

TRABAJO DE FIN DE GRADO EN MAESTRO/A DE EDUCACIÓN INFANTIL
MODALIDAD: INVESTIGACIÓN

ENGLISH FOR INCLUSION: UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN INCLUSIVA EN LA
MENCION LENGUA EXTRANJERA INGLÉS EN LOS GRADOS DE MAESTRO/A DE
EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

AUTOR: D. CRISTO JOSÉ MORALES PERDOMO

FACULTAD DE EDUCACIÓN

CURSO ACADÉMICO 2018/2019

CONVOCATORIA: JULIO

Título: *English for inclusion*: una propuesta de formación inclusiva en la Mención lengua extranjera inglés en los Grados de Maestro/a de Educación Infantil y Primaria.

Resumen:

En la educación actual podemos encontrar dos aspectos que en las últimas décadas han cobrado relativa importancia: por un lado, el aprendizaje de la lengua extranjera inglesa, y por otro, la educación inclusiva en respuesta a la diversidad en el aula. Para poder dar respuestas a las necesidades del alumnado, tanto en materia de diversidad como en la lengua extranjera, resulta imprescindible que el docente haya recibido la formación adecuada en sus estudios de grado.

Por ello, la presente investigación tiene como objetivo principal demostrar la necesidad de la incorporación de una asignatura que cubra las carencias formativas en materia de inclusión en la Mención lengua extranjera inglés en los Grados de Maestro/a de Educación Infantil y Primaria. Para comprobar esta necesidad se elaboró un cuestionario de opinión online que se le hizo llegar a todo el alumnado de dichos grados.

Los resultados obtenidos demandan la creación de una propuesta futura de una asignatura que responda a las necesidades formativas de los futuros docentes de la lengua inglesa. El presente trabajo incluye dicha propuesta a modo de guía didáctica.

Palabras claves: Formación, Inclusión, Mención lengua extranjera, Educación Infantil, Educación Primaria.

Title: *English for Inclusion*: An Inclusive Educative Proposal for the English as a Foreign Language Expertise in Infant and Primary Education Teaching Degrees.

Abstract:

Two aspects have become very relevant over the last two decades in Education. On the one hand, the learning of English as a foreign language and, on the other, an inclusive model of education as an answer to diversity in the classroom. In order to match students' needs, it is of great importance that teachers receive an adequate training at university.

To that end, this research paper is intent on demonstrating the need of incorporating a subject which fills in the existing gaps in terms of inclusion in the English as a Foreign Language Expertise in the Infant and Primary Teaching Degrees. In order to certify the existence of such

a necessity, an online questionnaire was created and circulated among the students specializing in English as a foreign language in both degrees.

The results demand the creation of a future course capable of responding to the training needs of future English language teachers. To end, this research includes the aforementioned proposal as a teaching guide.

Key words: Training, Inclusion, Foreign Language Expertise, Infant Education, Primary Education.

ÍNDICE

Introducción.....	1
Fundamentación teórica	2
Lengua extranjera en la actualidad.....	2
Inclusión educativa: definición y consecuencias	2
Inclusión y lengua extranjera: formación del profesorado.....	3
Objetivos	4
Objetivo general	4
Objetivos específicos	4
Metodología	4
Materiales o instrumentos	5
Participantes	5
Procedimiento	5
Resultados	6
Propuesta de acción futura	15
Conclusiones - valoración	17
Anexos.....	22
Anexo 1.1	22
Anexo 1.2	23
Anexo 1.3	25
Anexo 1.4	27

Introducción

En la actualidad, la enseñanza y el aprendizaje del inglés son una necesidad y una urgencia en todo el mundo. Según Jaimechango (2009), no importa el continente o edad de la persona, ya que hoy en día es indispensable tener los conocimientos precisos de la lengua inglesa.

Aunque el español tiene mayor número de hablantes como lengua materna (L1 en adelante), el inglés es el más aprendido como segunda lengua (L2 en adelante), si bien el español es el idioma nativo de más personas que el inglés. Ortiz (2013, n. p.) afirma que, aunque se estima que 402 millones de personas tienen inglés como L1, más de 1000 millones lo usan como L2.

No sólo el inglés ha tomado especial relevancia en el ámbito educativo en las últimas décadas, sino que así también lo ha hecho la inclusión educativa. Según Blanco (2010) incluir significa lograr que la niña o niño, sin ninguna excepción, participe y aprenda ya que se entiende la educación como un derecho humano fundamental y base de una sociedad justa. En palabras de Salvador, “la diversidad es un rasgo constitutivo del ser humano” (2001, p. 25).

A medida que el inglés se afianza como uno de los idiomas más demandados como L2, la diversidad de los alumnos con dificultades específicas en el aula también se hace más evidente. Ainscow y Muncey (1989) afirman que la maestra o maestro debe tomar la responsabilidad de aprendizaje de todos sus alumnos y alumnas sin excepción. Por otro lado, y siguiendo este mismo camino, Echeita (2008) insiste en que el problema actual en el desarrollo de la inclusión somos los propios maestros y maestras y nuestros límites, actitudes, nuestra percepción de las diferencias y nuestra manera de afrontar la diversidad.

Por todo lo anteriormente expuesto, resulta indispensable la formación de las y los futuros docentes de la lengua extranjera en materia de diversidad. En este sentido, el presente trabajo tiene como objetivo indagar en los conocimientos y creencias del alumnado del Grado en Educación Infantil y Educación Primaria, con Mención lengua extranjera: inglés, sobre escuela inclusiva y necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE en adelante).

Como punto final a este proyecto de investigación se propone la creación de una asignatura que forme parte de la Mención con miras a la inclusión educativa y metodologías útiles en este aspecto en la enseñanza de la lengua extranjera.

