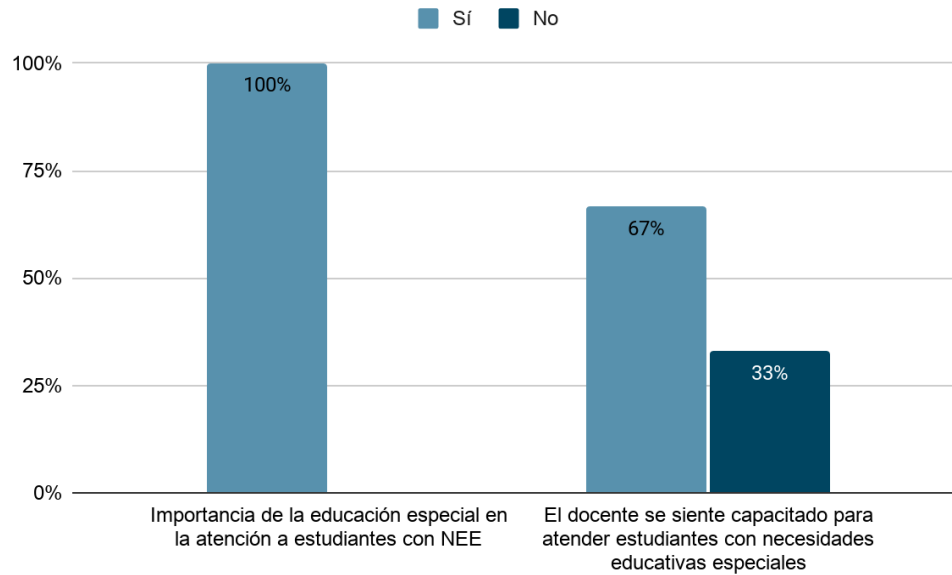


Gráfico 2. Percepción personal sobre la educación especial en el aula de clase

Fuente: elaboración propia

En relación a la confianza que tienen los docentes en cuanto a su capacidad para atender estudiantes con NEE el Profesor 1 respondió que, para él, la formación académica en educación especial trata constantemente de encasillar a este tipo de estudiantes dentro de un grupo, aunque ningún caso es igual, por lo que, siente que su bagaje, más que académico, es lo que ha ganado desde su experiencia durante la enseñanza del inglés y la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales. Para este docente, el éxito en el proceso educativo más que en las adaptaciones en los papeles oficiales está en que, dentro del aula, él pueda entender cómo aprende y qué forma de enseñanza se acomoda mejor al estudiante, es un constante proceso de prueba y error. El gráfico 3 muestra qué criterios, consideran los docentes, permiten la identificación de un estudiante con necesidades educativas especiales.

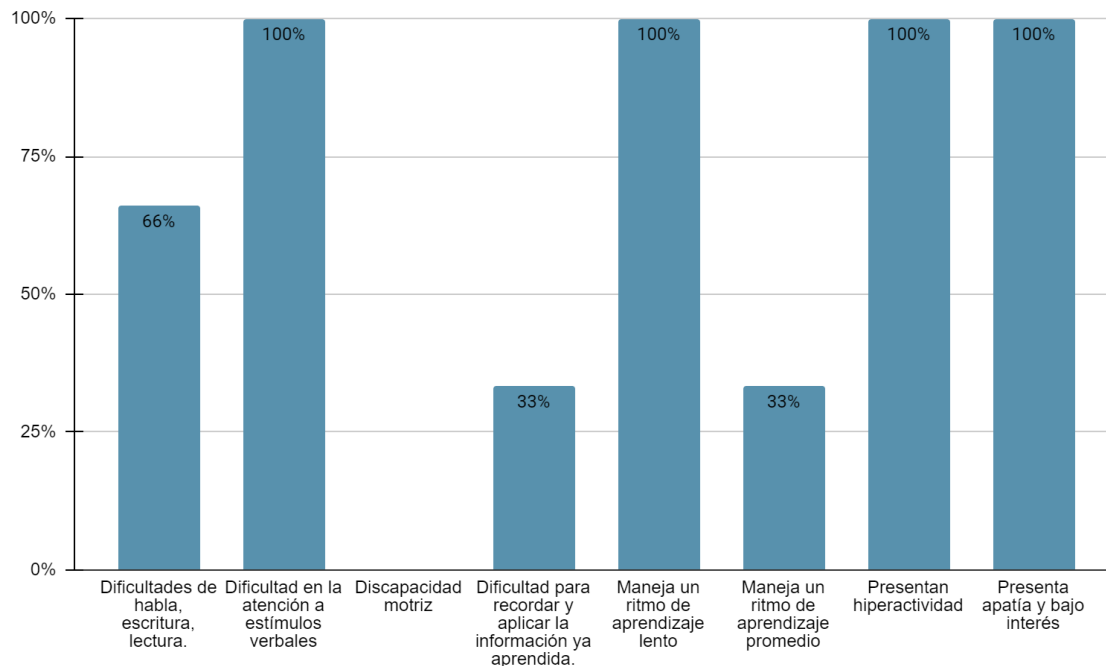


Gráfico 3. Identificación de estudiantes con Tempo Lento cognitivo

Fuente: elaboración propia

Aunque el 100% de los participantes considera importante la formación en educación especial y declara haber visto cursos o capacitaciones durante su formación inicial y continua, se evidencia que no todos se sienten confiados sobre su capacidad para atender a estos estudiantes y aplicar las estrategias necesarias para su atención. Sin embargo, todos ellos demuestran poder identificar y diferenciar los criterios que, en general, se pueden ver en los estudiantes con tempo cognitivo lento, lo cual es el primer paso para la atención efectiva de cualquier estudiante con necesidades especiales de aprendizaje.

5.2. Planeación de la práctica de los docentes para la atención de los estudiantes con tempo cognitivo lento en el área de inglés.

En la descripción que brindan los docentes sobre sus planeaciones puede identificarse que, a pesar de que el profesorado tiene autonomía para adaptar sus planeaciones, estos realizan el mismo plan para todos los estudiantes. No obstante, los maestros, en el área de inglés, son flexibles en la implementación de sus

planeaciones, hacen adecuaciones a las actividades propuestas para el estudiante que presente dificultades y toman en cuenta el tipo de aprendizaje del alumno que tiene tempo cognitivo lento. Además, se implementan actividades adicionales tanto para el estudiante que tiene TCL, como para el que no, todo esto con el propósito de cumplir con el objetivo de la malla curricular. En la tabla 1 se pueden observar los ajustes que realizan los docentes en sus planeaciones de acuerdo con ciertos factores para la enseñanza del inglés.