Fundamentación teórica

Lengua extranjera en la actualidad

Estudiar varios idiomas ha cobrado gran importancia para cualquier profesional. El inglés se ha convertido en uno de los imprescindibles debido a su alcance y por hacerse hueco como una de las primeras lenguas del mundo. Biava y Segura (2010) afirman que aprender inglés hoy en día no es un lujo sino una necesidad que no se puede negar. La lengua extranjera (LE en adelante) ha sufrido en las últimas décadas una gran expansión debido al proceso de globalización. Cada vez es mayor el número de personas que se ven obligados a aprender el idioma como requisito para un empleo o para prosperar en el mismo.

Por otro lado, el inglés ha sido elegido el idioma de la comunicación a nivel internacional. Ortiz señala que "en una consulta a los 189 países miembros de las Naciones Unidas sobre la lengua deseada para la comunicación entre embajadas, más de 120 eligieron el inglés" (2013, n.p.). Según Hernández (2014) el inglés es el idioma más enseñado en el mundo como lengua extranjera, en concreto en más de cien países. En 14 países o regiones de la Unión Europea el inglés se ha convertido en una lengua obligatoria, empezando en las etapas más tempranas de la educación.

Inclusión educativa: definición y consecuencias

Podría parecer que la discapacidad física o sensorial son casos extremos de dificultades en las aulas, pero existen muchos casos en las aulas ordinarias que manifiestan problemas para procesar la información que se les presenta y para expresarse (Rose y Gravel, 2012). Echeita (2015) critica precisamente al sistema educativo por no haber sido capaz de estar a la altura, por no haber realizado cambios educativos con la profundidad que la atención a la diversidad requiere.

Por otro lado, Arnáiz (2004) repasaba los progresos hechos en materia de igualdad y afirmaba que el intento de las mejoras para crear escuelas que fueran inclusivas, que promovían igualdad de condiciones, derivó en exclusión, segregación y, con mucha suerte, en integración educativa. Esta integración consiguió un avance. No obstante, se dedicó a la atención de un número pequeño de alumnados con discapacidad o necesidades educativas especiales. La presencia de estos alumnos en las aulas era considerada como un problema por los profesores, pues necesitaban un currículo diferente y, a su vez, debían ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Arnáiz, 2011).

Debemos tener en cuenta que generar educación inclusiva supone transformar la escuela, en especial en la educación más temprana, pues busca lograr la calidad educativa, universal y que no resulte excluyente. Todo ello requiere de la reestructuración tanto de la cultura, de las políticas, como de las prácticas educativas, de manera que los centros educativos sean conscientes de la diversidad de los niños y niñas (Booth, Ainscow y Kingston, 2007).

En la escuela inclusiva actual, ya no se puede hablar de niños o niñas discapacitados o deficientes, sino de alumnos con barreras o dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que se busca la educación mediante metodologías que sean la respuesta correcta a las diferencias de cada persona, conectando las dificultades de aprendizaje al currículo y no a los alumnos o alumnas (López Melero, 2011). Esta nueva visión supone la creación de un marco curricular inédito, con el fin de garantizar el acceso a la educación de todos los estudiantes y, en especial, de aquellos con alguna dificultad (Hitchcock, Meyer, Rose y Jackson, 2002). Con un currículo en teoría diseñado para la universalidad, se debe estar preparado para poder ofrecer una enseñanza de calidad a una gran diversidad de estudiantes con una variedad de aptitudes y habilidades distintas (Hitchcock y Stahl, 2003; Proctor, Dalton y Grisham, 2007).

Inclusión y lengua extranjera: formación del profesorado

Un sistema educativo que busque la promoción de estudiantes que sean capaces de desenvolverse en la sociedad, no puede ignorar el principio de igualdad (Arancibia, 2011). Las clases deben tener como centro de atención a los estudiantes y no a los currículos, que han sido diseñados para ser el mismo para todos (CAST, 2018).

Ainscow (2001) consideraba que el recurso más importante para el aprendizaje y la inclusión son los profesores/as y, a su vez, los/as propios/as alumnos/as, y que, por tanto, son estos/as la clave para llegar a la inclusión educativa. La UNESCO estableció que uno de los principales objetivos de la educación es conseguir que los “maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender” (UNESCO, 2005, p.14). Por tanto, es necesario instruir a los docentes de modo que el diseño de escuela inclusiva forme parte del sistema educativo de manera natural, evitando de este modo la exclusión (Díez y Sánchez, 2015).

Incluso teniendo constancia de la necesidad de la formación docente como uno de los puntos clave en la educación inclusiva, existen evidencias de que el conocimiento de los docentes sobre prácticas y metodologías inclusivas es limitado (Fyssa, Vlachou, y Avramidis,

2014; Sucuoglu, Bakkaloglu, Iscen Karasu, Demir, y Akalin, 2014). Por otro lado, se es consciente de que los profesores que han tenido una formación inicial en educación inclusiva tienen mayor conocimiento general sobre inclusión, pero no suficientes estrategias para atender la diversidad en el aula.

Drucker (2003) y Crombie (1997) confirman que el grado de dificultades al que los alumnos se enfrentan al aprender una LE está relacionado con el nivel de dificultades que ya han tenido en el proceso de adquisición de su L1. Resulta imprescindible pues, generar programas de formación en la enseñanza de grados, así como el reciclaje permanente del profesorado, que se dirijan a la reflexión sobre la práctica educativa tanto en L1 como en LE, así como en el diálogo y colaboración constante.

Objetivos

Objetivo general

La presente investigación tiene como objetivo principal demostrar la necesidad de la incorporación de una asignatura que cubra las carencias formativas en materia de inclusión en la Mención lengua extranjera: inglés en los Grados de Maestro/a de Educación Infantil y Primaria.

Objetivos específicos

Dentro del objetivo principal de nuestra investigación podemos desglosar tres objetivos secundarios y más específicos:

1. Comprobar el conocimiento del alumnado de la Mención.
2. Conocer el nivel en que los alumnos/as de la Mención se sienten capacitados/as para trabajar en la enseñanza de la lengua extranjera en la inclusión.
3. Advertir las necesidades en formación en materia de inclusión educativa de los alumnos/as de la Mención.