Tabla 4. Descripción de la planeación.

Descripción de la planeación			
Centrada en la planeación curricular de la institución	Centrada en el estudiante y su aprendizaje	Centrada en las dificultades de los estudiantes	Centrada en el uso de estrategias y herramientas
<p>“Se tiene muy en cuenta el objetivo de la malla curricular” (Profesor 2).</p> <p>“Se tiene autonomía para adaptar la planeación” (Profesor 2).</p>	<p>“Se realiza la misma planeación para todos los estudiantes” (Profesor 1).</p> <p>“Se tiene en cuenta el tipo de aprendizaje del estudiante que tiene TCL” (Profesor 1).</p>	<p>“Se adecua la actividad propuesta para el estudiante que presente dificultades” (Profesor 1).</p> <p>“Mis planeaciones consisten en 3 partes: la básica, más avanzada y otra que va en amarillo para esos niños con esas dificultades de manera que se pueda identificar una conexión interna o externa o también un aprendizaje significativo dentro de la clase” (Profesor 1).</p> <p>“Se adecua el desarrollo de la planeación según la necesidad y dinámica del grupo” (Profesor 2).</p> <p>“Después de un diagnóstico, se realizan adecuaciones curriculares en las fichas de trabajo y en el material que se le va a presentar a los niños” (Profesor 2).</p>	<p>“Se realizan actividades adicionales tanto para el estudiante con TCL como para el que no” (Profesor 1).</p> <p>“Se hace uso de nuevas y adecuadas estrategias” (Profesor 2).</p> <p>“Se realiza todo el apoyo visual y audiovisual, se comparte con todos los profesores, pero cada uno va adaptando los materiales” (Profesor 2).</p>

Fuente: elaboración propia

En relación con las planeaciones, el Profesor 2 aclara que, no se realizan cambios, sino adaptaciones, estas se implementan según las necesidades y dificultades que presente el estudiantado en el aprendizaje de la lengua extranjera, teniendo en cuenta los objetivos propuestos en la planeación. es decir, se respeta lo estipulado anteriormente dentro de ella y se realizan ajustes si es necesario. Estas adaptaciones que los maestros realizan se dejan como observaciones, las cuales deben estar por escrito con su respectiva explicación de por qué fueron realizadas. Sin embargo, para ejecutar estas adecuaciones curriculares debe haber un diagnóstico del estudiante para así proceder a ajustar el desarrollo de la planeación y hacer uso de estrategias que faciliten el proceso de aprendizaje de los educandos que presentan dificultades. En el gráfico 4 se muestra el porcentaje de docentes que tienen en cuenta las necesidades y dificultades de aprendizaje de los estudiantes en la planeación.

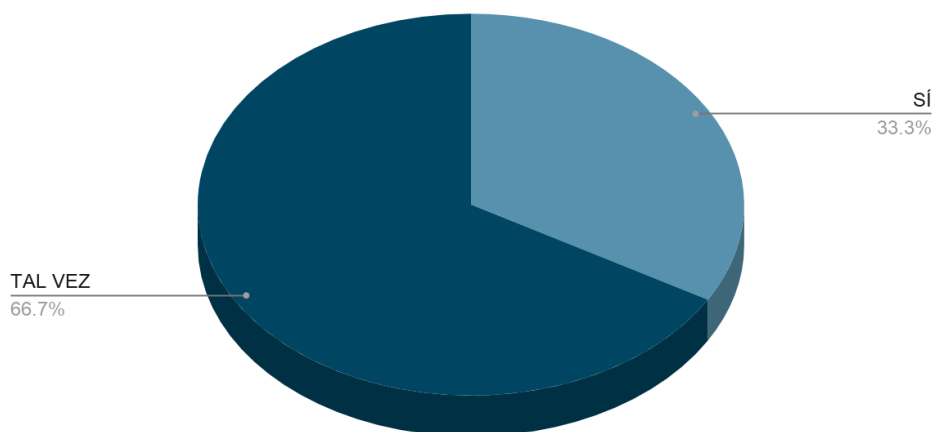


Gráfico 4. Docentes que ajustan las actividades a partir de las NEE de aprendizaje del estudiantado.

Fuente: elaboración propia

En los resultados se evidencia que la mayoría del profesorado tiene en cuenta las diferentes necesidades y dificultades de aprendizaje que se identifican en los alumnos para realizar las adaptaciones en su planeación. Además, en el discurso de los maestros, se identifica el proceso que deben respetar y seguir para

que puedan realizar tales adecuaciones: primero, se debe tener un diagnóstico. Segundo, el profesor debe exponer en las comisiones, las dificultades que se presentan en el aula e informar las preocupaciones que tiene y la razón de ellas. Por último, se hace la remisión del estudiante al aula de apoyo o a psicopedagogía. Allí los docentes encargados del aula de apoyo o la psicóloga evalúan, estudian y comienzan un proceso necesario con el estudiante para valorar qué es lo que está pasando con el alumno y cómo va su proceso escolar y académico y, de esta forma, poder brindar estrategias a los docentes para trabajar con estos estudiantes y realizar las adecuaciones curriculares según la necesidad y dificultad de aprendizaje que presenten.

5.3. Atención que los docentes del área de inglés brindan a estudiantes con tempo cognitivo lento

La mayoría de los maestros no tienen claridad de si saben cómo identificar a un estudiante con tempo cognitivo lento, pero reconocen que sí saben diferenciar un alumno que requiere de educación especial, esto puede ser debido a que, aunque todos han tenido contacto con mínimo un estudiante con TCL, no es frecuente que tengan estos alumnos en su aula. Solo el Profesor 1 tiene un estudiante con TCL en la actualidad, sin embargo, este maestro no le enseña, sino que solo planea sus clases; por tal razón, no sabe cómo va o es el desempeño de este. El saber de los docentes sobre la identificación de estudiantes con tempo cognitivo lento o que requiera de educación especial durante su práctica se muestra en el gráfico 5.

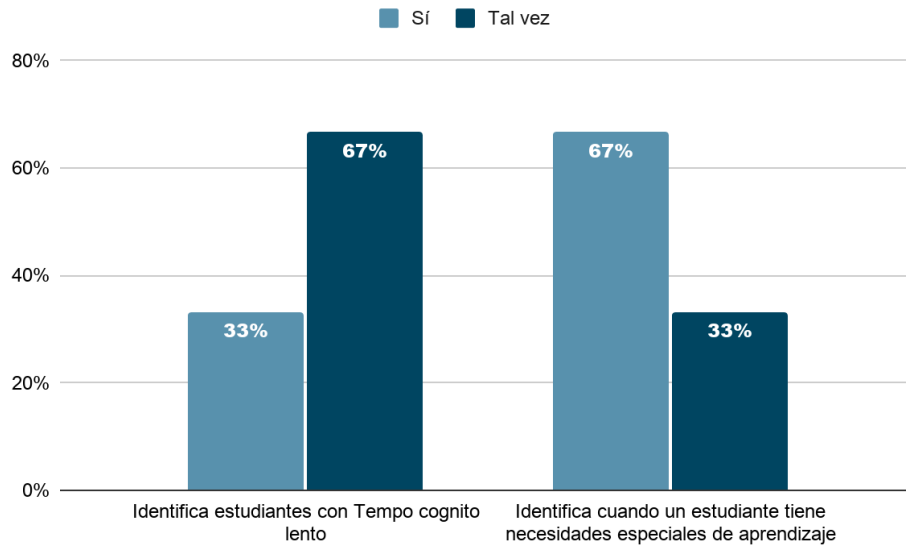


Gráfico 5. Conocimiento que tiene el profesorado para la identificación de estudiantes con TCL o que requieren educación especial.

Fuente: elaboración propia

La misma cantidad de docentes que saben identificar a un estudiante que requiere de educación especial, saben en qué consiste la educación inclusiva y dicen usar estrategias incluyentes para la implementación de esta, las cuales son definidas por el Profesor 2 como “estrategias que le faciliten el aprendizaje al estudiante, materiales concretos didácticos”. La cantidad de docentes que ejercen la educación inclusiva en el aula se muestra en el gráfico 6.

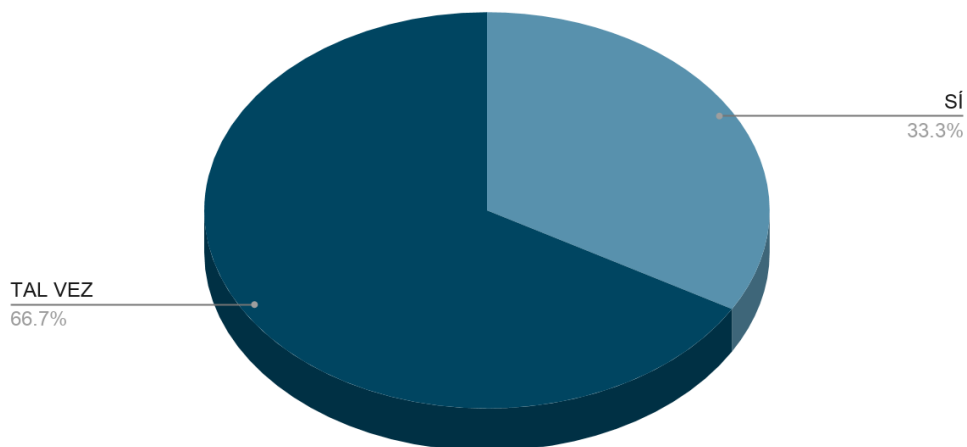


Gráfico 6. Docentes que implementan la educación inclusiva en el salón de clase.

Fuente: elaboración propia

Como se observa en el gráfico 6, la mayoría de los maestros no ejercen de manera constante una educación inclusiva; sin embargo, el mismo 66.7% indica que reflexiona y hace constantemente cambios en la planeación de clase para la atención de las necesidades especiales de aprendizaje del alumnado. El 33.3% del profesorado no reflexiona, ni realiza cambios en su planeación constantemente; por tanto, no utilizan estrategias de aprendizaje de manera permanente. En el gráfico 7 se muestra la cantidad de docentes que hacen uso de estrategias de aprendizaje en su aula.

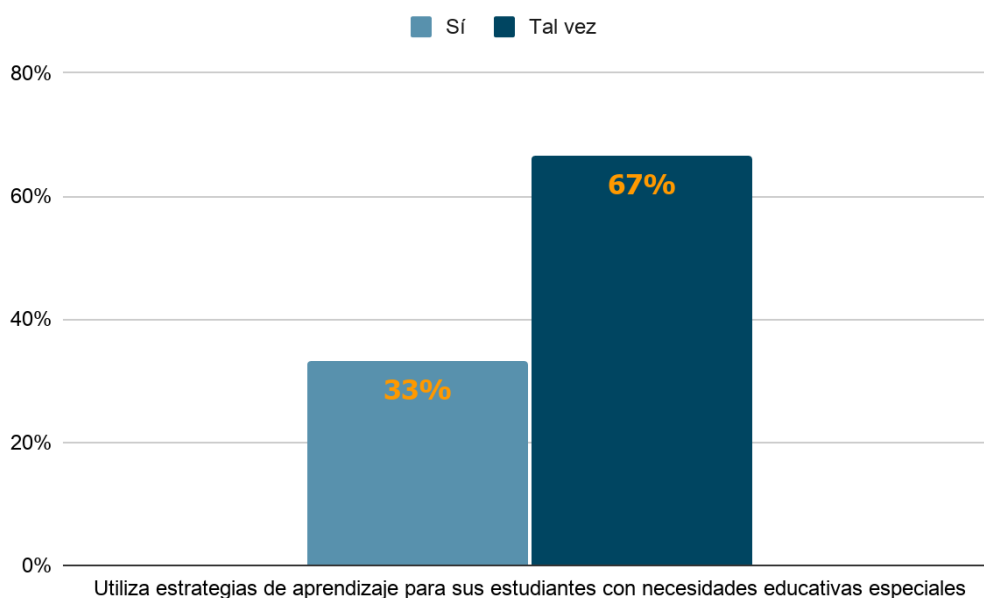


Gráfico 7. El uso de estrategias de aprendizaje para estudiantes con NEE.