Metodología

La metodología que se aplicó a la hora de realizar la investigación es el llamado *método de investigación basado en la opinión*, de corte cuantitativo, donde tratamos de medir el grado de satisfacción y las necesidades de los/as alumnos/as de la Mención lengua extranjera: inglés en los Grados de Maestro/a de Educación Infantil y Primaria en materia de inclusión educativa.

Materiales o instrumentos

De las técnicas existentes, para este tipo de investigación, la mejor manera de cuantificación de datos del grupo sobre los conocimientos previos y las creencias sobre la inclusión, son los cuestionarios, tal como afirma López Recacha (2009). Es por ello que se ha elaborado un cuestionario para recoger la información necesaria para cumplir con los objetivos preestablecidos.

El cuestionario que se creó constaba de cuatro partes que se distribuyeron en bloques:

- La primera parte, o Datos, intentaba recabar información con fines estadísticos: género, edad y grado de maestra o maestro cursado (ver anexo 1.1).
- En una segunda parte se procuraba medir el conocimiento sobre la inclusión a partir de cinco preguntas de respuesta múltiple (ver anexo 1.2).
- El tercer apartado se usó para conocer formación que se ha dado en materia de inclusión en las asignaturas de la Mención en lengua extranjera: inglés en los Grados de Maestro/a de Educación Infantil y Primaria a partir de una pregunta de respuesta corta y cuatro preguntas de respuesta múltiple (ver anexo 1.3).
- Y un último apartado con el que pretendíamos conocer necesidades en formación en materia de inclusión educativa de los alumnos y alumnas de la Mención. Para ello se realizaron dos preguntas de respuesta múltiple y una pregunta de respuesta corta donde los encuestados dieran su opinión (ver anexo 1.4).

Participantes

La muestra real que se pretendía estudiar con esta investigación son las alumnas y los alumnos de la Mención lengua extranjera: inglés en los Grados de Maestra y Maestro de Educación Infantil y Primaria en materia de inclusión educativa.

La muestra real a la que se le hizo llegar el cuestionario fueron veinte alumnos y alumnas del Grado de Educación Infantil y alrededor de sesenta alumnos y alumnas del Grado de Educación Primaria, número de alumnos/as que habían cursado dicha Mención.

Procedimiento

Para realizar esta investigación se creó un cuestionario electrónico utilizando los formularios de *Google Forms* con el fin de asegurar que llegara a toda la muestra potencial y, además, permitir el anonimato de los encuestados. No obstante, y para asegurar la fiabilidad de las respuestas, se solicitó que cumplimentaran el cuestionario utilizando el correo electrónico

institucional, de forma que quedara constancia de que eran alumnos de la Mención de los Grados de Maestro/a de Educación Infantil o Primaria.

Para hacer llegar el cuestionario a todos los estudiantes se contó con la ayuda de dos colaboradoras, quienes se encargaron de ayudar a difundir el enlace del formulario (<https://forms.gle/cUYgKsp1uLLCy1TR7>) a todos los alumnos/as de la Mención, de forma que, de toda la muestra potencial, se pudiera obtener la mayor muestra real.

Esta manera de recolectar la información es un buen modo de apuntar a un determinado sector de la muestra real y, además, facilita el poder realizar preguntas personales o que pudieran resultar vergonzosas, algo que ocurre a menudo cuando preguntamos por opiniones.

El único inconveniente de utilizar este método es que no supimos el tamaño de la muestra real y, por tanto, el número de respuestas hasta que transcurrió todo el periodo de tiempo que destinamos a este asunto. Para ello se decidió dar un margen de una semana, pues al ser un cuestionario corto, se consideró que era el periodo de tiempo más oportuno.

Resultados

Del total de los ochenta miembros de la muestra potencial a la que se le hizo llegar el cuestionario, la muestra real obtenida es de treinta alumnos y alumnas (Fig. 1), de los que once son alumnos/as del Grado de Educación Infantil y diecinueve son del Grado de Educación Primaria. Por ello podemos decir que la investigación no es significativa, pues se necesitarían en torno a sesenta y siete respuestas, pero sí es representativa.

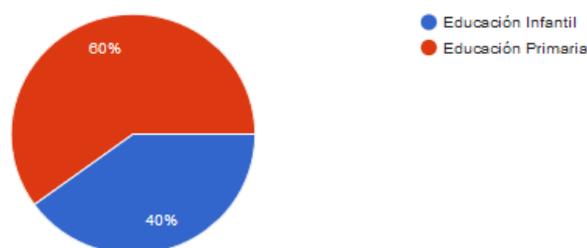


Figura 1: Estudios cursados

En este sentido cabe destacar que la participación habida por parte de la muestra potencial encuestada no ha sido la esperada. En una muestra potencial de alrededor de 80 participantes se hubiera esperado un mayor índice de respuestas para que la investigación hubiera resultado significativa. En una investigación como es la presente, tratándose de un cuestionario de opinión, se esperaba recibir al menos un 90% de participación, pues con un margen de error del 5% y un nivel de confianza de 95%, esta sería la cantidad necesaria para que nuestra muestra real fuera significativa.

Para realizar el análisis de los resultados se procederá a dividir en bloques, que coincidirán con los cuatro apartados del cuestionario:

1- Datos estadísticos.

En cuanto al género de los encuestados, el 23,3% resulta ser de género masculino, el 76,7% afirma pertenecer al género femenino y 0% se encontró en la opción otros (Fig. 2). Si analizamos en profundidad este aspecto, se puede comprobar cómo se perpetúa la creencia de que la docencia es una profesión ligada al género femenino, sobretodo en la educación de edades tempranas.