Fuente: elaboración propia

Las estrategias que utilizan los profesores para la integración de los estudiantes con TCL son: videos, audios, imágenes, conversatorios, realización de preguntas simplificadas para la participación y la lista de chequeo, en el cual se anota la participación de los estudiantes; además, reconocen que la mayoría de las herramientas que usan son la TIC debido a que estas permiten mayor integración de los educandos. Sin embargo, el Profesor 1 considera que, durante la atención y enseñanza a estudiantes con TCL, es importante que “los educadores diseñen

nuevas estrategias y las legalicen”. Por otra parte, hay unos aspectos que los maestros consideran que son de suma importancia en la aplicación o uso de estrategias para el aprendizaje:

- “Generar un ambiente de confianza donde el estudiante sea consciente de que pueden equivocarse sin miedo a ser burlados” (Profesor 1)
- “Se utiliza estrategias según la edad y necesidad del estudiante” (Profesor 2)
- “Se implementan las estrategias teniendo en cuenta cómo se sienten los estudiantes con los materiales” (Profesor 2)

Se identifica entonces, que para los maestros es importante, a la hora de usar estrategias, aspectos como: el ambiente, la confianza que tenga el estudiante en sí mismo y en sus compañeros, la participación del alumnado, la pertinencia del material y, por último, la forma en la que se siente el alumno trabajando con las herramientas propuestas por el profesor. Por otro lado, al preguntarle a los docentes sobre aspectos relevantes para la atención de sus estudiantes con TCL, el 100% de los maestros lo consideraron muy importante: el conocimiento sobre las necesidades educativas de aprendizajes, la adaptación y adecuación de la planeación según las NEE, el uso de estrategias para la atención de estudiantes con tempo cognitivo lento, la implementación de un currículo inclusivo y la generación de ambientes de inclusión e integración en el aula. De estos educadores solo el 33.3% de ellos considera que la formación del maestro en educación especial es algo importante y el 66.7% lo considera muy importante. Por otro lado, los docentes exponen unas diferencias que se presentan en la enseñanza del inglés a los estudiantes con y sin tempo cognitivo lento, las cuales se muestran en la tabla 2.

Tabla 5. Diferencias en la enseñanza del inglés para estudiantes con o sin TCL.

Enseñanza del inglés	
Estudiantes con TCL	Estudiantes sin TCL
<p>“Se debe comenzar a hacer un trabajo muy largo, el cual es identificar qué es lo que el niño no está aprendiendo, en cuáles momentos no está aprendiendo, qué tiene él que no le permite aprender, con qué se engancha y con qué no” (Profesor 2).</p> <p>“Los docentes deben indagar, hablar con la psicóloga, la persona encargada del aula de apoyo, la familia para poder comprender toda la situación para poder saber cómo ayudarlos y así atender sus necesidades” (Profesor 2).</p> <p>“La producción escrita les toma mucho más tiempo a los estudiantes con TCL” (Profesor 1).</p> <p>“La parte de la lectura y la imagen es más importante para los estudiantes con TCL” (Profesor 1).</p> <p>“Es más fácil trabajar la habilidad del habla con los estudiantes con TCL” (Profesor 1).</p>	<p>“Los estudiantes sin TCL pueden integrar todo a la vez” (Profesor 1).</p>

Fuente: elaboración propia

En la enseñanza del inglés para estudiantes con tempo cognitivo lento, el trabajo de los docentes se incrementa puesto que comienzan una tarea y un proceso con estos estudiantes para poder identificar las dificultades y los estilos de aprendizaje que tienen no solo en la adquisición de la lengua extranjera, sino desde la lengua materna que funciona como base para el proceso. Durante este trabajo, los maestros se enfrentan a ciertas situaciones difíciles y, por tal razón, se ven en la necesidad de indagar, buscar ayuda con la psicóloga, en el aula de apoyo, soporte por parte de profesores asistentes o de la familia del alumno, ya que estos, en algunas ocasiones, aportan los materiales específicos que necesitan los educandos. Todo esto con el fin de adquirir más conocimiento y estrategias para brindar respuestas a las necesidades del alumnado. Las dificultades que se presentan durante la atención de los alumnos con tempo cognitivo lento son:

- “La presión generada por el tiempo limitado” (Profesor 1).
- “El requerimiento de a veces correr contra el sistema educativo” (Profesor 1).
- “Responder a los objetivos propuestos desde la malla” (Profesor 2).

- “La situación con las familias ya que algunas se niegan a un diagnóstico, a ser trabajadas, a exponerse a estrategias incluyentes” (Profesor 2).
- “Aprender a manejar e implementar los materiales específicos que necesitan los estudiantes en las actividades propuestas” (Profesor 2).

Al respecto, el Profesor 1 expresa que ellos siguen los parámetros del Ministerio de Educación dentro del Marco Común Europeo y considera que es más flexible que el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) porque hay más inclusión en la parte académica. Por otro lado, el Profesor 2 afirma que, en preescolar, el inglés es fomentado desde la oralidad, la parte del *speaking* y ahí es precisamente donde los profesores comienzan con los estudiantes a fortalecer todo el tiempo la segunda lengua. Este mismo maestro, sostiene también que esto se logra gracias a que están expuestos a esta lengua en instrucciones básicas tales como amarrarse los zapatos, el nombre de los alimentos, las rutinas del día y el nombre de lugares con el fin de comenzar a fortalecer aquellos conceptos que van aprendiendo para mejorar su vocabulario. No obstante, se apoyan en el español, de manera que, constantemente se va cambiando el idioma de manera que los alumnos puedan comprender lo que se les informa. Esto se aplica para estudiantes con y sin NEE, sin embargo, se enfatiza aún más en los estudiantes con TCL ya que las interacciones verbales facilitan el desempeño de ellos dentro de su proceso de aprendizaje.

En kínder, el Profesor 2, expone que además de trabajar en el vocabulario de los estudiantes, se comienza a enseñar oraciones. En primero, el proceso de lectura y escritura es solo en español, no se realiza aún en inglés, sino más bien en segundo grado, puesto que los alumnos comienzan a tener una madurez y conciencia en su lengua materna durante el proceso de lecto-escritura, y cuentan con herramienta para comenzar a realizar algunas producciones en inglés. Además, resalta que, al principio, la escritura de los niños es espontánea, escriben las palabras tales como las escuchan y los docentes empiezan a reforzar un poco esa escritura para que en tercero ya se pueda ir consolidando ese proceso y los estudiantes puedan escribir ideas en inglés con mayor sentido.

CAPÍTULO 6. Conclusiones

La Política de Educación Especial del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2013) propone acciones para que las universidades, en las carreras pedagógicas, establezcan en las mallas curriculares saberes y estrategias para atender y educar en la diversidad que se presenta en el aula; no obstante, no se evidencia que desde los programas se aborde con profundidad estos asuntos. El profesorado, si bien cuenta con una formación como licenciados, carece de conocimientos sobre la atención especializada y permanente para estudiantes con tempo cognitivo lento o alguna otra necesidad educativa especial; por tal razón, aunque los educadores cuenten con herramientas y ayudas, estos se sienten incapaces para atender las necesidades de aprendizaje del alumnado. Se considera que estos aprendizajes, en gran parte, son adquiridos por medio de la experiencia del docente y, por ello, las instituciones educativas se ven abocadas a ofrecer ayudas extras que permitan dar una educación que brinde respuestas a las diferentes necesidades de los educandos por medio de la planeación y atención.

6.1. Formación de los docentes para la atención del tempo cognitivo lento en la enseñanza del inglés como lengua extranjera

En relación con la formación del docente, López (2015) expresa que, se espera que los maestros puedan brindar respuestas eficientes a los retos que se presentan en el aula de clase con cada alumno. Sin embargo, el profesorado se siente incompetente para brindar aquellas respuestas debido a la falta de conocimiento sobre temas relacionados con la educación especial como: 1) pedagogía histórica, historia cultural, historia material y educación comparada, 2) sociología del conocimiento, *disability studies*, pedagogías críticas, currículo crítico; psicologías cognitivas, didácticas constructivistas, atención psicopedagógica, tecnologías potenciadoras, currículo técnico y, por último, 3) antropologías y

etnografías educativas y sociologías de la vida escolar. Aunque la formación teórica es importante, dentro de esta investigación se identifica que se hace necesaria la experiencia para obtener una formación suficiente que les permita a los docentes sentirse preparados para atender a un estudiante con alguna necesidad especial de aprendizaje, lo cual ratifica Tenorio (2011): la experiencia del educador es considerada como una de las principales variables que influyen en la efectividad de la escuela.

Al igual que en otras investigaciones como las de Fernández, Véliz, y Ruiz (2016), López (2015) y Tenorio (2011), en este estudio, se recalca el hecho de que hay maestros que tienen toda la disposición de trabajar con estudiantes con NEE, pero no cuentan con la respectiva formación, lo cual se ve reflejado en muchas de las actitudes e ideologías que tienen los docentes frente a este alumnado. En la educación especial, el profesor debe aprender a ser dinámico y versátil de manera que este pueda reflexionar en su práctica e identificar cuáles herramientas o adaptaciones son más adecuadas para el estudiante; sin embargo, el profesorado puede llegar a cometer muchos errores debido a su falta de conocimiento no solo sobre educación especial, sino también sobre las necesidades educativas especiales que existen, ya que no todas las situaciones que se presentan en el salón de clase requieren de las mismas adaptaciones o análisis.

Por otra parte, al igual que lo hace Padurean (2014), se considera que la base del éxito en el proceso de enseñanza de un estudiante con necesidades especiales de aprendizaje es la observación; por tanto, es importante que los maestros, dentro de su formación, participen y se involucren en ambientes inclusivos, donde puedan encontrarse con este alumnado y así vayan adquiriendo las herramientas teóricas y prácticas para la atención de estos estudiantes, de manera que, el profesor, pueda reconocer que las condiciones de los diagnósticos cambian dependiendo de cada persona y, por tal razón, las estrategias que pueden ser aplicables para algunos, no lo son para otros. Se reconoce entonces que, el éxito del proceso educativo depende de que los docentes puedan identificar y entender cómo los educandos aprenden para poder saber qué forma de enseñanza es pertinente para ellos, lo cual es un proceso constante de prueba y error.

6.2. Planeación de la práctica de los docentes para la atención de los estudiantes con tempo cognitivo lento en el área de inglés.

Dentro de los planes de atención a la diversidad que se definieron durante las diferentes etapas del trabajo, se reconoce la necesidad e importancia de que las instituciones brinden medidas, estrategias, apoyos y refuerzos a los docentes para poder atender a los estudiantes. Sin embargo, a pesar de que el profesorado cuenta con el apoyo requerido, estos realizan la misma planeación para los educandos en vista de que el propósito principal de la educación inclusiva, tal como lo expone Molina (2015), es lograr que los alumnos con necesidades educativas especiales puedan participar del mismo currículum, así que se realizan las mismas actividades para todos, pero procurando hacer una adaptación de los recursos y el tiempo a las necesidades de aprendizaje.

La flexibilidad del docente se convierte en una característica valiosa en la implementación de la planeación, puesto que, en ocasiones los estudiantes requieren de más tiempo para la entrega de las actividades. Además, a veces es necesario realizar actividades adicionales que refuercen el tema visto en clase para que el alumnado pueda lograr el aprendizaje propuesto, y también hacer adecuaciones a las actividades para quienes presentan dificultades para realizarlas. El diagnóstico del estudiante es un factor indispensable para poder ejecutar tales adaptaciones, las cuales pueden ser justificadas gracias a la reflexión que hace el maestro; por tanto, esta se convierte en otra característica sustancial del docente para innovar, crear y transformar aquellas prácticas tradicionales con el fin de generar una construcción de nuevos saberes, habilidades, estrategias, acciones y actitudes que permitan brindar una mejor atención.

En definitiva, resulta necesario entonces, planificar las clases teniendo en cuenta la diversidad y sus necesidades, ya que al igual que en los resultados de Lorente (2015), en esta investigación se reconoce que, la enseñanza adaptada que implementa el profesorado se basa en la elaboración de adecuaciones curriculares, las cuales están centradas en materiales, tiempo, actividades y, en ocasiones, en contenidos. Se debe tener en cuenta que, para ello es necesario que el estudiante

sea analizado individualmente para identificar sus necesidades de aprendizaje y las herramientas que ayudarán a atenderlas, en vista de que la necesidad educativa que presente el alumno es determinante para adaptar la enseñanza del inglés. Además, se encuentra necesario seguir un proceso riguroso con los diferentes actores participantes, como la psicología y la familia para lograr buenos resultados en el proceso de la adquisición de la lengua extranjera.

6.3. Atención que los docentes del área de inglés brindan a estudiantes con tempo cognitivo lento

En este trabajo, al igual que en el estudio de Barrios (2009), se considera que la insuficiente formación y preparación de los maestros para tratar la diversidad, es una de las principales razones por las cuales la integración de estos estudiantes está cada vez más lejos de ser lograda; por consiguiente, los docentes y su conocimiento son considerados como factores clave para el éxito de la atención de estos estudiantes y para dar respuestas acertadas a sus necesidades a su vez que para usar las estrategias adecuadas.

Por otra parte, se reconoce que la atención a este alumnado requiere de una demanda de trabajo por parte de los docentes, la cual, Dabdub y Pineda (2015); Lorente (2015) y Ramírez (2005) consideran, conlleva al profesorado a enfrentarse a situaciones complejas, en las cuales se ven necesitados de información, ayuda y apoyo tanto por parte de la institución como de los padres de familia. Además, se concluye que las grandes dificultades que se presentan son de orden pedagógico y metodológico, ante las cuales los profesores se sienten frustrados y preocupados, puesto que, en su formación inicial, no fueron educados para enfrentarse a estas circunstancias.