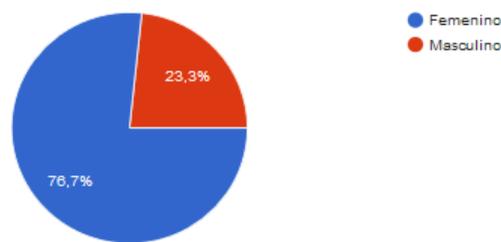


Figura 2: género de las y los encuestados

Por otro lado, en cuanto a la edad de los encuestados/as (Fig. 3), el mayor rango de edad se encuentra entre los 21 y 23 años, quienes ocupan un total del 76,6% de la muestra real. En este sentido, podemos afirmar que son alumnos quienes han empezado sus estudios de grado a continuación de sus estudios de Bachillerato. El 23,4% restante de la muestra real lo ocupan

edades comprendidas entre los 24 y 31 años (3,3% tiene 24 años, 3,3% tiene 25 años, 6,7% tiene 26 años, 6,7% tiene 29 años y 3,3% tiene 31 años).

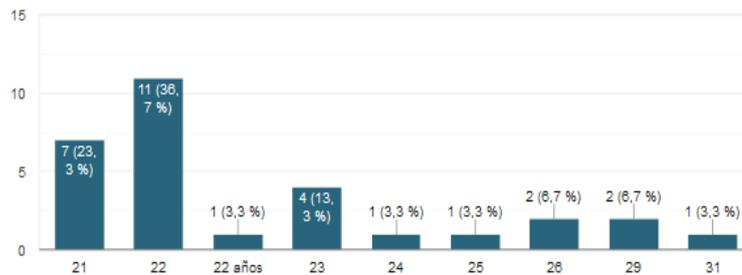


Figura 3: edad de los encuestados

2- Conocimiento sobre inclusión.

En cuanto al conocimiento sobre el foco principal de la inclusión (Fig. 4), el 86,7% respondió correctamente, afirmando que la inclusión educativa se centra en la capacidad de la persona, pues el objetivo fundamental de la inclusión educativa no es la discapacidad, tal y como respondió el 10% de la muestra real, sino ajustar la práctica educativa a las capacidades individuales. Tan sólo un participante desconocía la respuesta a esta pregunta.

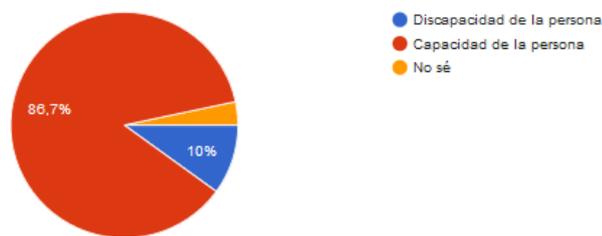


Figura 4: ¿En qué se centra la inclusión educativa?

Al examinar el objetivo principal de la inclusión (Fig. 5), encontramos que un 53,3% considera que la inclusión busca la equidad, mientras que un 46,7% piensa que busca la

igualdad. Es decir, encontramos que la opinión sobre este aspecto está dividida casi a partes iguales (16-14 de los encuestados).

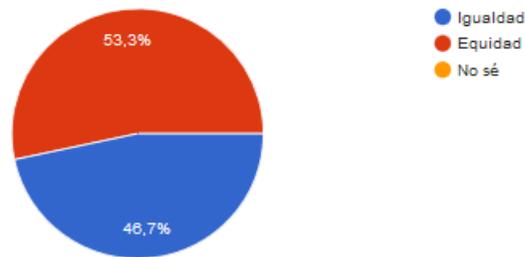


Figura 5: ¿Qué busca la inclusión?

El foco de atención principal en la práctica educativa inclusiva (Fig. 6) es el alumnado. La inclusión educativa se centra por tanto en el alumno y no en el aula, no se centra en lo común, sino en la individualidad de la persona. En este sentido observamos que el 56,7% de la muestra real está de acuerdo con esta idea, mientras que un 36,7% aún considera que la inclusión se centra en el aula. Por otro lado, un 6,7% de la muestra real considera que no sabe responder a la pregunta.

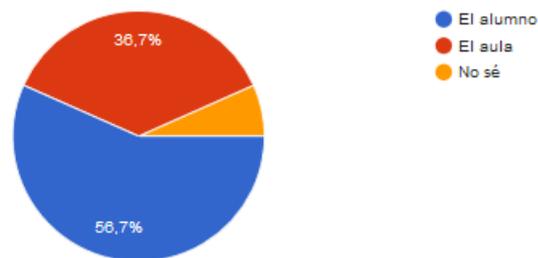


Figura 6: ¿En qué se centra la inclusión?

Por otro lado, el 56,7% de los encuestados (Fig. 7) considera que la inclusión educativa persigue que el niño se adapte al grupo, idea errónea y que además se encuentra en contraposición a las ideas anteriores donde el foco es el alumnado y sus capacidades. Un 16,7%

crea que no sabe la respuesta a la pregunta, mientras que el 26,7% restante considera que no es el niño el que se tiene que adaptar al grupo.

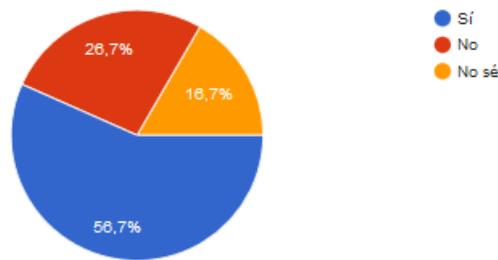


Figura 7: ¿La inclusión educativa persigue que el niño se adapte al grupo?

Por último, dentro de este bloque de preguntas tratábamos de averiguar si los encuestados consideraban que *inclusión* e *integración* son sinónimos (Fig. 8), a lo que el 63,3% consideraba que no, mientras que, de forma preocupante, un 23,3% de la muestra real respondía positivamente. Se debe recalcar que inclusión e integración nunca son ni serán sinónimos, pues tienen objetivos y focos de atención muy diferentes, de hecho, *incluir* conlleva un cuestionamiento crítico de la integración (Susinos, 2002).

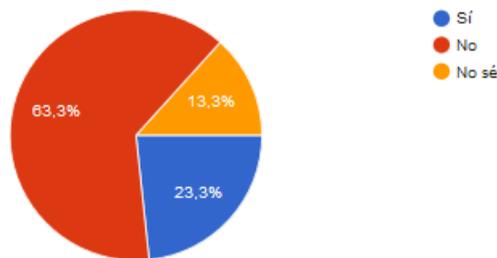


Figura 8: ¿Son inclusión e integración sinónimos?

3- Formación recibida.

Con este tercer bloque de preguntas se pretendía conocer la formación recibida en materia de inclusión dentro de la Mención de lengua extranjera: inglés y, a su vez, comprobar si el

alumnado se consideraba capaz de responder ante la diversidad con los conocimientos que tiene en materia de inclusión.

En cuanto a la formación recibida, cabe destacar que, al preguntar por las metodologías que han aprendido para enseñar la lengua extranjera, existe confusión entre estas y el tipo de actividades. Por un lado, nombraban metodologías conocidas como *Total Physical Response*, *Input+1*, *Silent Period*, *Affective Filtre*, etc., sin embargo, otros citan tipos de actividades como *Tongue Twister*, *Magic Tricks*, *Songs*, etc. Esta confusión lleva a pensar que no sólo existen problemas a la hora de tratar la inclusión, sino a la hora de delimitar funciones, metodologías y actividades prácticas.

A la hora de realizar el Practicum de la Mención (Fig. 9), el 40% de los encuestados afirma haber encontrado algún caso de inclusión educativa, mientras un 56,7% afirma que no encontró ninguno. En este sentido, necesitamos hacer referencia a la definición. No podemos limitar la inclusión educativa a los alumnos con necesidades específicas, ni a alumnos con discapacidades; debemos entender, por el contrario, que *inclusión* abarca todo el rango de diversidad en el alumnado. Ya mencionábamos a Salvador en líneas anteriores, quien afirmaba que “la diversidad es un rasgo constitutivo del ser humano” (2001, p. 25), y, por tanto, todos formamos parte de la inclusión.

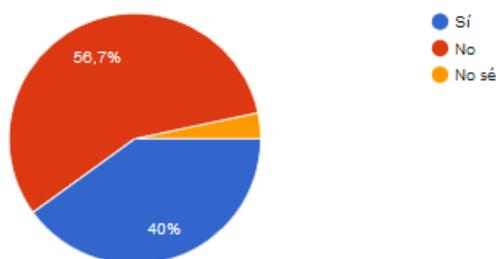


Figura 9: Presencia de inclusión en el aula del Practicum de Mención

Desafortunadamente, el 60% de la muestra real consideró que, con la formación que había recibido en las asignaturas de la Mención (Fig. 10), en concreto con las metodologías que se les habían enseñado, no serían capaces de atender a la inclusión educativa. Un 16,7% consideró que

no sabría responder a la pregunta, mientras que un 23,3% se sentía capaz de atender a la inclusión.

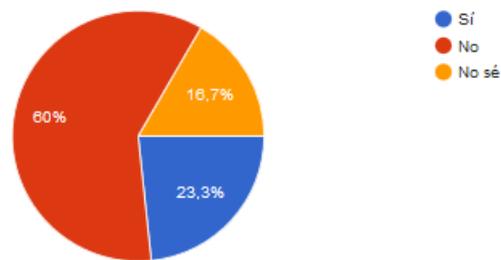


Figura 10: capacidad de atención a la diversidad.

En este mismo sentido se hizo referencia a la capacidad de atender a la inclusión con casos tan extremos como sordera y ceguera, donde se comprobó que entre el 43% y el 46% de la muestra real no se sentía capaz de llevar a cabo la práctica docente en estos casos (Fig. 11 y 12).

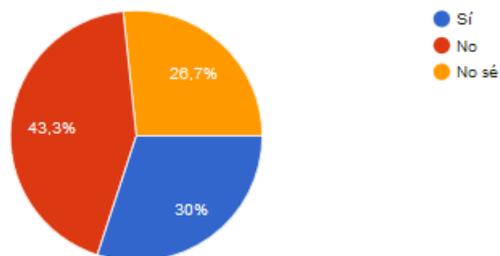


Figura 11: atención a la sordera

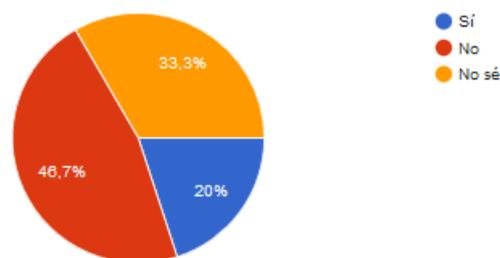


Figura 12: atención a la ceguera

4- Necesidades formativas.

En el último apartado del cuestionario se les preguntó a los alumnos si consideraban que la formación recibida era suficiente, y el 86,7% consideró que no, que existen carencias en la formación, mientras que el 13,3% restante consideraba que sí, o que tal vez sí había recibido suficiente formación (Fig. 13). Sin embargo, cuando se preguntaba si consideraban que debía incluirse una asignatura destinada a formar en inclusión dentro de la Mención (Fig. 14), el 80% contestaba que sí, quedando un 20% restante que consideraba que tal vez era recomendable.



Figura 13 y figura 14: necesidades formativas

Por último, a partir de las opiniones aportadas por los encuestados, se les pidió que sugirieran formación en materia a la inclusión que les hubiera gustado estuviera presente en la Mención (Tabla 1). A ello se obtuvieron respuestas muy diversas, pero que se podrían resumir en formación sobre NEAE y distintas discapacidades y metodologías para hacer frente a dichas dificultades.