Además, se concluye que es necesario desarrollar estrategias para fomentar la inclusión y cambiar la actitud que, tanto los docentes como los establecimientos educativos, tienen frente a los estudiantes con necesidades educativas especiales; por tal razón, se considera crucial que los educadores implementen estrategias incluyentes y diseñen nuevas herramientas que puedan ser eficientes para la

atención a estudiantes con tempo cognitivo lento u otra necesidad educativa especial ya que de estas depende la orientación del aprendizaje de los educandos.

Las estrategias consideradas más efectivas para atender a estos estudiantes tienen que ver con el uso de las TIC, las cuales permiten realizar cambios en el quehacer del salón de clase y facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado. No obstante, hay que tener en cuenta que dentro de estas estrategias están presentes muchos elementos que permiten al estudiante poder reconocer sus dificultades y habilidades al encontrarse en circunstancias en las que su desempeño y creatividad están a prueba; por tal razón, el profesor debe comprender cada etapa en la que los niveles de exigencia del educando se pueden ir incrementando y planear actividades que abarquen al máximo sus capacidades intelectuales y cognitivas.

Finalmente, se reconoce, como Padurean (2014), que en la enseñanza del inglés a estudiantes con TCL, los maestros se ven en la obligación de comenzar un trabajo riguroso, en el cual se busca identificar en qué momento este alumnado no está aprendiendo, qué es lo que no le permite aprender y con qué el docente puede motivarlo; por tanto, los docentes deben indagar, hablar con la psicóloga de la institución educativa, la persona encargada del aula de apoyo y la familia para poder saber cómo ayudarlos con las dificultades que presentan, es decir, la atención a estos aprendices los conlleva a una formación permanente donde adquieren conocimientos nuevos sobre educación especial e inclusiva.

CAPÍTULO 7. Recomendaciones

Como recomendaciones para este trabajo se plantea, primero, que los docentes deben ser formados en educación especial desde su formación inicial y continua, dentro de lo teórico en aspectos como: la historia de la pedagogía y la inclusión, estrategias y herramientas pedagógicas que sean aplicables en el aula de clase y los diferentes ambientes de inserción, la cultura y los conceptos de inclusión, exclusión y los procesos de adaptación de las personas con NEE a los diferentes ambientes sociales. Sin embargo, se considera que es aún más importante preparar a cada maestro desde la práctica, de manera que, dentro de sus procesos formativos este pueda ser expuesto a contextos donde se encuentren estudiantes con necesidades educativas especiales para aprender tanto a reconocerlos, como a atenderlos con las estrategias adecuadas y entender que, como alumnos, aunque tengan los mismos diagnósticos necesitan de diferentes adaptaciones.

A su vez, dentro de este proceso es necesario desarrollar estrategias que fomenten un cambio de actitud en el profesorado para que no excluyan a los alumnos, los atiendan de manera pertinente y generen ambientes de inclusión donde el estudiante se sienta cómodo. Por último, se considera que los docentes deben desarrollar: capacidad reflexiva, mediacional, flexible y adaptable, de manera que pueda adecuarse a las circunstancias y necesidades del estudiante, además la de motivar a los niños con metodologías innovadoras y lúdicas y, finalmente, la de ser un mediador educativo.

Además, se recomienda que los maestros de inglés y las instituciones educativas diversifiquen las metodologías y estrategias de atención que aplican en clase con los estudiantes que tienen NEE, a su vez, tener en cuenta otras como: menos alumnos por clase, disponer de más recursos didácticos y realizar prácticas inclusivas.

Entre las acciones que se identifican necesarias por partes del profesorado se destacan las siguientes: reconocer la diversidad existente entre el alumnado; usar estrategias pedagógicas que promuevan la educación inclusiva en el aula, tales como: actividades didácticas, que motivan a los estudiantes; el uso del método directo, que permite el desarrollo de las habilidades de la lengua; la planificación y reflexión de las actividades, lo cual da paso a la conformación de un espacio interactivo y de confianza y, por último, las actividades basadas en el uso de TIC, las cuales permiten generar en los educandos cierta estimulación que permita la comprensión de actividades específicas.

También se reconoce el apoyar a los educandos para que estos puedan identificar, abordar y evaluar sus propias metas de aprendizaje, las cuales deben ser muy realistas; ser conscientes de sus propios paradigmas tanto sociales como religiosos y culturales, y la forma en las que estas pueden llegar a impactar en el salón de clases y durante el desarrollo de un ambiente de aprendizaje inclusivo; evaluar a los alumnos de forma diferente, las cuales permitan evidenciar el progreso que estos están teniendo; dar un trato equitativo y respetuoso a todos los estudiantes; tener actitudes positivas hacia la diversidad; reflexionar sobre el entorno de aprendizaje para tomar decisiones y, por último, involucrar a las familias, educandos y otros participantes influyentes en la creación de un entorno de aprendizaje inclusivo.

Ahora bien, con respecto a las instituciones educativas, estas deben adoptar los principios de eficacia y equidad, desde los cuales puedan favorecer el desarrollo de todos sus alumnos. La escuela debe ser inclusiva, proporcionando oportunidades de aprendizaje, respetando las necesidades individuales de cada alumno, proporcionando respuestas educativas pertinentes y considerando los diferentes tiempos de aprendizaje de cada alumno. Por otra parte, la participación de la comunidad dentro de estos procesos contribuye a aumentar la empatía, el reconocimiento de la diversidad, los recursos y enriquecer la atención disponible para los educandos.

Se tiende a pensar que los estudiantes con necesidades educativas especiales tienen menores probabilidades de aprendizaje, por consiguiente, se sugiere un cambio tanto de actitudes como de ideologías, por parte de los docentes y las instituciones, también plantear nuevas propuestas en los grupos de trabajo en que la gestión educativa potencie y garantice su ejecución y dotar a los centros educativos con los recursos materiales, aulas de apoyo, personal experto en psicopedagogía y de tiempo para la atención. De esta manera, se recomienda brindarles a los alumnos una educación que se adapte a la necesidad individual del estudiante con TCL y, que, a su vez, tenga el apoyo personalizado sea del docente, el psicopedagogo o el aula de apoyo, siendo consecuente con sus ritmos de aprendizaje, enfatizando en el trabajo cooperativo por parte de todos los agentes involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las recomendaciones académicas que se hacen a los futuros investigadores son, primero, indagar sobre los talleres, seminarios, capacitaciones y cursos que reciben los docentes en educación especial, además, profundizar y analizar las carreras de educación especial que se han diseñado y desarrollado en las diferentes universidades, desde sus propuestas teóricas y prácticas. Segundo, metodológicamente, se sugiere que los investigadores puedan contar con un muestreo más extenso con el fin de tener mayor amplitud y profundidad en los datos y acceso a una mayor cantidad de informantes sobre el tema. Tercero, se aconseja interactuar con los maestros desde la misma práctica, para entender de mejor manera la perspectiva de ellos y dar paso a mejores soluciones de atención.