NEAE y adaptación de la asignatura de inglés para incluir en el aula a alumnos/as NEAE
Cómo trabajar con alumnado con discapacidades en el aula.
Un tipo de formación que sea realmente útil para la realidad de las aulas, del tipo de diversidad que presenta el alumnado. Durante todo el grado, no hay ninguna asignatura que se adapte a esta educación.
Creo que en cualquier Mención debería trabajarse la atención a la diversidad, pues la diversidad está presente en todas las aulas y todo el profesorado debería contar con la formación suficiente como para adaptar su acción docente a cada alumno o alumna atendiendo a su diversidad funcional, no todos y todas aprenden de la misma manera y al mismo ritmo
Me hubiera gustado que nos enseñaran cómo adaptar las sesiones a diferentes casos de dificultades, mostrándonos ejemplos y otorgándonos la oportunidad de practicar en ello.
NS/NC
No sabría decir
Adaptación de niños con discapacidad a la didáctica de inglés
Asignaturas que nos ayudasen a poder enseñar inglés a cualquier alumno/a independientemente de sus dificultades.
Asignaturas centradas en cómo se podría trabajar esta materia con alumnos con sordera o ceguera o con alguna discapacidad

Por ejemplo, saber cómo trabajar distintos temas y contenidos adaptándolos a personas con cualquier tipo de discapacidad (Por ejemplo, los que habéis nombrado, un niño ciego o sordo). Recursos que se utilizarían en esos casos.
La inclusión por capacidades
Actuar con alumnado con capacidades inferiores o superiores
Lenguaje de señas
Lengua de signos
Conocimientos y usos de recursos y materiales didácticos para la inclusión educativa.
No en la Mención en sí, sino a lo largo de la carrera y como una asignatura troncal, todos los profesores debemos saber sobre NEAE y su inclusión en la educación.
Inclusividad y aprendizaje y desarrollo de la personalidad del niño/a
Inglés para casos de TEA
Algún tema relacionado con las NEAE en la lengua extranjera
Para alumnos con desfase curricular y con mala predisposición a aprender el idioma
La que fuera, dado que no tuvimos ninguna.
Atención a la diversidad en la enseñanza de la lengua extranjera en Educación Infantil
Más práctica, más metodologías y cómo aplicarlas a todo tipo de alumnos y menos teoría y trabajos que no sirven para nada.
Inclusión e integración de alumnos con NEAE en lengua extranjera
Cómo adaptar las clases para los niños con alguna dificultad.
Lo único que sugiero es que la Mención, como mínimo, dure un año. Con eso me conformo.
Una asignatura enfocada a ello
A lo largo de la carrera no he aprendido cómo proceder frente a una NEAE en el aula, aunque hayamos tenido una asignatura en la carrera respecto a eso, no creo que sea suficiente para enfrentarnos en a este tipo de necesidades.
Ninguna. Con la de español es suficiente. Un maestro debe ser capaz de buscar metodologías por sí mismo... son muchas posibilidades y muchas necesidades y la universidad no puede dar respuesta a todo. El trabajo autónomo con la formación recibida permite, que el profesorado siga formándose a posterioridad.

Tabla 1: Propuestas de formación en inclusión por parte del alumnado de la Mención en lengua extranjera: inglés

Propuesta de acción futura

Dado que hemos confirmado nuestro principal objetivo, se ha decidido realizar una propuesta para la incorporación de una asignatura que cubra las carencias formativas en materia de inclusión en la Mención.

A continuación, se presenta una guía didáctica para la asignatura que hemos decidido llamar *English for inclusion*. Se tratará de una asignatura optativa que formará parte de la Mención en lengua extranjera: inglés, de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria. Será, por tanto, una asignatura cuatrimestral de 6 créditos. Dicha materia formará parte del área de Didáctica y organización escolar y de Didáctica de la lengua y la literatura. El contenido de la asignatura se dividirá en siete unidades temáticas con las que se prevé que los alumnos adquieran los conocimientos necesarios para el trabajo en la inclusión en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa.

English for inclusion	
1. Datos descriptivos de la asignatura	
Área/s de conocimiento: <ul style="list-style-type: none">- Didáctica y organización escolar- Didáctica de la lengua y la literatura Carácter: Formación optativa (Mención lengua extranjera: inglés) Duración: Semestral Créditos ECTS: 6,0 Idioma: inglés	
2. Requisitos para cursar la asignatura	
El alumnado deberá haber adquirido previamente una competencia comunicativa en la lengua inglesa adecuada, es decir, el nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.	
3. Profesorado	
Profesorado con competencia en las áreas de conocimiento propuestas	
4. Contextualización de la asignatura en el plan de estudios	
Bloque formativo al que pertenece la asignatura: <ul style="list-style-type: none">- Optativa de la Mención lengua extranjera: inglés Perfil profesional: <ul style="list-style-type: none">- Asignatura importante como formación básica para el ejercicio de la profesión- Conocimiento básico del idioma equivalente al nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas	
5. Contenido de la asignatura	
<ul style="list-style-type: none">- Unit One. Conceptualization of inclusive education.- Unit Two. Evolution and historical approach to inclusive education.- Unit Three. General and Canary legislative approach connected to inclusive education.- Unit Four. Detecting educative needs in foreign language teaching.- Unit Five. Answering diversity in foreign language teaching.- Unit Six. Curricular development and inclusive education in foreign language teaching.	

<ul style="list-style-type: none"> - Unit Seven. General didactic strategies for dealing with diversity and educational support. - Unit Eight. Inclusive didactic strategies in foreign language learning. - Unit Nine. Professional development about inclusive education in foreign language learning. 			
6. Actividades para desarrollar en otro idioma			
Todos los temas se imparten en inglés.			
7. Metodología y volumen de trabajo del estudiante			
7.1.Descripción			
<p>Se optará por una metodología activa y participativa en la que los conceptos y aspectos básicos de la asignatura se lleven a la práctica, por ejemplo, mediante la resolución de casos prácticos y visionado de vídeos.</p> <p>El trabajo autónomo implica la preparación previa de las clases teóricas como prácticas y la elaboración de una situación de aprendizaje. Por otro lado, se conformarán grupos de trabajo para la realización de las tareas propuestas en el aula.</p>			
7.2.Actividades formativas			
Actividades formativas en créditos ECTS, su metodología de enseñanza-aprendizaje y su relación con las competencias que debe adquirir el estudiante:			
<i>Actividades formativas</i>	Horas presenciales	Horas de trabajo autónomo	Total horas
<i>Clases teóricas</i>	40,00	0,00	40,0
<i>Clases prácticas (aula / sala de demostraciones / prácticas laboratorio)</i>	20,00	0,00	20,0
<i>Realización de trabajos (individual/grupal)</i>	0,00	90,00	90,0
<i>Total horas</i>	60.0	90.0	150.0
8. Sistema de evaluación y calificación			
<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación continua: diseño de una unidad didáctica y su defensa oral; otras actividades. - Evaluación única/alternativa: examen oral y escrito calificado de 0 a 10. 			
9. Resultados de Aprendizaje			
<ul style="list-style-type: none"> - Conocer estrategias de intervención educativa globalizadoras que sean válidas para atender a la clase como un todo. - Conocer la normativa de la Comunidad Autónoma Canaria dirigida a la atención de las necesidades específicas de apoyo educativo. - Desarrollar actitudes favorables a la inclusión educativa y al trabajo colaborativo entre los diferentes profesionales. - Saber detectar las necesidades educativas del alumnado y conocer los aspectos curriculares y organizativos para darles respuesta. 			

Conclusiones - valoración

La presente investigación se inició con el objetivo principal de dar respuesta a las necesidades de los alumnos de los Grados de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria en materia de inclusión educativa en la Mención en lengua extranjera: inglés. Para ello se planteó comprobar el conocimiento que el alumnado de la Mención tenía sobre la inclusión, conocer en qué medida se sentían capacitados para trabajar en la enseñanza de la lengua extranjera cuando se daban situaciones de diversidad en el aula y, por último, advertir qué necesidades de formación tenían en este aspecto. Todo esto con el objetivo de demostrar la necesidad de la incorporación de una asignatura que cubra las carencias formativas en materia de inclusión en la Mención lengua extranjera: inglés en los Grados de Maestro/a de Educación Infantil y Primaria.

Por un lado, en cuanto al conocimiento del alumnado, podemos concluir que aún tienen dificultades para diferenciar cuál es el principal objetivo de la inclusión, la equidad. En este aspecto debemos definir los conceptos de *equidad e igualdad*. Por un lado, según la R.A.E. *igualdad* significa “correspondencia y proporción que resulta de muchas partes que uniformemente componen un todo” (2014, n.p.), y, por tanto, se entenderá como igualar al alumnado con independencia de su capacidad, utilizando para todos la misma práctica educativa. Por otro lado, la R.A.E. entiende *equidad* como “disposición del ánimo que mueve a dar a cada uno lo que merece” (2014, n.p.), es decir, que en esta definición sí se tendría en cuenta la capacidad del individuo, ajustando la práctica educativa a las necesidades individuales. Por lo tanto, podemos afirmar que los alumnos siguen teniendo dudas sobre el propósito de la inclusión al pensar que se busca la igualdad.

Por otro lado, en cuanto a la formación recibida, se ha comprobado que los alumnos no se sienten preparados para atender a la diversidad. Ya en nuestra fundamentación teórica hacíamos referencia a Ainscow (2001), quien consideraba a los profesores como uno de los recursos más importantes en el aprendizaje y la inclusión. Resulta evidente que, si los futuros docentes no se sienten preparados, esta premisa pierde toda validez, pues el profesor deja de ser un recurso útil, pues no tiene el conocimiento necesario para dar respuesta a la diversidad en el aula.

Por último, hemos podido comprobar que el alumnado siente la necesidad por conocer distintas metodologías que le faciliten el trabajo a la hora de llevar a cabo la práctica inclusiva y ha manifestado en sus respuestas la importancia que tiene la incorporación de una asignatura que los forme en diversidad dentro de la Mención en lengua extranjera: inglés en los Grados de Maestro/a de la Facultad de Educación de la Universidad de la Laguna.

En resumen, podemos concluir que nuestro objetivo principal, demostrar la necesidad de la incorporación de una asignatura que cubra las carencias formativas en materia de inclusión en la Mención lengua extranjera: inglés en los Grados de Maestro/a de Educación Infantil y Primaria, queda confirmado. Los alumnos/as de la Mención ven que su formación ha sido escasa, y que, por tanto, necesitan ser instruidos en profundidad en materia de inclusión. Por ello, sería conveniente proponer una investigación más profunda para conocer las necesidades formativas de todo el alumnado de los Grados de Maestro/a de Educación Infantil y Primaria para replantear de este modo el plan de estudios actual.

Referencias

- Ainscow, M. (2001). Escuelas inclusivas: aprender de la diferencia. *Cuadernos de pedagogía*, 307, 78-83
- Ainscow, M. y Muncey, J. (1989). *Meeting Individual Needs in the Primary School*. Londres: David Fulton.
- Arancibia, M. (2001). Reflexiones en torno a la aplicabilidad pedagógica de la informática: apuntes para un trabajo transdisciplinario en el currículo escolar. *Estudios Pedagógicos*, 27, 75-95.
- Arnáiz, P. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 7 (2), 25-40.
- Arnáiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación Educativa*, 21, 23-35.
- Biava, M. L. & Segura, A. L. (2010). ¿Por qué es importante saber el idioma inglés? Recuperado de: <http://www.cepjuanxxiii.edu.ar/wp-content/uploads/2010/07/Por-que-es-importante-saber-ingles.pdf>
- Blanco, R. (2010) (Coord.) El derecho de todos a una educación de calidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4 (2), 25-153.
- Booth, T., Ainscow, M. y Kingston, D. (2007). *Index para la Inclusión: Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. Bristol: CSIE.
- CAST (2018). Universal Design for Learning Guidelines, version 2.2. Recuperado de: <http://udlguidelines.cast.org>
- Crombie, M. A. (1997): The Effects of Specific Learning Difficulties (dyslexia) on the Learning of a Foreign Language in School. *Dyslexia*, 3, 27-47.
- Díez, E. y Sánchez, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula Abierta*, 43 (2), 87-93.
- Drucker, M. J. (2003): What Reading Teachers Should Know about ESL Learners. *The Reading Teacher*, 57 (1), 22-31.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. Voz y Quebranto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 9-18.