Por último, dentro de la realización de este trabajo se pudo identificar que la enseñanza del inglés como lengua extranjera a estudiantes con necesidades educativas especiales, es un tema con escasa investigación, lo que condiciona y limita las propuestas de los educadores para este tipo de alumnos, y, a su vez, al no haber interés o profundidad en el conocimiento sobre este tema, evita que el sector educativo realice mayores esfuerzos en cuanto al avance de este campo. Se considera que los docentes, dentro de sus saberes específicos, deben especializarse en la educación especial, de manera que cada estudiante reciba las

mejores experiencias de aprendizaje y enseñanza centrada en aquello que necesita aprender para desenvolverse en los diferentes campos sociales.

REFERENCIAS

- Acosta, L., Lugo, J., y Solano, F. (2017). Educación inclusiva en las instituciones educativas de Caicedonia valle del cauca, Colombia. *Revista prospectiva*, (25), 113-140.
- Arteaga, B., y García, M. (2008). La formación de competencias docente para incorporar estrategias adaptativas en el aula de clase. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 253-274.
- Alasuutari, H., Savolainen, H., y Engelbrecht, P. (15 de marzo de 2019). Learning for all: the essential role of teachers in inclusive education [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://blogs.worldbank.org/education/learning-all-essential-role-teachers-inclusive-education>
- Álvarez, M., Castro, P., Campo, M., y Martino, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Revista psicothema*, 17(4), 601-606.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Andreu, J. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Granada:Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Barrio, J. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 1 (20), 13-31.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(003), 1-15.
- Blanco, R. (1990). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. En A. Marchesi., C. Coll y J. Palacios, *Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar* (411-438). Madrid: Editorial Alianza psicológica.
- Blanco, M. (1990). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. *Desarrollo psicológico y educación*, 3, 411-438.
- Bernad, M., y Servera, M. (2016). Sluggish Cognitive Tempo: realidades y controversias. *Revista mexicana de investigación en psicología*, 8(2), 125-160.
- Bravo, C. (1994). Teorías del desarrollo cognitivo y su aplicación educativa. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (21),231-246.
- Bravo, L. (8ª.) (1990). *Psicología de las Dificultades del aprendizaje escolar*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Bersaleni, S. (2008). La gestión pública para una educación inclusiva. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6(2), 58-70.

- Beltrán, Y., Martínez, E., y Vargas, A. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. Avances y retos. *Educación y educadores*, 18(1), 62-75.
- Beltrán, M. (2017). El aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. *Boletín Redipe*, 6(4), 91-98.
- Booth, T., Ainscow, M. (2016). *The Index for Inclusion: A Guide to School Development*. Londres, Inglaterra: CSIE y EENET.
- Claro, J. (2007). Estado y desafíos de la inclusión educativa en las regiones andina y cono sur. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (5), 179-187.
- Castro, S., Casar, L., y García, A. (2018). Reflexiones sobre la enseñanza inclusiva del inglés apoyada por tecnologías emergentes. *Revista Cubana Educación Superior*, 38(1), 1-19.
- Camprodon, E. (2016). Características clínicas, conductuales y funcionamiento ejecutivo asociadas a los síntomas “Tempo cognitivo lento” (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Contreras, J. (2016). Perfil de los formadores de docentes en educación especial: impacto en la mejora del aprendizaje de los alumnos. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 4(2), 147-164.
- Comisión Europea (2005). Special Educational Needs in Europe: The Teaching and Learning of Languages: Insights and Innovation. Disponible en: http://tictc.cti.gr/documents/doc647_en.pdf
- Cornejo, C. (2017). Respuesta educativa en la atención a la diversidad desde la perspectiva de profesionales de apoyo. *Revista Colombiana de Educación*, (73), 77-96.
- Dabdub, M., y Pineda, A. (2015) La atención de las necesidades educativas especiales y la labor docente en la escuela primaria. *Revista Costarricense de Psicología*, 34(1), 41-55.
- De la Oliva, D., Tobón, S., Pérez, K., y Romero, J. (2015). El Proceso de Inclusión Social desde la Socioformación: Análisis de Concepciones sobre Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales. *Paradigma*, 36(2), 49-73.
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167.
- Díaz, O., y Franco, F. (2010). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia). *Zona Próxima*, (12), 12-39.
- Díaz, E., y Rodríguez, P. (2016). Educación inclusiva y diversidad funcional: Conociendo realidades, transformando paradigmas y aportando elementos para la práctica. *Zona Próxima*, (24), 43-60.

- Durán, D., y Giné, C. (2018). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 21-38.
- Echeita, G., y Duk, C. (2008). Inclusión educativa. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6(2), 1-8.
- Elias, A., y Brahm, N. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Fernandez, I., Véliz, V., y Ruiz, I. (2016). Hacia una cultura pedagógica inclusiva: experiencias desde la práctica universitaria. *Revista electrónica educare*, 20(3), 1-15.
- García, F., Alvira, F., Alonso, L., y Escobar, M. (2016). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de Investigación*. Madrid: Alianza.
- García, I., Romero, S., Aguilar, L., Lomeli, K., y Rodríguez, D. (2013). Terminología internacional sobre la educación inclusiva. *Revista electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 13(1), 1-29.
- Gallego, J., y Rodríguez, A. (2007). Tendencias en la formación inicial del profesorado en educación especial. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(5), 102-117.
- Garzón, M. (2014). Importancia de la actitud del docente en el proceso de aprendizaje (Trabajo de grado de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- García, C., Herrera, C., y Vanegas, C. (2018). Competencias Docentes para una Pedagogía Inclusiva. Consideraciones a partir de la Experiencia con Formadores de Profesores Chilenos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 149-167.
- Germania, R., y Bautista, M. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Revista de educación Alteridad*, 15(1), 113-124.
- Gómez, J. (2005). Pautas y estrategias para entender y atender la diversidad en el aula. *Revista de educación*, 28, 199-214.
- González, Y., y Triana, D. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218.
- Hernández, C. (2011). El proceso de planeación, génesis de una buena administración de la educación en México. *Visión Educativa IUNAES*, 6(13), 15-23.