- Echeita, G. (2015). ¡Qué 30 años no es nada! El proceso de inclusión educativa en España del alumnado considerado con necesidades educativas especiales. Quien bien te quiere te hará llorar. En M. A. Verdugo, T. Nieto, M. Crespo, D. Velázquez, E. Vicente y V. Guillén (Dirs.). *IX Jornadas Científicas Internacionales de Investigación sobre Personas con Discapacidad*, 1-13. Salamanca: INICO.
- Fyssa, A., Vlachou, A. y Avramidis, E. (2014). Early Childhood Teachers' Understanding of Inclusive Education and Associated Practices: Reflections from Greece. *International Journal of Early Years Education*, 22 (2), 223-237.
- Hernández Chérrez, E. (2014). El B-learning como estrategia metodológica para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de inglés de la modalidad semipresencial del departamento especializado de idiomas de la Universidad Técnica de Ambato (Tesis). Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid. España.
- Hitchcock, C., Meyer, A., Rose, D., y Jackson, R. (2002). Providing New Access to the General Curriculum. Universal Design for Learning. *TEACHING Exceptional Children*, 35 (2), 8-17.
- Hitchcock, C., y Stahl, S. (2003). Assistive Technology, Universal Design for Learning: Improved Learning Opportunities. *Journal of Special Educational Technology*, 19, 45-52.
- Jaimechango. (2009). Importancia del inglés en la educación. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/jaimechango/importancia-del-ingles-en-la-educacion>
- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva. *Innovación Educativa*, 21, 37-54.
- López Recacha, J. A. (2009). La importancia de los conocimientos previos para el aprendizaje de nuevos contenidos. *Innovación y experiencias educativas*, 16, 1-14.
- Ortiz, I. (2013). La importancia del idioma inglés en la educación. *El Nuevo Diario*. Recuperado de: <http://www.elnuevodiario.com.ni/desde-la-u/305910-importancia-idioma-ingles-educacion/>
- Proctor, C. P., Dalton, B., y Grisham, D. L. (2007). Scaffolding English Language Learners and Struggling Readers in a Universal Literacy Environment with Embedded Strategy Instruction and Vocabulary Support. *Journal of Literacy Research*, 39 (1), 71-93.

- Real Academia Española. (2014). Equidad. En *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.). Recuperado de <https://dle.rae.es/?id=Kwjexzi>
- Real Academia Española. (2014). Igualdad. En *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.). Recuperado de <https://dle.rae.es/?id=Kwjexzi>
- Rose, D., y Gravel, J. (2012). *Curricular Opportunities in the Digital Age*. Quincy, MA: Nellie Mae Educational Foundation.
- Salvador, E. (2001). *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales*. Málaga. Ediciones Aljibe.
- Sucuoglu, B., Bakkaoglu, H., Iscen Karasu, F., Demir, S. y Akalin, S. (2014). Preschool Teachers' Knowledge Levels about Inclusion. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14 (4), 1477-1483.
- Susinos, T. (2002) Un recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias más recientes. *Revista de Educación*, 327, 49-68.
- UNESCO (2005) Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All. París: UNESCO. n.p. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>

Anexos

Anexo 1.1

Datos

En esta sección te pediremos algunos datos sobre ti con fines puramente estadísticos.

Género *

- Femenino
- Masculino
- Otra...

Edad

Texto de respuesta corta

Grado en Maestra o Maestro cursado *

- Educación Infantil
- Educación Primaria

Anexo 1.2

Inclusión

En este apartado se pretende medir tu grado de conocimiento en materia de Inclusión Educativa. Contesta abiertamente sin miedo a cometer algún error.

La inclusión educativa se centra en *

- Discapacidad de la persona
- Capacidad de la persona
- No sé

La inclusión busca *

- Igualdad
- Equidad
- No sé

La inclusión educativa se centra en *

- El alumno
- El aula
- No sé

La inclusión educativa persigue que el niño se adapte al grupo *

- Sí
- No
- No sé

Inclusión e Integración son sinónimos *

- Sí
- No
- No sé

Anexo 1.3

Formación para la inclusión en la mención

En este apartado queremos que valores en qué medida se ha trabajado la inclusión educativa en las asignaturas de la mención de los Grados en Maestras y Maestros.

¿Qué metodologías te han enseñado para la enseñanza de la lengua extranjera? *

Texto de respuesta larga

Al realizar el prácticum de mención, ¿has encontrado algún caso de inclusión educativa *
en el aula?

- Sí
- No
- No sé

Con la formación recibida, ¿crees que serías capaz de, usando las metodologías que te *
han enseñado, trabajar en la inclusión?

- Sí
- No
- No sé

¿Serías capaz de adaptar las metodologías enseñadas en el grado en un caso de alumna o alumno con sordera? *

- Sí
- No
- No sé

¿Serías capaz de adaptar las metodologías enseñadas en el grado en un caso de alumna o alumno con ceguera? *

- Sí
- No
- No sé

Anexo 1.4

Propuestas

En este apartado te pedimos que valores tu grado de satisfacción con la formación recibida en materia de inclusión educativa en las materias de lengua extranjera: inglés.

¿Crees que la formación recibida en las asignatura de la mención o didáctica de la lengua extranjera es suficiente? *

- Sí
- No
- Tal vez

¿Crees que debería existir una asignatura en la mención dedicada a la enseñanza de metodologías destinadas a la inclusión educativa en la enseñanza de la lengua extranjera? *

- Sí
- No
- Tal vez

A continuación te pedimos que sugieras qué tipo de formación en materia de inclusión te gustaría que hubiera estado presente en el grado de maestro con mención inglés: *

Texto de respuesta larga