- Jaguandoy, M., y Guapucal, M. (2015). La formación docente como estrategias pedagógicas para fortalecer la atención a estudiantes con necesidades educativas diversas en la institución educativa Luis Irizar Salazar del municipio de Barbacoas (NAR) (Trabajo de grado de maestría). Universidad de Manizales, San Juan de Pasto.
- Jiménez, M., y Ortega, P. (2018). Referentes sobre inclusión educativa para personas con discapacidad: líneas para pensar su potencial en el ámbito escolar. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 18(34), 85-104.
- Latapí, P. (2009). *Finale prestissimo. Pensamientos, vivencias y testimonios*. México: FCE.
- Loor Aldas, M., Ortiz, M., y Aucapiña, S. (2018). Percepciones de los docentes del idioma inglés sobre inclusión educativa. *Revista ciencias pedagógicas e innovación*, 6(2), 12-16.
- Lorente, A. (2015). La enseñanza del inglés adaptada a los alumnos con necesidades educativas especiales en la Educación Primaria. *Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, 14, 53-48.
- Lowe, R. (2016). Special Educational Needs in English Language Teaching: Towards a Framework for Continuing Professional Development. *ELTED*, 19, 23-31.
- López, M. (2015). La formación del maestro y la atención de las necesidades educativas especiales en una escuela para todos. *Tendencias Pedagógicas*, 3, 85-98.
- López, M. (2014). La formación de los profesores y las dificultades de aprendizaje. *Revista Educación Inclusiva*, 7(2), 98-112.
- Lika, R. (2016). Teacher's attitude towards the inclusion of students with disabilities in regular schools. CBU international conference on innovations in science and education, 578-582.
- Luke, A. (2004). The trouble with English. *Research in the Teaching of English*, 39(1), 85-95.
- Martina, L. (2013). Students with special educational needs and foreign language instruction (Trabajo de grado de maestría). Università degli Studi di Padova, Padova, Italia.
- Mateos, R., y López, C. (2011). Problemas del diagnóstico tardío y/o del infradiagnóstico. *Revista Educación Inclusiva*, 4(1), 103-111.
- MEN (2013). Lineamientos Política de educación. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso.pdf
- Mora, R. (2013). The Notion of Second Languages: Responding to Today's Linguistic Ecologies. *The Journal for ESL Teachers and Learners*, 2, 51-59.

- Molina, Y. (2015). Necesidades educativas especiales, elementos para una propuesta de inclusión educativa a través de la investigación acción participativa. *Estudios Pedagógicos*, 41, 147-167.
- Molina, S. (2015). La inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en Comunidades de Aprendizaje. *Intangible Capital*, 11(3), 372-392.
- Muñoz, P., López, H., y Asprilla, W. (2018). Actitudes docentes frente a la educación para la diversidad (Trabajo de grado de maestría). Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia.
- Nova, J. A. (2016). El trasfondo de la planeación en las instituciones educativas. *Itinerario Educativo*, 68, 115-130.
- Omara, A., Akre, B., y Munton, T. (2012). Curriculum and curriculum access issues for students with special education needs in post-primary settings: An international view. *National Council for Special Education Research*, 10, 1-104.
- Ortiz, A. (2015). Enfoques y métodos de investigación en las ciencias humanas y sociales. *Ediciones de la U*, 4, 1-145.
- Organización de las Naciones Unidas (2007). Manual para Parlamentarios sobre la Convención sobre Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo. Recuperado de: <https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/disabilitiess.pdf>
- Parra, A., Pasuy, J., y Floréz, A. (2012). Atención a estudiantes con necesidades educativas diversas: clave para la construcción de instituciones de educación superior inclusivas. *Plumilla Educativa*, 10(2), 126–150.
- Padurean, A. (2014). Teaching English Language to Children with Special Educational Needs. *TEM Journal*, 3(4), 309-314.
- Pennycook, A. (2001). Critical applied linguistics. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. *Forma y Función*, 24(1), 217-221.
- Pokrivčáková, S. (2015). Teaching Foreign Languages to Learners with Special Educational Needs: e-textbook for foreign language teachers. *Nitra: Constantine the Philosopher University*, 1-128.
- Pizarro, G., y Cordero, D. (2017). La enseñanza del inglés como segunda lengua a estudiantes universitarios con discapacidad y necesidades educativas especiales: un reto académico. *Repertorio Americano*, (25), 165-178.
- Porrás, R. (1998). Una escuela para la integración educativa una alternativa al modelo tradicional. Morón (Sevilla): M.C.E.P
- Rodgers, T. (2001). Language Teaching Methodology. *Eric*, 3-6.

- Ramírez, M. (2005). "En busca de un estilo de vida más inclusivo para las personas adultas con discapacidad intelectual". *Revista Educación y Pedagogía*, 17(41), 85-94.
- Soto, L. (2007). Diversidad-inclusión vs. Transformación. *Revista El ÁGORA USB*, 7(2), 322-332.
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 249-265.
- Thaver, T., Lim, L., y Liao, A. (2014). Teacher variables as predictors of Singaporean preservice teachers' attitudes toward inclusive education. *European Journal of Research on Social Studies*, 1,1-8.
- Torres, J. (2000). Dilemas y necesidades de formación del profesorado en el marco de una escuela comprensiva que atiende a la diversidad. *Enseñanza*, 17(18),183-199.
- Unesco (1994). Declaración de Salamanca y Marco de acción sobre necesidades educativas especiales. Recuperado de: http://www.insor.gov.co/home/wp-content/uploads/filebase/declaracion_salamanca_unesco.pdf
- Unesco. (2007). Taller internacional sobre inclusión educativa América Latina - Regiones cono sur y andina. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive_Education/Reports/buenosaires_07/chile_inclusion_07.pdf
- Vaillant, D. (2013) Formación del profesorado en américa latina; dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de educación comparada*, 22, 185-205.
- Vásquez, D. (2015). Políticas de inclusión educativa: una comparación entre Colombia y Chile. *Educación y Educadores*, 18(1), 45-61.
- Vilar, E., y Sales, A. (2014). Recursos y estrategias inclusivas para la enseñanza de idiomas. *Lenguaje y textos*, 40, 105-116.
- Yarza, A. (2011). Corrientes pedagógicas, tradiciones pedagógicas y educación especial: históricamente la educación especial en América Latina. *Revista RUEDES*, (1), 3-21.